



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANÁRIO DORNELLES ROCHA JUNIOR

**O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: TRAJETÓRIAS, LIMITES E
POSSIBILIDADES.**

UBERLÂNDIA

2017

ANÁRIO DORNELLES ROCHA JUNIOR

**O DIREITO à EDUCAÇÃO NO BRASIL: TRAJETÓRIAS, LIMITES E
POSSIBILIDADES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva.

UBERLÂNDIA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

R672d
2017

Rocha Junior, Anário Dornelles, 1989-
O direito à educação no Brasil : trajetórias, limites e possibilidades /
Anário Dornelles Rocha Junior. - 2017.
112 f.

Orientador: Marcelo Soares Pereira da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2017.20>
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Direito à educação - Brasil - Teses. 3. Educação - Políticas públicas - Teses. 4. Universidades e faculdades - Administração - Teses. I. Silva, Marcelo Soares Pereira da. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

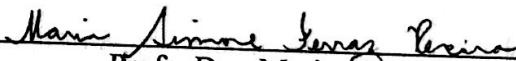
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Talamira Taita Rodrigues Brito
Universidade do Estado da Bahia – UESB



Profa. Dra. Maria Simone Ferraz Pereira
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

A todos os sujeitos que possuem o direito à educação adquirido por lei, mas que não se efetiva na realidade concreta. A todos os sujeitos que não são licenciados, mas que possuem o direito de frequentar um Programa de Pós Graduação em Educação.

AGRADECIMENTO

Meus sinceros agradecimentos ao Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira pela orientação e compreensão em respeitar o meu processo pessoal e profissional em razão da distância territorial, pela atenção dedicada a mim e, ainda, pelo acolhimento nos momentos de angústia, sofrimento, alegrias e partilhas nesse período complexo do mestrado.

À Universidade Federal de Uberlândia, ao corpo docente, aos servidores administrativos e terceirizados, por possibilitar novas compreensões na construção do conhecimento científico.

Aos colegas do Curso de Mestrado, em especial a minha amiga Bruna de Paula Cruvinel, por me direcionar e incentivar na inserção no Programa de Pós Graduação em Educação, bem como, pelo convívio, pelas partilhas das experiências e por contribuir na construção de reflexões concretas nesse processo de formação.

Aos meus pais Anário Marciano dos Santos e Denis Rocha Resende que sempre me apoiaram nesse objetivo e foram minha base nesse difícil processo, bem como, as minhas irmãs Anália Dornelles, Célia de Almeida, Cláudia de Almeida, Llyvia Dornelles e Marcia de Almeida, pelo carinho e apoio. E ainda, aos meus tios Romildo e Arlete Rocha que foram suporte nessa etapa me acolhendo em seu lar e sempre me deram força para continuar.

Aos amigos Leonardo Gomes Souza, Nadmília Castro, Pedro Botelho e a todos do Maanaim que compartilharam comigo e acolheram minhas partilhas nos momentos de esperança, desânimo, alegrias, sorrisos e lágrimas em busca da finalização dessa etapa acadêmica.

Ao professor Nivaldo Antônio Nogueira David por sempre poder me escutar e direcionar com seus ensinamentos em busca de uma reflexão crítica, bem como, aos colegas de profissão da Universidade Federal de Goiás.

As professoras Dra. Lúcia de Fatima Valente e Dra. Maria Vieira Silva pela presença na banca de qualificação, bem como, a Dra. Maria Simone Ferraz Pereira e a Dra. Talamira Taita Rodrigues Brito pela presença na banca de defesa.

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, as quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produzidas pela atividade humana estabelecida pelo homem e podem ser por ele modificadas visando seu desenvolvimento coletivo: a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, a torna mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente.

(Antônio Gramsci)

ROCHA JUNIOR, A. D. *O direito à educação: trajetórias, limites e possibilidades.*
2017. f 113. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2017.

RESUMO

A perspectiva do direito presente no campo educacional relaciona o discurso do direito à educação e a educação como direito frente a fatores sociais, históricos e políticos perante a figura estatal. Neste sentido, questionamos: qual a concepção de direito à educação que se apresenta no âmbito educacional de acordo com as normatizações jurídicas? Tomando a concepção de direito à educação enquanto objeto de estudo, esta pesquisa de mestrado tem por objetivo central compreender como o direito à educação se configurou no desenvolvimento da educação brasileira na sua interface com o desenvolvimento histórico da noção da educação como direito. Nossa suporte teórico-metodológico se alinha ao materialismo histórico-dialético, pois é preciso desvelar as entrelinhas da política educacional brasileira e seus meandros presentes na relação do Estado e o cumprimento das exigências legais. Os procedimentos metodológicos utilizados se fundamentaram na pesquisa documental com caráter histórico-crítico dando ênfase nas Constituições brasileiras de 1824; 1891; 1934; 1937; 1946; 1967; 1988 e nas leis 4.024/61; 8.069/90 e 9.394/96. A conclusão dessa pesquisa reafirma a ideia de que a ideologia está impregnada em diferentes processos sociais, inclusive jurídicos, no sentido de implementar uma certa visão de mundo e de direito no âmbito educacional de uma dada sociedade, no caso específico, a sociedade capitalista. Além disso, o estudo por meio das análises desenvolvidas aprendeu e evidenciou seis categorias como dimensões que direcionam e definem o direito à educação nos documentos legais constitucionais e educacionais, quais seja universalidade, obrigatoriedade, gratuidade, qualidade, acesso e permanência. Portanto, a presente pesquisa esclarece que a concepção o direito à educação presente na legislação brasileira se desenvolveu fundamentada nestas categorias.

Palavras-chave: direito à educação, universalidade, obrigatoriedade, gratuidade, qualidade, acesso e permanência.

ROCHA JUNIOR, A. D. **The right to education: paths, limits and possibilities.** 2017. f 113. Dissertation (Master in Education) – Faculty of Education, Postgraduate Program in Education, Federal University of Uberlândia. Uberlândia, 2017.

ABSTRACT

The prospect of the right in the educational field connects the discourse of right to education and the education as right in front of social, historical and political factors before the state. Therefore, we question: what is the conception of education right that is present on education according to the legal norms? Using the concept of the right to education as an object of study, this master's research aims to understand how the right to education was configured on the development of Brazilian education in its interface with the historical development of the notion of education as a right. Our theoretical-methodological framework is aligned to historical-dialectical materialism, since it is necessary to unveil the contexts of Brazilian educational policy and its means at the relationship of State and compliance of legal requirements. The methodological procedures used were fundamented on the documentary research with historical-critical character, emphasizing the Brazilian Constitutions of 1824; 1891; 1934; 1937; 1946; 1967; 1988 and laws 4,024/61, 8,069/90 and 9,394/96. The conclusion of this research reaffirms the idea that ideology is impregnated in different social processes, including juridical ones, in the sense of implementing a vision of world and right in the educational field of a society, in specific, the capitalist. In addition, the study through the developed analyzes has learned and evidenced six categories as dimensions that direct and define the right to education in constitutional and educational legal documents, such as universality, obligatoriness, gratuity, quality, access and permanence. Therefore, the present research clarifies that the conception of the right to education present in the Brazilian legislation was developed based on these categories.

Key-words: right to education, universality, obligatoriness, gratuity, quality, access and permanence.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
ART	Artigo
CF	Constituição Federal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
SME	Sistema Municipal de Ensino
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. REFLEXÕES ACERCA DA RELAÇÃO IDEOLOGIA/DIREITO/DIREITO À EDUCAÇÃO.....	19
1.1. Sobre o conceito de ideologia e suas nuances.....	21
1.2. Ideologia, Estado e Direito.....	32
1.3. Do direito à educação e da educação como direito.	40
2. PRIMEIROS CONTORNOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO NOS MARCOS LEGAIS NO BRASIL: DO IMPÉRIO À NOVA REPÚBLICA.....	49
2.1. A educação no período imperial.....	49
2.2. República Velha.	53
2.3. A educação nos anos de 1930 e as Constituições de 1934 e 1937.	56
2.4. De uma ditadura à outra: do fim do Estado Novo à Nova República.	63
2.5. Ditadura Militar: novo regime autoritário no país.....	68
3. A NOVA REPÚBLICA E O DIREITO À EDUCAÇÃO: CONTORNOS ATUAIS.....	74
3.1. A Nova República, a constituinte e o debate em torno do direito à educação.	74
3.2. A Educação na Constituição de 1988.....	77
3.3. A nova LDB, o ECA e o direito à educação.	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105

INTRODUÇÃO

Este estudo se insere na Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e tem como objeto de estudo a questão do direito à educação, suas trajetórias, limites e possibilidades no contexto da sociedade brasileira mediante o recorte temporal do período que abrange desde o Brasil imperial até a LDBEN de 1996.

A educação nacional, no contexto das reformas jurídicas, políticas, econômicas, é marcada por um processo de (re)significação. O aparato normativo jurídico influencia e direciona as políticas públicas da educação no Brasil. Isto se confirma quando se volta o olhar para os projetos implementados nas últimas décadas e que expressam uma pluralidade de concepções que se articulam frente à ordem e aos interesses do capital não apenas no campo das políticas educacionais, mas também em outros campos das políticas sociais.

Olhar criticamente a realidade concreta com vistas a contribuir no processo e emancipação dos cidadãos implica em refletir a prática dos sujeitos enquanto seres sociais, num movimento de ação/reflexão/ação. As contradições e desafios que se fazem presentes na realidade educacional brasileira demandam este *olhar crítico*. Segundo Ximenes (2011), no ano de 2009, mais de 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos não frequentavam escola e não tinham sequer o ensino fundamental completo. Neste mesmo período, 639.718 pessoas com deficiência estavam matriculadas na escola e a população negra, com média de 6 e 7 anos de estudo, tinha praticamente 2 anos de estudo a menos que a população branca, cuja média era de 8,4 anos. O número médio de anos de estudo das pessoas de 15 anos de idade no Brasil é de 7,5 anos, sendo que no Nordeste o número médio é de somente 6,3 anos de estudo, enquanto no Sudeste é de 8,2 anos de estudo. Além disso, 70% dos 473 mil adultos privados de sua liberdade no país não concluíram o ensino fundamental e apenas 17% estão frequentando alguma atividade educativa conforme dados do Ministério da Justiça (XIMENES, 2011).

Segundo Klein (2015) e PNAD (2015), o Brasil tem passado por importantes mudanças no setor produtivo que colocam novas demandas socioeconômicas sobre a educação. Entretanto, ainda assim, o país possui cerca de 13,2 milhões de analfabetos superior aos 15 anos, assim distribuídos regionalmente: Nordeste (16,6%), Sul (4,4%), Sudeste (4,6%), Centro-Oeste (6,5%) e Norte (9%).

Além disso, observa-se que metade da população de 25 anos ou mais de idade ainda é constituída por quem possui apenas o ensino fundamental incompleto (32%) e médio completo (25%), porém houve uma queda em 2014 do número de pessoas sem instrução ou com menos de um ano de estudo, de 12,3% para 11,7% e uma ampliação entre aqueles que possuem curso superior completo, de 12,6% para 13,1%, incluindo a pós-graduação *stricto sensu*. Ademais, o quantitativo de brasileiros que não completou o ensino fundamental passou de 7,6% para 7,7%. Ainda utilizando os mesmos dados, verifica-se que em 2014, 75,7% dos estudantes estiveram matriculados na rede pública de ensino, em contrapartida dos 76,9% em 2013. Entretanto, em relação ao ensino privado, este teve um crescimento de 20,7% em 2004 para 24,3% do ano de 2014.

Estes poucos dados nos ajudam a situar a atualidade e urgência do debate sobre o direito à educação e da educação como direito no Brasil, nos planos jurídico-analítico e jurídico-empírico a partir da compreensão de sua historicidade, seus fundamentos, elementos e dimensões que definem este direito no contexto brasileiro. Inquietações como estas sempre se fizeram presente no percurso da minha formação pessoal.

Durante o meu processo de formação pessoal, o qual se iniciou no interior do Estado de Goiás, no município de Araçu, uma cidade pequena, situada a 60 quilômetros da capital Goiânia. O ensino público era o único disponibilizado naquela época e no período entre 1995 a 2005 vivenciei grande parte da educação básica, desde a educação infantil e parte do ensino médio.

No ano de 2006, realizei o terceiro ano do ensino médio junto ao sistema de educação do SESC, um modelo de ensino que andava direcionado na responsabilidade solidária, aparentemente de caráter público/privado, na qual era proposta uma contribuição na matrícula e na mensalidade dos estudantes, filhos de trabalhadores do sistema de comércio.

Posteriormente, o processo formativo como discente de graduação se deu na realização do curso direito pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCGO), no período de 2007 a 2011, sendo esta uma instituição de ensino superior privada, que só foi possível de ser cursada devido ao fato de ter sido subsidiada parcialmente com bolsa de estudo. No período de 2010 a 2013 concluí o curso de licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás - UFG (um curso, agora, realizado dentro de uma instituição pública de ensino superior, onde vivenciei estágios curriculares e participei no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID/CAPES).

Posteriormente deu-se o ingresso no mundo do trabalho desempenhando como advogado, bem como, o cargo de professor no curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, no ano de 2016, trabalhando disciplinas na área de fundamentos e prática pedagógica da Educação Física.

Estas aproximações preliminares da formação pessoal (profissional e acadêmica) possibilitaram apontar via estudos e apreender que há indícios de que o direito à educação, na legislação atual, estaria posto de maneira universal e igualitária para todas as pessoas. No entanto, esse direito parece se encontrar cada vez mais distanciado quando deparado com a realidade concreta na sociedade capitalista, em geral, e da sociedade brasileira em particular.

Frequentar alguns anos distintas instituições de ensino básico e superior (público e privado), fez com que surgissem questionamentos particulares acerca da aplicabilidade do direito à educação e sua efetividade ou não na concretização na realidade de determinada sociedade. Ao mesmo tempo, a atuação profissional no âmbito do Direito e na licenciatura em Educação Física suscitou uma série de reflexões sobre a visibilidade e concepção de direito à educação que vem sendo desenvolvidos legalmente, desde os marcos regulatórios existentes até sua materialidade na prática social concreta.

No aprofundamento destas reflexões, entre o período de 2013 a 2014 foi vivenciado o curso de especialização em Direito Público, pela Universidade Anhanguera do Mato Grosso do Sul (UNIDERP), realizado no município de Goiânia, possuindo como foco a universalização do direito à educação.

Nesse percurso formativo e profissional, alguns questionamentos, indagações e inquietações pertinentes ao processo de garantia do direito à educação a todos, passou a ocupar muitas das reflexões acadêmicas e profissionais, ganhando destaque como área de interesse pessoal de investigação. Algumas questões foram delimitadas de modo mais preciso: qual a concepção de direito à educação perceptível no arcabouço normativo brasileiro? Quais são os elementos, fundamentos, instrumentos que buscam traduzir o conceito de direito à educação?

A partir de março de 2015, já no curso de Mestrado em Educação, a presente pesquisa se iniciou dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, vinculada à Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação. Ao mesmo tempo este estudo se integrou, também, ao projeto de pesquisa interinstitucional *“Avaliação do Plano de Ações Articuladas: um*

estudo nos Municípios do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais, no período de 2007 a 2012”, numa parceria entre as Universidades Federais do Pará – UFPA; Universidade do Rio Grande do Norte – UFRN e Universidade Federal de Uberlândia”, projeto este que está ligado ao Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES¹.

Na construção de respostas às questões postas pela trajetória acadêmica-profissional, buscou-se delimitar um tema que apresentasse relevância para o processo educativo e que contemplasse a necessidade da conscientização coletiva dos sujeitos no processo construção de ações reflexivas significativas. Dessa maneira, considera-se que no movimento de análise para se compreender a realidade em geral, e o direito à educação em particular, é importante ter presente alguns elementos basilares.

Nesse sentido, a discussão do direito à educação deve estar relacionada aos conceitos de ideologia, tendo em conta que na literatura pode se constatar que existem várias interpretações acerca do que seja ideologia, mas em todas elas, parece que o conceito de ideologia é sempre tratado de forma dinâmica, pois está ligado ao movimento de dominação social de uma classe sobre outra no contexto da vida humana. A ideologia representaria um conjunto de ideias que revelam o pensamento dominante numa determinada época, que podem ser tratadas genericamente como verdade para todos. Por vezes, é o que ocorre com a defesa da igualdade, liberdade, universalidade. Preceitos que podem assumir formas distintas no controle, regulação e dominação, mantendo, assim, o domínio de uma classe sobre as demais classes sociais a partir do discurso da justiça social, do direito individual, da propriedade privada, da coerção social, educativa e, inclusive, da repressão policial.

A ideologia é dinâmica, também, porque possui ligações com o modo de organização social e se articula à realidade constituída de explicação e legitimação do modo de pensar dominante de uma dada sociedade, expressa em sua representação jurídica executada pelo Estado na construção e implementação de políticas públicas. Como se vê, a ideologia é um tema complexo e de difícil compreensão e análises, pois representa algo que não se visualiza imediatamente, mas por diversas mediações intelectuais, teóricas, metodológicas e interpretativas acerca dos valores sociais impressos na ordem jurídica e na prática social.

¹ O Programa Observatório da Educação, denominado pela sigla OBEDUC, tem como base legal o Decreto 5.803, de 08/06/2006. O objetivo do Programa é apoiar a realização de projetos de pesquisa em ensino e educação, vinculados aos Programas de Pós-Graduação que oferecem cursos de doutorado e/ou mestrado acadêmicos ou mestrado profissional, com o objetivo de fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos humanos em educação e áreas afins. (CAPES, 2012).

Têm-se clareza de que a realidade não se manifesta apenas ou simplesmente por meio das leis que regulam a vida social e, consequentemente, a educacional, mas que esta se constitui um referencial que deve ser considerado na análise da relação jurídica do Estado na implementação de políticas públicas e nas consequências derivadas desta ação na inserção de certa visão de mundo e de sociedade. É nessa direção, portanto, que se faz necessário estudar o direito, a ideologia, a realidade concreta e sua ação na educação escolar, por meio da legislação dentro de uma conjuntura social particular, porém com a perspectiva de que este particular está em conexão com o todo, com o modelo social hegemônico e com a forma de produção da existência em sentido global.

Buscar compreender a realidade atual brasileira e sua relação com a educação enquanto direito social cidadão, requer uma compreensão histórico-dialética desde os princípios basilares do direito e educação, organismos regentes do sistema ensino, as normas legais e as políticas públicas que vigoram em face do âmbito educacional.

A Educação é um espaço em conflito, um campo de disputa e um importante local para as mudanças sociais, sendo um instrumento real e necessário à luta dos excluídos, especialmente para resistir à construção e irradiação da ideologia da classe dominante no sentido da superação e transformação. Nesse particular, não se trata de qualquer tipo de educação e formação educativa, mas de uma formação crítica dos sujeitos no espaço educacional enquanto ferramenta no campo das contradições, dos conflitos e no esclarecimento acerca dos objetivos da luta emancipatória na sociedade. Neste contexto, a educação, como direito, implica formar cidadãos que possam compreender o seu papel histórico, tornando-se protagonistas do movimento de construção de outro tipo de sociedade, ou seja, uma sociedade mais igualitária e humana.

Silva (2006, p. 179), aduz que os direitos fundamentais são situações jurídicas, objetivas e subjetivas, definidas no direito, em prol da dignidade, igualdade e liberdade da pessoa humana. Já o regime jurídico da educação, integra-se ao Direito Público. Carvalho (2011, p. 1280), por sua vez, observa que o direito à educação é um dos mais importantes direitos sociais, pois é essencial para o exercício de outros direitos fundamentais, devendo ser concretizado nas políticas sociais, embasado nos fundamentos jurídicos.

Portanto, a educação de maneira geral deve direcionar a construção do sujeito de forma consciente, ativa e justa em suas ações no âmbito do respeito, da igualdade, e dos valores ético-morais de uma sociedade culturalmente mais avançada em justiça social, econômica e cultural.

Segundo Cury:

O direito à educação, seja como instrução, seja como formação de valores, é um dos caminhos com que a sociedade moderna conta para que o pequeno lume de razão que ilumina nosso caminho se acenda em cada indivíduo e em todas as pessoas, a fim de que todos possam usufruir a liberdade e a igualdade de oportunidades. O direito à educação é um caminho para que o método democrático vá se tornando um costume. Tal direito, uma função de Estado, se impõe a todos a fim de que o direito individual não disciplinado não venha a se tornar privilégio de poucos. (CURY, 2012, p. 23-24)

Na Constituição Federal de 1988 a educação está retratada especialmente nos artigos 205 a 214, ensejando-se de forma detalhada na seção I “Da Educação”, situada no Capítulo III: “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, o qual ratifica o direito à educação no artigo 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Além disso, a Constituição Federal traz em seu texto o artigo 5º, “todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza” e no artigo 6º a educação é definida como um dos “direitos sociais”. Portanto, a educação e seu caráter social público e subjetivo, pode ser executada perante o Poder Público exigindo a coerção jurídica e o cumprimento deste direito adquirido.

Apreendida nesta perspectiva faz-se necessário discutir o sentido da educação como um direito subjetivo e ao mesmo tempo um direito social, ou seja, universal, o qual é dever do Estado prover nas políticas basilares. Ademais, Motta (1997, p. 166) enseja que o “direito à educação evoluiu em nossas Constituições e em nossas leis e já não é mais um direito puramente abstrato, mas um direito público subjetivo que tem plena eficácia”.

Assim, a problematização e discussão do, e sobre, o direito à educação e da educação como direito se coloca como um tema atual e importante de ser aprofundado e discutido, ainda que, historicamente, venham se delineando alguns consensos jurídicos

em torno deste direito. Porém, permanecem limitações, imprecisões, lacunas acerca de sua definição, viabilização e materialização.

Destas inquietações e deste processo de reflexão, algumas questões se colocam de modo mais claro e passaram a nortear o presente estudo: como compreender o direito à educação a partir da relação entre direito, Estado, ideologia? Como foi se delineando a perspectiva do direito à educação no desenvolvimento histórico dos direitos sociais, em especial a partir da segunda metade do século XX? Do mesmo modo, como foi se configurando a afirmação do direito à educação no desenvolvimento histórico da sociedade brasileira?

Procurando oferecer contribuições realmente significativas, optou-se trilhar um caminho de reflexão dentro de uma perspectiva histórico-crítica, a partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético. A base teórica de análise da realidade se utilizou dos pressupostos acerca da ideologia a partir dos pensadores marxistas (Marx; Gramsci; Althusser; Mészáros; Saviani; Chauí) e de autores que tratam da questão do direito à educação nos diferentes momentos históricos procurando captar o sentido dado a ele por meio do arcabouço previsto nas constituições brasileiras e na legislação constitucional que se sucedeu a estas constituições.

A escolha desses autores constitui-se em razão da necessidade de olhar para a realidade de maneira mais crítica por meio das contradições sociais em face de algumas categorias, tais como: realidade concreta, dialética, totalidade, ideologia, dominação e hegemonia.

A partir destas perspectivas analíticas a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender como o direito à educação se configurou no desenvolvimento da educação brasileira na sua interface com o desenvolvimento histórico da noção da educação como direito.

A partir deste objetivo geral, e orientado pelas questões problematizadoras colocadas pela perspectiva da educação como direito e do direito à educação, foram definidos como objetivos específicos desta pesquisa: a) discutir o desenvolvimento do conceito e ideia do direito à educação, seus significados e dimensões, na sua relação com o conceito de Ideologia, Estado e da própria noção de Direito; b) situar historicamente o direito à educação com vistas a analisar o desenvolvimento do direito à educação e da educação como direito e no contexto internacional e na sociedade brasileira; c) apontar os elementos e aspectos concernentes ao direito à educação que se

fazem presentes nas constituições brasileiras e nas leis que definem as diretrizes e bases da educação nacional.

Portanto, demarcado por estas expectativas, o presente estudo procurou compreender o modelo do direito atual, seu contexto histórico e suas influências ao tratar do direito à educação na seara da legislação constitucional e normas educacionais específicas. Os procedimentos utilizados se concentraram nos recursos bibliográficos como legislação, doutrina, artigos científicos, periódicos eletrônicos, revistas, entre outros.

A presente pesquisa desenvolveu suas análises tendo como orientação metodológica a pesquisa documental de cunho bibliográfico, por meio da análise de documental, com caráter crítico-exploratório, dentro dos elementos teóricos derivados do pensamento histórico dialético (CHIZZOTTI, 1995; MARCONI e LAKATOS, 2010). Dessa forma, se buscou compreender a relação existente entre a legislação, a realidade social e as contradições existentes na construção de visões educativas e sociais de mundo.

Após a pesquisa bibliográfica, apresentando sustentação e embasamento teórico ao presente estudo, realizou-se a análise documental. Gil (1991, p. 51) diferencia a pesquisa documental da bibliográfica pela natureza das fontes:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 1991, p. 51).

Realizou-se a leitura e a escolha homogênea e pertinente da bibliografia com o levantamento de parte da bibliografia, dos documentos legais, textos constitucionais e a legislação infraconstitucional mais diretamente relacionada com o campo da educação, qual seja, as leis de diretrizes de bases da educação nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente. No caso dos textos constitucionais foram consideradas as Cartas Magnas de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988. A coleta de dados aconteceu no período de 2016 e 2017.

Nesse sentido, referenciando Gil “a pesquisa documental deve selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte”, e o presente estudo alinhou os procedimentos de análise agregando e permitindo a representação comparativa, as quais buscaram compreender e interagir em face da

concepção de direito à educação em decorrência da sistematização de seis categorias: universalidade, obrigatoriedade, gratuidade, qualidade, acesso e permanência. Estas categorias não foram definidas à priori, mas, pelo contrário, foram se delineando no próprio movimento de pesquisa às fontes consideradas neste estudo.

Portanto, através dos documentos foi possível estabelecer um novo campo analítico e comparativo das fontes:

A pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos. Ela pode ser utilizada no ensino na perspectiva de que o investigador “mergulhe” no campo de estudo procurando captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo com a área na qual ele se insere, seja na área da educação, saúde, ciências exatas e biológicas ou humanas. A pesquisa documental consiste num intenso e amplo exame de diversos materiais que ainda não sofreram nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações ou informações complementares, chamados de documentos. (KRIPKA, 2015, p, 243)

Como resultado do processo de investigação realizado, a dissertação está estruturada em três seções, além desta introdução e das considerações finais.

Na seção I - *Reflexões acerca da relação Ideologia/Direito/Direito à educação* - será apresentada uma discussão sobre as concepções de ideologia a partir da teorização de autores marxistas, de modo a refletir os fundamentos epistemológicos e as contradições sociais na sociedade capitalista. Ao mesmo tempo se discute a relação do Estado e Direito, tomando a lei como elemento da cultura, sendo atividade construída histórica e socialmente de produção da vida, não estando dissociada dos elementos ideológicos que buscam demonstrar as contradições no campo jurídico na perspectiva do Estado liberal. Além disso, apresenta uma discussão do direito à educação e a educação enquanto direito de acordo com o processo histórico do ordenamento internacional legal, especialmente na segunda metade do século XX.

A seção II - *Primeiros contornos do direito à educação nos marcos legais no Brasil: do Império à nova República* - busca demonstrar a maneira em que se constituiu a concepção de direito à educação abrangendo o período imperial, com a Constituição de 1824; passando pelas Constituições do período republicano de 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e, ainda, a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1961, a lei nº 4.024/1961. Neste movimento histórico será possível apreender as bases e os marcos que definiram a perspectiva do direito à educação no Brasil até a primeira metade do século XX.

A seção III - *A Nova República e o direito à educação: contornos atuais* – discute como o direito à educação foi se delineando a partir dos debates e movimentos pela redemocratização do país a partir do período da Nova República. Para tanto, se debruça sobre o texto constitucional de 1988 e as principais emendas constitucionais relativas à regulamentação da educação que foram promulgadas até o ano de 2016. Em seguida, analisa a lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996, assim como as mudanças que foram introduzidas nela, ao mesmo tempo em que situa, também, o Estatuto da Criança e do Adolescente no processo de definição dos contornos atuais que o direito à educação vem assumindo na sociedade brasileira.

Por último, nas *Considerações Finais*, em razão das reflexões da pesquisa, sintetiza as aproximações, articulações e contradições que permeiam a ideia do direito à educação e da educação como direito. Para tanto, se recupera o caminho percorrido ao longo deste estudo procurando situar as principais conclusões, ao mesmo tempo em que aponta para as possibilidades de estudos e análises futuras a serem construídas e percorridas na continuidade desta trajetória acadêmico-profissional.

1. REFLEXÕES ACERCA DA RELAÇÃO IDEOLOGIA/DIREITO/DIREITO À EDUCAÇÃO.

Ao analisar o campo jurídico faz-se necessário compreendê-lo a partir de seu processo histórico-social, pois este campo, assim como o campo da educação e da política, os quais englobam a vida em sociedade, decorre de processos que permeiam sua construção. Nesse sentido, a história, a cultura, o Estado, a política e as relações sociais são elementos basilares que devem ser analisados e discutidos para se tentar alcançar uma reflexão crítica necessária em face do âmbito do direito e de sua compreensão. Isto porque reconhecemos que o direito se mostra um campo complexo, contraditório e em contradições. Como aponta Ferraz (2001):

O direito é um dos fenômenos mais notáveis na vida humana. Compreendê-lo é compreender uma parte de nós mesmos. É saber em parte por que obedecemos, por que mandamos, por que nos indignamos, por que aspiramos a mudar em nome de ideais, por que em nome dos ideais conservamos as coisas como estão. Ser livre é estar no direito e, no entanto, o direito também nos oprime e tira-nos a liberdade. Por isso, compreender o direito não é um empreendimento que se reduz facilmente a conceituações lógicas e racionalmente sistematizadas. O encontro com o direito é diversificado, às vezes conflitivo e incoerente, às vezes linear e consequente. (FERRAZ JUNIOR, 2001, p. 21)

Como se observa, o tema é complexo e de amplas possibilidades de conceituação. Sua configuração resulta de vários conflitos em diferentes contextos histórico-sociais, desde as sociedades primitivas; passando pela origem grega e romana; a dogmaticidade na idade média; a teoria jurídica na era moderna; o fenômeno de sua positivação até a ciência dogmática do direito na atualidade. Neste movimento histórico, é possível debruçar sobre o direito considerando duas vertentes: o naturalismo e o positivismo, haja vista que essa dicotomia é basilar na compreensão do fenômeno jurídico. Em face deste direcionamento presente na história do direito, duas correntes consideradas opostas por alguns autores, configuraram-se como perspectivas de debate: a concepção jusnaturalista e o positivismo jurídico.

Os jusnaturalistas defendiam a existência de um Direito justo por natureza, uma vez que existia na alma humana uma consciência natural do que é bom e justo, independentemente do que seria imposto pela lei ou direito positivo. Já o positivismo jurídico era considerado como um conjunto das normas de gênero prático, ou seja,

aqueelas normas que eram aplicadas à conduta humana. Segundo Norberto Bobbio (1965, p. 22), positivismo “é aquela doutrina segundo a qual não existe outro direito senão o positivo”, sendo esta, uma concepção monista.

Toda concepção de direito até o início do século XIX sustentava uma ideia dualista, a existência de um conjunto de leis naturais e leis positivas, onde as positivas derivavam das primeiras por um processo racional. É possível encontrar essa concepção dualista desde Aristóteles, onde este afirmava que não havia uma hierarquia ou superioridade de uma forma sobre a outra. Assim, ele considerava o direito natural como universal e imutável, cujas ações teriam valor geral independente do sujeito, e as ações determinadas seriam boas em si mesmas, enquanto que, o direito positivo era o conjunto de normas cuja eficácia dependia da comunidade em que o mesmo estaria inserido e, portanto, tendo validade particular e mutável.

Santo Tomás de Aquino, ao contrário de Aristóteles, admitia a superioridade do direito natural sobre o positivo, mas sustentava que a segunda classe de direito derivava da primeira por obra do legislador, e no momento em que o direito positivo é posto pelo legislador como o conteúdo, assim, passa a valer. (BOBBIO, 1965, p. 20)

O jusnaturalismo sustenta, necessariamente, a dualidade e a superioridade do direito natural sobre o positivo. Essa superioridade tem sido defendida de várias maneiras, uma delas é conhecida como escolástica, a qual define o direito natural como um conjunto de princípios gerais éticos que servem ao legislador de inspiração para elaborar o direito positivo. Porém, segundo Bobbio (1965) as leis positivas derivam dos princípios éticos naturais por obra do legislador de duas maneiras: por conclusão ou por determinação.

A formalidade, a abordagem valorativa do direito, a coação, a lei como única fonte de qualificação do direito, a ideia imperativa da norma, o ordenamento jurídico, o Estado como ente maior do monopólio da legislação e jurisdição; enfim, toda ideologia desenvolvida pelo direito positivo encontra-se presente na formação de juristas que aceitam esses dogmas. Por certo, o direito positivo trouxe significativas conquistas ao direito e à justiça, como por exemplo, a inserção do princípio da legalidade.

A tese de que o direito positivo e o natural coexistem baseia-se no pressuposto de que o direito positivo busca nos costumes e nos princípios do jusnaturalismo a solução para o conflito de normas e litígios existentes, porquanto, para que uma norma esteja presente no ordenamento jurídico, os costumes e as tendências

sociais deverão ser respeitados (BOBBIO, 1965, p. 37). Renunciar os princípios jusnaturalistas resultaria na tese de que não há para o Estado qualquer limite na sua tarefa de legislar, sendo-lhe permitidas todas as formas de totalitarismo.

Nesta perspectiva, é possível afirmar que o ordenamento jurídico atual resultou, por um lado, destes dois processos que envolvem os costumes e jusnaturalismo. Por outro lado, ele resulta, também, de processos de formação político-ideológicos que engendram o contexto em que este ordenamento se desenvolve. Daí faz-se necessário refletir o sentido dado à ideologia e suas implicações na forma de pensar e agir na vida social.

1.1. Sobre o conceito de ideologia e suas nuances.

Para a compreensão do modo de produção social, é fundamental construir análises que ultrapassem as aparências da vida social para entender melhor as finalidades dos processos de reprodução ideológica de uma classe sobre a outra, as formas de dominação, as estratégias de coerção, e os instrumentos jurídicos que procuram regularizar o direito e o dever no contrato social.

Ao tratar da ideologia, se deve rever o conceito de Marx, Gramsci, Althusser, Mészáros e Chauí acerca do que seja ideologia, bem como, os mecanismos de representação que atuam na realidade social. Os presentes autores refletem além da nomenclatura de ideologia, buscam interpretá-la de maneira dinâmica e crítica em face das contradições e totalidade social.

Nesta perspectiva, Michel Lowy salienta:

Não existe uma história pura da ideologia, da filosofia da religião ou da ciência social, essas histórias têm que ser vistas como elementos de uma totalidade e é só em relação a sua totalidade social, com o conjunto de vida econômica, social e política que se pode entender o significado das informações e das mudanças que vão se dando, por exemplo, no terreno das ideologias. (LOWY, 2003, p. 16)

Em primeiro lugar deve se atentar que o termo ideologia não foi utilizado pela primeira vez por Marx, e sim, pelo filósofo francês Destutt de Tracy, quando a definiu como o estudo científico das ideias e sua relação com os indivíduos, a natureza e o meio ambiente.

Para Marx, no livro *Ideologia Alemã*, (1998, p. 56) a concepção de ideologia está situada no âmbito da superestrutura, sendo denominada, sobretudo, como falsa consciência da realidade, como um conceito pejorativo, uma forma de ilusão ou uma consciência distorcida da realidade disseminada pela classe dominante, sob a forma de ideologia dominante. Marx entende a ideologia como um conjunto de ideias que procuram ocultar a própria origem dos interesses sociais de um grupo particular da sociedade. Sob a forma de ilusão e/ou falsa consciência, a realidade passa a ser ocultada de suas contradições fundamentais e dos conflitos de classes. É nesse sentido que se pode afirmar que as ideias da classe dominante passam a constituir o pensamento dominante sobre as demais classes e o modo de pensar da sociedade de forma geral.

No campo do pensamento marxista, Antônio Gramsci trouxe importantes contribuições na discussão sobre a questão da ideologia. Para ele, a ideologia pode ser compreendida por meio de outras formulações como, concepções de mundo, formas de consciência, sistema de pensamento, entre outros. Tais situações são manifestadas de formas implícitas e explicitamente no direito, na escola, na arte, na economia, em todas as atividades e manifestações individuais e coletivas por meio da categoria dos intelectuais. Portanto, encontram-se em conflito, em posições antagônicas e divergentes as questões bases para se pensar os reflexos ideológicos na sociedade capitalista (a luta pela sobrevivência caracterizando a divisão de classes).

Gramsci afirma que “todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 1985, p. 07). Conforme ensinamentos deste autor verifica-se que a categoria dos intelectuais se constitui através do desenvolvimento de qualquer atividade intelectual, contribuindo na manutenção ou modificação de concepção de mundo para promover novas maneiras de pensar.

Como se observa, Gramsci vai além do pensamento de Marx em relação ao sentido dado a ideologia, enquanto falsa consciência imposta pela classe dominante:

Gramsci rompe com a concepção de ideologia como simples reflexo de relações a nível econômico e como expressão uniforme da classe dominante. Embora a ideologia dominante seja necessariamente sistematizada e se apresente como universal, ela não emana automaticamente da classe dominante, mas é geralmente o resultado da relação de forças entre frações do bloco dominante. (HALL; LUMLEY; MCLENNAN, 1983, p. 64)

Nesse conceito, embora exista a ideologia dominante como expressão universal da visão de mundo de uma classe sobre a outra, ela não é um simples reflexo da base material produtiva, mas reflete a relação de forças e de conflitos entre classes, blocos históricos² e grupos visando o poder hegemônico. Segundo os ensinamentos de Gramsci (1985), hegemonia se expressa na força que provoca poder, direção, dominação, e consenso de maneira não violenta, no espaço político, cultural, moral e linguístico.

Segundo Gramsci, o bloco histórico constitui uma relação unitária, entre estrutura e superestrutura, sendo que para esse autor existem dois planos superestruturais, o da “sociedade civil (organismos privados) e o da sociedade política ou Estado, que correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda sociedade” (GRAMSCI, 1985, p. 11). Essa configuração fundamenta e determina a sociedade, em que a classe econômica, a dominante, determina interesses particulares de forma universal, articulando o poder econômico à superestrutura.

Nesse contexto, a hegemonia se dá pela persuasão e consenso, resultando um direcionamento na sociedade, pois segundo os ensinamentos de Gramsci:

Os intelectuais são os comissários do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso espontâneo dado pelas grandes massas da população a orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce historicamente do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da população, 2) do aparato de coerção estatal que assegura legalmente a disciplina dos grupos que não consentem, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda vida a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 1985, p. 11)

Uma classe opera de maneira hegemônica, sendo que a classe subalterna reconhece que a classe dirigente, possui o direcionamento social pela conjuntura consensual, correspondendo o interesse geral, já que as classes dominadas legitimam a dominação. Conforme Joice Alves:

² O bloco histórico se concretiza mediante a sobreposição de um grupo social em face dos demais grupos sociais, estabelecendo um consenso de acordo com seu plano de sociedade e da sua concepção de mundo, ou seja, uma classe que se mantém dominante exerce um poder hegemônico e coercitivo em relação a outros grupos subalternos.

A hegemonia trata-se de homogeneidade em luta política, Gramsci destaca o papel fundamental do intelectual orgânico como mediação na busca pela hegemonia ao ver que entre os intelectuais orgânicos travam uma luta de competência que visa uma concepção hegemônica através de articulações inter e intra-grupos, ressaltando que frações de classes podem exercer funções hegemônicas. (ALVES, 2012, p. 10)

Segundo esta concepção a transformação social ocorrerá por meio dos intelectuais orgânicos, tendo em conta que os mesmos são formados nos processos históricos concretos. A importância dos intelectuais orgânicos e das formas de organização da sociedade civil demonstra a existência de um novo tipo de intelectual que conflitará com os intelectuais tradicionais, pois os intelectuais orgânicos estão vinculados as suas classes e geralmente, mas nem sempre, defendem os seus interesses sociais de classe.

Nesse caminho, Gramsci salienta:

Uma das mais marcantes características de todo grupo social que desenvolve no sentido do domínio e sua luta pela assimilação e pela conduta “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos. (GRAMSCI, 1985, p. 9)

E ainda, Hall e Lumley e McLennan advertem que:

A categoria do intelectual em Gramsci lhe permite analisar a organização e a produção ideológica como uma prática não redutível às classes às quais os intelectuais estão ligados. Consequentemente, as ideias não expressam classes, mas compreendem um campo no qual o conflito de classes se dá sob formas particulares. Através de organizações como a Igreja, a imprensa e os partidos políticos (órgãos da sociedade civil) e através do Estado (quanto ao bloco dominante liderança na batalha para ganhar apoio espontâneo para uma das classes fundamentais). (HALL, LUMLEY, MCLENNAN, 1983, p. 67)

Portanto, na sociedade capitalista é o bloco dominante que controla a sociedade civil, mantendo-a sobre sua hegemonia e, assim controla os aparelhos repressivos do Estado, razão pela qual, cabe aos intelectuais orgânicos dos partidos, sindicatos e sociedade civil em geral, se mobilizarem para as mudanças.

Para Gramsci (1985, p. 09), “a escola é um instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”, portanto a escola também se apresenta como espaço de formação para que os sujeitos possam ter acesso à cultura elaborada e realize uma

formação direcionada a conscientização da realidade que se encontram e que possam superar quaisquer desigualdades. Além disso, para esse mesmo autor:

O partido político, para todos os grupos, é precisamente o mecanismo que realiza na sociedade civil a mesma função desempenhada pelo Estado, de modo mais vasto e mais sintético, na sociedade política, ou seja, proporciona a soldagem entre os intelectuais orgânicos de um dado grupo, o dominante, e intelectuais tradicionais; e esta função desempenhada pelo partido precisamente na dependência de sua função fundamental, que é a de elaborar os próprios componentes, elementos de um grupo social nascido e desenvolvido como "econômico", até transformá-lo em intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores, de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política. (GRAMSCI, 2001, p. 24)

O partido é essencial à sociedade já que pode representar a vontade coletiva, por meio do desenvolvimento das relações sociais, intelectuais e morais, com o fim de emancipar a política da sociedade civil e, concomitantemente, um novo modelo de Estado tendo em vista que as correlações de força podem configurar um novo bloco histórico, constituindo uma contra-hegemonia.

Outro autor que busca refletir acerca da ideologia no campo do pensamento marxista é Louis Althusser, mas para comprehendê-lo é necessário atentar as suas concepções de formação social e de aparelhos do Estado. Althusser entende que a formação social acontece por meio de estruturas, níveis de estrutura, que conjuntamente atuam de forma determinante na sociedade, dentre eles, a economia, política, direito, ideologia, educação, dentre outros.

Althusser, em sua obra *Aparelhos Ideológicos do Estado* (1969), aponta que Marx entende que a infraestrutura é a base que delimita as ações da superestrutura, ou seja, a economia é determinante na política, na ideologia e no direito, e a ela se retorna.

Marx concebe a estrutura de qualquer sociedade como constituída pelos «níveis» ou «instâncias», articulados por uma determinação específica: a infraestrutura ou se econômica («unidade») das forças produtivas e das relações de produção, e a superestrutura que comporta em si mesma dois níveis ou instâncias o jurídico, político (o direito e o Estado) e a ideologia (as diferentes ideologias, religiosas, moral, jurídica, política, etc). (ALTHUSSER, 1969, p. 25-26)

Nessa relação estruturalista da sociedade a ideologia está ligada na função prático-social, não representada pela consciência, mas pelas imagens representativas das

relações sociais. Assim, a ideologia perpassa o campo das representações, é executada pelos aparelhos ideológicos e o resultado gerado deriva da reprodução do pensamento dominante vinculado aos interesses da classe burguesa.

McLennan, Molina, Peters, afirmam que Althusser:

tem a plena consciência de que as relações de produção "são primeiramente reproduzidas na materialidade dos processos de produção e circulação", isto é, pela própria estrutura de produção (o processo de auto-expansão da acumulação do capital). Mas ele sabe que esse não é um processo automático de reprodução formal e tampouco um simples problema de reprodução da forma destas relações de produção. (MCLENNAN, MOLINA, PETERS, 1983, p. 120)

Baseado nesse entendimento Althusser demonstra que a reprodução do processo de produção vai além da força dos trabalhadores e seus produtos, tendo em vista que o processo não é automático. Segundo ele, existem inúmeros aparelhos ideológicos que estão fora do processo produtivo e que manipulam a consciência da sociedade civil. Aduz, ainda, que o Estado constitui um elemento essencial de mediação na sociedade civil, no entanto, o governo sempre atua de forma impositiva e compulsoriamente nas relações sociais, influenciado pelos interesses dominantes, presentes nos aparelhos do Estado.

O Estado é uma «máquina» de repressão que permite às classes dominantes (no século XIX à classe burguesa e à classe dos proprietários de terras) assegurar a sua dominação sobre a classe operária para submeter ao processo de extorsão da mais-valia (quer dizer, à exploração capitalista). (ALTHUSSER, 1969, p. 31)

Para este autor, o aparelho de Estado define o Estado como força de execução e de intervenção repressiva ao serviço das classes dominantes na luta de classes travada pela burguesia e pelos seus aliados contra o proletariado. (ALTHUSSER, 1969, p. 21). Os aparelhos do Estado delimitam a sociedade civil por meio dos aparelhos ideológicos e repressivos.

Segundo a concepção de Althusser (1969, p. 57) os aparelhos ideológicos do Estado (AIE) compreendem instituições diferentes e especializadas na sociedade capitalista, tais como: o aparelho escolar, aparelho familiar, aparelho jurídico, aparelho sindical, aparelho político, aparelho cultural e o aparelho informacional. Enquanto os aparelhos repressivos são o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais

e as prisões. Ao distinguir os aparelhos, destaca que existem vários modelos de aparelhos ideológicos que compreendem o domínio privado e elenca a ideologia como fator principal e fator secundário a violência. Enquanto nos aparelhos repressivos existe um modelo, que está no domínio público e que possui como fator principal a violência, e secundariamente a ideologia.

Nesse sentido, Althusser descreve:

Se os AIE «funcionam» de maneira massivamente prevalente pela ideologia, o que unifica a sua diversidade é precisamente este funcionamento, na medida em que a ideologia pela qual funcionam é sempre unificada apesar das suas contradições e da sua diversidade na ideologia dominante que é a da «classe dominante» [...] Se quisermos considerar que em princípio a «classe dominante» detém o poder de Estado (de uma forma franca ou, na maioria das vezes, por meio de Alianças de classes ou de frações de classes), e dispõe, portanto do Aparelho (repressivo) de Estado, podemos admitir que a mesma classe dominante é ativa nos Aparelhos ideológicos de Estado. É claro, agir por leis e decretos no Aparelho (repressivo) de Estado e «agir» por intermédio da ideologia dominante nos Aparelhos ideológicos de Estado são duas coisas diferentes. Será preciso entrar no pormenor desta diferença, - mas ela não poderá esconder a realidade de uma profunda identidade. A partir do que sabemos nenhuma classe pode duravelmente deter o poder de Estado sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos de Estado. (ALTHUSSER, 1969, p. 49)

Observa-se como a ideologia está relacionada com o poder do Estado e a dominação de classes e como a classe dominante detém o poder estatal e assim reproduz a ideologia dominante. Para este autor, “Toda a luta de classes política gira em torno do Estado. Quer dizer: em torno da detenção, isto é, da tomada e da conservação do poder de Estado, por uma certa classe, ou por uma aliança de classes ou de frações de classes”. (ALTHUSSER, 1969, p. 36). Por isso, a classe dominada necessita obter o poder do Estado para acabar com a ideologia burguesa e, consequentemente, transformá-lo em um aparelho de Estado diferente daquele.

Para ele, um dos principais aparelhos ideológicos existente na sociedade capitalista é a escola, aparelho ideológico educacional que transmite os valores burgueses e, consequentemente, a ideologia da classe dominante. Nesse entendimento, é necessário refletir qual está sendo o papel da escola na atualidade, um aparelho que reafirma os valores capitalistas ou um espaço que busca a tomada de consciências dos sujeitos.

Para este autor,

A escola ensina estas técnicas e estes conhecimentos, ensina também as «regras» dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a «bem falar», a «redigir bem», o que significa exatamente (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a «mandar bem», isto é, (solução ideal) a «falar bem» aos operários, etc. (ALTHUSSER, 1969, p. 63)

Nesse sentido, será por meio da escola que o sujeito aprende os saberes práticos como cálculo, português, ciência, geografia, literatura, mas também a ideologia dominante acerca do papel do explorado em face da moralidade, filosofia e comportamento cívico e os elementos laborais que devem ser desempenhados na sociedade capitalista. Ou seja:

saber mandar e falar aos operários; saber mandar e ser obedecido sem discussão; saber manejar a demagogia da retórica dos dirigentes políticos; saber tratar as consciências com o respeito, isto é, com o desprezo e demagogia que convêm, acomodados às sutilezas. (ALTHUSSER, 1969, p. 65)

Segundo Althusser (1969) a ideologia está inserida em três teses, as quais podem ser assim sintetizadas: a) a ideologia não tem história; b) a ideologia é uma representação da relação imaginária dos indivíduos com as suas condições de existência; c) a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos.

Na primeira tese a ideologia faz a sua história por meio das formações sociais e pelas lutas de classes, independentemente, se caracteriza como ideologia geral ou particular. A ideologia geral não possui história, tendo em vista que existem várias ideologias que embasariam a ideologia geral. E conforme Marx, a ideologia é ilusão da realidade, por isso, a história da ideologia é a inversão da realidade. Todavia, cabe realçar que a ideologia possui uma existência material, que ocorre através das relações vividas, conforme salienta McLennan e colaboradores “a ideologia existe num aparelho ideológico material que prescreve práticas materiais governadas por um ritual material, práticas que existem nas ações materiais do sujeito”. (MCLENNAN, MOLINA, PETERS, 1983, p. 125)

Na segunda tese o autor procura demonstrar que a ideologia está no âmbito das práticas sociais e, concomitantemente na formação social, mas de forma que as relações sociais vão do individual para o coletivo, caracterizando-se a representação

imaginária. Assim, a representação imaginária depende das relações imaginárias dos sujeitos e sua condição de existência de classe, e a relação vivida dos sujeitos com a realidade. Conforme McLennan, Molina, Peters (1983, p. 124) “a velha problemática da ideologia como uma representação distorcida é substituída por uma problemática de ideologia como uma representação imaginária”.

Althusser (1969) ratifica:

Falando uma Linguagem marxista, se é verdade que a representação das condições de existência real dos indivíduos que ocupam postos de agentes da produção, da exploração, da repressão, da ideologização, da prática científica releva em última instância das relações de produção e das relações derivadas das relações de produção, podemos dizer o seguinte: toda a ideologia representa, na sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes (e as outras relações que delas derivam), mas antes de mais nada a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e com as relações que delas derivam. Na ideologia, o que é representado não é o sistema das relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas a relação imaginária destes indivíduos com as relações reais em que vivem. (ALTHUSSER, 1969, p. 81-82)

Conquanto a terceira tese, “alguém se reconhece como um sujeito somente na prática de rituais ideológicos concretos inseridos nos aparelhos ideológicos” (MCLENNAN, MOLINA, PETERS, 1983, p. 125) e, assim, realiza-se através da constituição dos indivíduos em sujeitos concretos, insubstituíveis, individuais e inconfundíveis, por meio dos rituais materiais das práticas sociais.

István Mészáros, por seu turno, vai explicitar o poder da ideologia, a sua funcionalidade nas estruturas sociais e o modo como é utilizada para manter a forma de dominação pela hegemonia de determinada classe social. Para Mészáros a ideologia não é falsa realidade ou ilusão conforme salientava Marx, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada, a qual resulta efeitos em todos os sujeitos sociais, independentemente se acreditam ou não na ideologia ou nas várias ideologias.

Mészáros, afirma que a ideologia:

se deve ao fato dela se constituir objetivamente (e reconstituir-se constantemente) como consciência prática inevitável das sociedades de classe, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que visam ao controle do metabolismo social sob todos os principais aspectos. (MÉSZÁROS, 1996, p. 22)

Nesse sentido, percebe-se que a ideologia se dá por meio das contradições sociais em face dos seus interesses no plano da consciência social, de forma autônoma, mas não independente. Para ele,

As ideologias conflitantes de qualquer período histórico constituem a consciência prática necessária para que as classes da sociedade se relacionem e até de certa forma se confrontam abertamente articulando sua visão de ordem social. (MÉSZÁROS, 1996, p. 23)

Mészáros comprehende que a sociedade possui a consciência dos acontecimentos, não existindo inversão da realidade acerca da predominância do interesse da classe dominante. Assim faz com que a classe dominada perceba que há uma ideologia dominante estabelecida, fazendo com que os oprimidos não se acomodem com essa dominação, resultando efeitos na consciência do conflito através das lutas.

Conflitar qualquer alternativa de ideologia mutuamente excludente e hegemônica pela luta de classes é necessário, mas de forma consciente. Utilizando-se dos ensinamentos de Mészáros, é preciso compreender que:

O poder da ideologia dominante é indubiatavelmente enorme, não só pelo esmagador poder da matéria e por um equivalente arsenal político-cultural à disposição das classes dominantes, mas, sim, porque esse poder ideológico só pode prevalecer graças à posição de supremacia da mistificação, através da qual os receptores potenciais podem ser induzidos a endossar, — consensualmente, valores e diretrizes práticas que são, na realidade, totalmente adversas a seus interesses vitais. As ideologias críticas, que procuram negar a ordem estabelecida, não podem sequer mistificar seus adversários, pela simples razão de não terem nada a oferecer — nem mesmo subornos ou recompensas pela aceitação — àqueles já bem estabelecidos em suas posições de comando, conscientes de seus interesses imediatos palpáveis. Portanto, o poder de mistificação sobre o adversário é privilégio exclusivo da ideologia dominante. (MÉSZÁROS, 2007, p. 150)

A partir dessas afirmações pode-se concluir que estudar a existência das classes sociais e suas mudanças históricas é fator essencial para compreender o discurso legitimador ideológico.

Mészáros enfatiza que:

O processo de vida social se torna produto de homens livremente associados e se coloca sob seu controle consciente e planejado e só pode surgir quando se superar não simplesmente o capitalismo, mas o

capital enquanto controlador do metabolismo societário. Isso traz à tona, como ele bem destaca, a questão do resgate da revolução social construtiva, em contraste com a revolução política puramente negativa. É também nesse sentido que ele critica a tese da — democracia direta, que se mantém no nível político, em simples contradição à democracia formal. (MÉSZÁROS, 1996, p. 64)

Dessa forma se percebe que o autor acredita que somente por meio da luta de classes e a sua consciência pode superar a dominação e qualquer forma de dominação. Maria Lúcia Barroco salienta que:

A ideologia adquire uma função importante na luta social: ela serve tanto à pretensa universalidade dos valores éticos, contribuindo sua legitimação, como para o ocultamento das contradições, favorecendo a reprodução das formas reificadas de veiculação das exigências e motivações morais, limitando-as à singularidade e ao individualismo. (BARROCO, 2012, p. 163)

Para Mészáros (1996) tanto a classe dominante quanto classe dominada, afirmam suas ideologias e seus conceitos acerca da moralidade. Mas no sistema capitalista a moral faz parte da ideologia pela legitimação da ordem social dominante. A ideologia torna-se dominadora a partir do momento em que, no âmbito das ideias, se reforça a necessidade espiritual e material da (re)produção social. Portanto, a ideologia é uma construção social que delimita o modo de pensar de determinadas classes demonstrado pela dinâmica de uma determinada sociedade.

Por último, Marilena Chauí, objetivando compreender o sentido dado a ideologia, busca em Marx a ideia do que seria a essência humana e o trabalho dentro da vida em sociedade.

Segundo Chauí:

A história é a história do modo real como os homens reais produzem condições reais de existência. É história do modo como se reproduzem a si mesmos (pelo consumo direto ou imediato dos bens naturais e pela procriação), como produzem e reproduzem suas relações como a natureza pelo (trabalho), do modo como produzem e reproduzem suas relações sociais (pela divisão social do trabalho, e pela forma de propriedade, que constituem as formas das relações de reprodução). (CHAUÍ, 2001, p. 54-55)

Nesse contexto, o homem é tido como um ser que, no processo histórico, produz e transforma a natureza e, ao mesmo tempo, se transforma dentro deste processo. Neste sentido, se distingue dos animais, exatamente por que se tornou capaz de se

autotransformar através do e no trabalho, constituindo-se assim, todo um processo de humanização do indivíduo e da própria sociedade.

Utilizando das ideias de Marx, Chauí (2001) afirma que na sociedade capitalista o ser humano perde sua essência, quando o capital faz com que o homem não se veja mais como um ser complexo e completo, haja vista que ao produzir os meios de sua existência, o produto de seu trabalho, o homem não se reconhece e não reconhece o produto de sua ação.

Para esta autora (2001), a partir da perspectiva marxista, o sistema capitalista é determinado por várias ações, dentre elas, a mercadoria no seu modo de produção, acumulação, distribuição e consumo, bem como, e nesse contexto também o homem é caracterizado como mercadoria, a partir do momento em que vende sua força de trabalho, perpassando pela valoração de uso e o valor de troca. Para ela, percebe-se que "instalou-se para a própria consciência imediata dos homens a percepção da desigualdade social: uns pensam, outros trabalham; uns consomem; outros produzem e não podem consumir seu produto de trabalho." (CHAUÍ, 2001, p. 75). Trata-se, portanto, de uma ordem social constituída de antagonismos e conflitos ideológicos.

A ideologia burguesa, através de seus intelectuais, irá produzir ideais que confirmem essa alienação fazendo, por exemplo, com que os homens creiam que são desiguais por desejo próprio, isto é, os que honestamente trabalham enriquecem, e os preguiçosos empobrecem. Ou então, faz com que creiam que são desiguais por natureza, mas que a vida social, permitindo a todos o direito de trabalhar, lhes dá iguais chances de melhorar - ocultando, assim, que os que trabalham não são os senhores do seu trabalho e que, portanto, suas "chances de melhorar" não dependem deles, mas de quem possui os meios e as condições trabalho. Ou ainda faz com que os homens creiam que são desiguais por natureza e pelas condições sociais, mas que são iguais perante a lei e perante o Estado, escondendo que a lei foi feita pelos dominantes e que o Estado é instrumento dos dominantes. (CHAUÍ, 2001, p. 87)

Estas diferentes perspectivas em torno do conceito de ideologia e as várias nuances que ela assume no contexto do modo capitalista de produção, é possível pensar a relação ideologia, estado e direito.

Avancemos, pois, nestas análises.

1.2. Ideologia, Estado e Direito.

Analisar o campo jurídico em face de alguns marxistas demonstra que o “direito soviético que é constituído por normas técnico-sociais, e o desenvolvimento das formas produtivas do país constitui o mais alto fim do Estado; daí a socialização radical dos meios de produção e a economia organizada racionalmente”. (DINIZ, 1999, p. 112)

Ainda que não se possa aprofundar os estudos sobre o direito em Marx, não se pode deixar de considerar algumas indicações e problematizações que são por ele, e a partir dele, colocadas no campo do direito, em especial quando se pretende compreender sua relação com a ideologia dominante e, nesse sentido, seu caráter ideológico. Como já nos indicava Marx em *Ideologia Alemã*:

Na produção social de sua vida, os homens ingressam em relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção essas que correspondem a um nível de desenvolvimento determinado de suas forças produtivas materiais.

O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual ergue-se uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas sociais de consciência.

O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, político e espiritual em geral.

Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas sim, inversamente, é o seu ser social que determina sua consciência.

Em certo nível de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é disso apenas uma expressão jurídica, com as relações de propriedade, no interior das quais elas haviam se movimentado até então. (MARX, 2008, p. 47)

Segundo estas afirmativas acerca do modo de produção social, tornam-se necessárias construir análises que ultrapassam as aparências da vida social para que se entendam melhor as finalidades dos processos de reprodução de uma classe sobre a outra, as formas de dominação, as estratégias de coerção, e os instrumentos jurídicos que procuram regularizar o direito e o dever no contrato social.

Tem-se, pois, que a contradição dialética existente na realidade se faz presente também no direito, tendo em conta que o direito é elemento constitutivo da organização social, mediado por interesses e conflitos entre classe dominante e dominada.

Segundo Cabrezza apud Lemos Filho, o direito e a justiça estão permeados na realidade social em contradição do direito real/formal:

Em [A ideologia alemã, Marx e Engels] censuram a São Sancho [Max Stirner] a confusão real entre a luta por direitos contra privilégios e a redução dos direitos a abstrata igualdade formal, característica do modo capitalista de produção; isto é, o nivelamento de igualdades abstratas e desigualdades reais - que enfim acaba eliminando a dialética efetiva de “direito contra direito”. É neste contexto que emerge a acusação a Stirner de não entender nem o direito englobante dos direitos em luta, nem focalizar corretamente a redução legislativa em conflito [...] Marx está, em todo instante, incidindo no paralogismo de passe de um a outro direito (direito subjetivo reivindicado pelas classes e grupos espoliados e oprimidos e direito objetivo vazado nas normas da classe espoliadora e opressora). (LEMOS FILHO, 2005, p. 130)

Nesse sentido, para se compreender o direito a partir das concepções marxistas é necessário entender sua dinamicidade, tendo em conta seu caráter histórico dialético, isto é, o direito contra outro direito; o sentido objetivo e subjetivo do direito. Ao se compreender o direito nesta perspectiva é possível afirmar que o direito é reflexo do interesse das classes dominantes, e que esses interesses admitem contradições internas que devem ser localizadas e problematizadas dialeticamente como direitos exigidos por outras classes. Portanto, nesses aspectos reside uma das dimensões do caráter dialético do direito, do fenômeno jurídico.

Ao analisar o direito no modelo de Estado capitalista, Alaôr Caffé Alves (1987) alerta que "O Direito formalmente considerado se apresenta de maneira ideológica como o único Direito existente, pleno e bastante por si mesmo, estabelecido por decisão estatal e sob a forma de coerência sistemática" (ALVES, 1987, p. 311). Nessa perspectiva, pretende-se afirmar que mesmo numa sociedade profundamente desigual e injusta o direito trata todos os sujeitos como se fossem iguais, com os mesmos direitos e deveres, cabendo ao Estado assegurar a efetivação deste princípio a todos.

Em contraposição a esta perspectiva Diniz (1999) destacará o caráter de classe e, mais especificamente, sua vinculação com os interesses da classe dominante. Daí que, para ela, “o direito é um instrumento típico de controle social de uma sociedade de produtores de mercadorias isolados e privados, que trocam seus produtos mediante contratos” (DINIZ, 1999, p. 113) e, nesse sentido, o direito está inteiramente relacionado à economia. Com efeito, o direito se vincula à superestrutura da sociedade, mas, também, depende da correlação de forças e dos interesses da classe dominante em face do desenvolvimento das forças de produção na constituição basilar da economia do desenvolvimento social.

Desse modo, em uma perspectiva liberal, o direito procura afirmar a sistematização da liberdade, das regras e atividades humanas numa espécie de adesão universal. No entanto, no desenvolvimento histórico da sociedade capitalista vem assumindo o papel persuasivo e positivado, coercitivo, de fortalecimento da classe no poder, ao mesmo tempo em que veicula ideias universais na busca de torná-las naturais e admissíveis na coletividade. Por isso é possível afirmar que na perspectiva liberal o direito é, fundamentalmente, uma forma de expressão ideológica de classe.

Destarte, torna-se importante compreender que o mundo jurídico na sociedade capitalista:

não pode estar afastado da especificidade existencial desse modo de produção, especialmente porque nele a dissociação relativa entre Estado e a sociedade civil revela e ao mesmo tempo dissimula as contradições fundamentais dessa sociedade, precisamente através da oposição entre o público e o privado, entre racional-formal e o singular-individual, entre o ser e o dever ser, entre o universal abstrato e o concreto-irracional, enfim, entre o caráter social de produção e a apropriação privada da riqueza coletiva. (ALVES, 1987, p. 304)

O direito, em face das contradições sociais e sua falsa neutralidade, faz com que a jurisdição e suas várias imagens, realizem em si uma legitimidade na regulação, controle e coesão da sociedade em seu todo. Todos os sujeitos são afirmados iguais e universais perante a lei. Em sua aparência claramente ideológica:

O mundo jurídico está completamente e por inteiro posto aí diante de nós, atual e potencialmente, como racional em si e por si, construído e construível plenamente pela práxis social consciente, como um objeto que se pode dominar totalmente ou quase totalmente pela vontade. (ALVES, 1987, p. 310)

O ordenamento jurídico vai se moldando de acordo com a dinamicidade dos conflitos e das contradições instituídas nas relações sociais. Alves esclarece que:

O Direito destaca a diferença entre os homens exatamente como indivíduos atômicos e abstratamente considerados, quer indiretamente como singularidade imediata e visível na pessoa física de cada um (em que certo sentido não deixa de ser uma abstração), quer diretamente como sujeito jurídico, sem outra qualificação senão a de um ponto referencial impessoal de imputação, com poderes gerais definidos previamente na lei para realizar negócios jurídicos. (ALVES, 1987, p. 319)

Mesmo que haja essa diferenciação, o sujeito de direitos na ideologia realiza-se como possuidor da igualdade e liberdade de forma ampla e igual perante a lei.

No entanto, deve-se atentar que é pela economia que há desigualdade social acerca da liberdade e igualdade e que o Estado realimenta a dinâmica da reprodução do capital. Pelo direito se resguarda a aparência legitimadora do poder de Estado e os interesses da classe dominante. Segundo Alves:

A racionalização jurídica desempenha um papel importante no processo de dissolução ideológica dos conflitos estruturais de classes, condição para a hegemonia burguesa, ao perfazer a noção prática de "sujeito de direito" como fundamento jurídico da ação livre do indivíduo que prevê a possibilidade de realizar contratos no âmbito das relações sociais. (ALVES, 1987, p. 328)

A ideia de plenitude da liberdade e igualdade para o sujeito na órbita do direito universal é essencial para manutenção da ordem social. Na realidade concreta as contradições são claras em relação à ordem jurídica formal. A desigualdade social é real e as normas jurídicas são ideais e deslocadas dos verdadeiros elementos da realidade. A igualdade entre os sujeitos está apenas na abstração normativa, a qual, aparentemente, busca equilibrar as diferenças entre os sujeitos economicamente desiguais, o que só tem ampliado ainda mais as desigualdades reais (ALVES, 1987).

Segundo Marx:

O direito do homem à liberdade não se baseia na união do homem com o homem, mas, pelo contrário, na separação do homem em relação ao seu semelhante. A liberdade é o direito a esta dissociação, o direito do indivíduo delimitado, limitado a si mesmo. (MARX, 2010, p. 31)

Mas se torna claro que o direito, por meio de um normativismo, que deveria alcançar todos os indivíduos, equilibrando as desigualdades reais, faz com que um conjunto de normas instituídas pelo Estado na busca de proteger uma organização social, faz com que os interesses da classe dominante se perpetuem nos interesses econômicos e políticos da classe dominante, conduzindo a uma naturalização jurídica.

O Estado pode assumir características distintas acerca do poder político em face da organização social, mas de acordo com o direito o Estado deve buscar o interesse público o qual resulta sobressair ao interesse privado. Nesse entendimento, o Estado como instituição soberana e legítima deve mediar os conflitos em torno do poder individualizado, desarticulando o poder da pessoa do chefe do órgão, prevalecendo à supremacia do interesse da coletividade. No entanto, "decisões e autoridades políticas fundamentam-se numa ordem jurídica, mas também alimentam-se dos interesses, das ambições e ideologias onde as forças políticas se encontram" (GILES, 1985, p. 15).

Em decorrência da acessibilidade aos bens e aos direitos, o Estado torna-se ente mediador das relações, uma forma autônoma, separado de interesses particulares e gerais e ao mesmo tempo atua de forma ilusória.

Chauí aduz que

O Estado aparece como a realização do interesse geral (por isso dizia que o Estado era a universalidade da vida social), mas na realidade ele é forma pela qual os interesses da parte mais forte e poderosa da sociedade (a classe dos proprietários) ganham a aparência de interesses de toda a sociedade. (CHAUÍ, 2001, p. 77)

Nesse sentido, o Estado não é mediador imparcial nas relações dos interesses gerais da sociedade, tendo em vista que existe uma relação direta aos interesses da classe dominante, não atendendo o princípio da supremacia do interesse público sobre o privado. Com isso,

O Estado não poderia realizar sua função apaziguadora e reguladora da sociedade (em benefício de uma classe) se aparecesse como a realização de interesses particulares, ele precisa aparecer como uma forma especial de dominação impessoal e anônima, a dominação exercida através de um mecanismo impessoal que são as leis ou o Direito Civil. Graças às leis o Estado aparece como um poder que não pertence a ninguém. (CHAUÍ, 2001, p. 78)

Portanto é também pela legislação que o Estado organiza e disciplina as relações da sociedade civil, porém, quando este atende interesses particulares, são esses interesses que irão delinear as relações sociais privilegiadas de grupos ou das classes dominantes e, assim, passa a atuar prestigiando os interesses de poucos em detrimento do interesse público.

Diante de tal realidade,

o Estado, sede do poder, torna-se palco de lutas políticas. Pelo fato daqueles que estão no poder gozarem de legitimidade, a oposição às vezes se encontra na alternativa de aceitar os procedimentos autorizados pelo aparelho do Estado ou se arriscar a uma prova de força. (GILES, 1985, VII)

Alves (1987) adverte que o Estado, na sociedade capitalista “é produto e, ao mesmo tempo, garantia das relações sociais capitalistas de produção” (ALVES, 1987, p.16). Segundo esta concepção o Estado representa as relações estruturais políticas, sociais e econômicas, portanto não é apresentado como uma forma jurídico-política dissociada de relações de classes e de conteúdo social e econômico, ou seja, imparcial (ALVES, 1987).

Assim, segundo este autor,

o Estado não aparece diretamente como expressão dessa contradição, mas, ao contrário aparece como forma política promotora de coesão social, como forma que busca o interesse coletivo, a harmonia e a ordem, conceitos estes expressos no singular gramatical cujo objetivo é disfarçar ideologicamente, sob o manto do abstrato indiferente ou da neutralidade universal, exatamente uma determinada harmonia, uma específica ordem, a ordem capitalista de produção. (ALVES, 1987, p. 223)

Entretanto, os aspectos jurídicos formais, desde a lei (constitucional, ordinária, positivada estatuída) até atos normativos (originário, ordem, decisivo e resolutivo) acabam por sedimentar estes interesses de manutenção do poder, sob o princípio da igualdade dos sujeitos. Para compreender a finalidade e os efeitos do direito neste tipo de modelo social, Lemos Filho (2005, p. 131) destaca que:

A lei para Marx é um espécie de documento por meio do qual uma ou várias classes coligadas manifesta o seu pensamento. Por isso não é possível entendê-la de acordo com a letra, nem de acordo com o “espírito”, se tornarmos essa última palavra como a finalidade expressa da lei. Para Marx o sentido do texto legal não é evidente mas oculto. Ele é dado pelos objetivos profundos até mesmo dissimulados das classes interessadas na criação desses textos. Como as classes sociais entram em aliança, coligações, oposição e conflito, a lei acaba por retratar todas essas diferenças e acomodações de interesses, dentro da unidade geral identificada com pensamento da(s) classe(s) dominantes. Daí o caráter dialético. (LEMOS FILHO, 2005, p. 131)

Na mesma direção Saviani (2011, p. 214-215) destaca que é necessário olhar a lei nas linhas e entrelinhas, tendo em vista os objetivos proclamados e objetivos reais, ou seja, muitas vezes o direito formal não se configura como direito real demonstrado num plano ideal em que há consenso, antagonismo, convergência, divergência de interesses, e que os objetivos proclamados mascaram os objetivos reais, resultando uma opacidade nas relações sociais.

Para Saviani (2011, p. 216), o Estado em decorrência do direito utiliza sua força através de mecanismos que aparentam uma universalidade e naturalização, tornando-se representativa para todos os homens e, assim a classe burguesa que o dá sustentação constrói em termos universais os seus interesses particulares, tornando-se hegemônico para toda humanidade, configurando-se como consenso de todas as classes em torno da legitimidade de seu direcionamento.

Novamente Alves (1987) chama a atenção para a legitimidade do Estado, pois esta se baseia:

no conjunto dos indivíduos-cidadãos formalmente livres e iguais, na soberania popular e na possibilidade laica (ação pública) do Estado para com o povo. O próprio povo é erigido em princípio de determinação do Estado, não enquanto composto por agentes da produção distribuídos em classes sociais, mas enquanto massa de indivíduos-cidadão, cujo modo de participação em uma comunidade política nacional se manifesta no sufrágio universal, expressão da "vontade geral". O sistema jurídico moderno continua o referido autor, distinto da regulamentação feudal baseada nos privilégios, reveste um caráter "normativo", expresso em um conjunto de leis sistematizadas a partir dos princípios de liberdade e igualdade: é o reino da lei. A igualdade e liberdade dos indivíduos-cidadãos residem na sua relação com as leis abstratas e formais as quais são tidas como enunciado essa vontade geral no interior de um "Estado de direito". (ALVES, 1987, p. 237)

É pela condição formal normativa que o Estado de direito demonstra uma igualdade falseada entre os sujeitos na legislação. Por meio do ordenamento jurídico o Estado se apresenta como neutro, controla comportamentos, impõe valores e regula a própria pessoa. Por essa razão, todo juiz, o legislador e político são partidários, todo julgamento é tendencioso, a lei antecipa o fato, a independência entre os poderes é falsa, entre outros fatores de ordem moral. Em síntese, o Estado se oculta "mediante a reprodução ideológica, cujo efeito é promover o desvio da crítica social, exatamente para reforçar a aparência ilusória de um puro engano subjetivo". (ALVES, 1987, p. 286)

Para Alves (1987) o Estado difunde na sociedade civil um tipo de formalidade jurídica visto sempre como o bom, correto, justo, legal e legítimo, fazendo com que haja a dominação racional legal nas relações sociais. É, por meio dos efeitos legais, que a classe dominante exerce seu poder e impõe seus interesses de classe, deslocado dos interesses coletivos.

Portanto, se conclui que o caráter ideológico do Estado realiza um processo de naturalização jurídica, de uma aparente redução imaginária das diferenças e estruturação burocrática do Estado, da abstração da ação administrativa e dos procedimentos legais, buscando recriar o real por meio da instrumentalização social do saber e prática jurídica. O Estado é a fonte legítima do direito, tendo em conta que a capacidade legislativa (aditamento, publicação, revogação da lei em si) é a responsável pela existência da própria lei.

Além disso, o Estado não revela a sua verdadeira aparência acerca da ação social, não se demonstra neutro e imparcial nas relações, tendo em vista os interesses da classe dominante, melhor dizendo, a ideologia dominante, por meio da reprodução da força de trabalho. Somando-se a isto, o próprio Estado se vincula na manutenção ao sistema de circulação de produtos, mercadoria e serviços que vão além das necessidades individuais, perpetuando o sistema da mais-valia.

1.3. Do direito à educação e da educação como direito.

O debate do direito, seu caráter ideológico-dialético, e por isso mesmo, também ideológico; ao lado da problematização da relação entre Estado e direito constitui referência importante para se pensar o direito à educação e a educação como direito.

Definir o que seja direito à educação, representa hoje uma tarefa difícil e de grande complexidade, tendo em vista que é necessário olhar a realidade histórico-social em que esse direito foi e está sendo constituído. Nesse sentido, cabe direcionar nosso olhar com vistas a analisar o direito à educação nas normas e acordos internacionais, em seu desenvolvimento histórico, no sentido de se compreender o passado e descortinar o presente.

Conforme Lambert (2006), entre o período do século XVII e século XVIII, o continente europeu e norte-americano, vivenciavam grandes transformações sociais, políticas e estruturais, ressignificaram as próprias experiências, atribuindo sentido a uma alteração de pensamento, resultando com que os indivíduos refletissem sobre a dignidade e a liberdade das pessoas em face da pressão e abusos do poder do Estado. Após o período das revoluções americana e francesa e nos processos de lutas da sociedade, configurou-se um conjunto de direitos que deveriam estar assegurados de modo a garantir a sobrevivência das pessoas. Dentre estes direitos apontam-se o direito à vida, à liberdade, à igualdade, a proibição de qualquer ação que pudesse gerar prejuízos para a sociedade no processo de humanização, os quais se constituíram nos chamados direitos de primeira geração (direitos civis e políticos) e que passaram a compor, por exemplo, os direitos inscritos na Declaração de Independência dos Estados Unidos da América (1776) e na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (França, 1789).

Sucessivamente à revolução industrial a partir do século XIX, os direitos considerados de segunda geração (direitos sociais, culturais e econômicos), foram fortemente incorporados no projeto de organização da sociedade frente ao processo de desumanização do capitalismo industrial e a exploração da classe trabalhadora. Segundo Ximenes “Tais direitos referem-se ao trabalho e salário dignos, direito à saúde, à educação, à alimentação adequada, à organização sindical, ao direito de greve, à previdência social, ao acesso à cultura e à moradia, entre outros” (XIMENES, 2011, p.15). Portanto, somente aqui tem-se o início da afirmação do direito à educação e da educação como direito.

No plano internacional, no período pós Segunda Guerra Mundial, foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III), da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, bem como, a criação da Organização das Nações Unidas (ONU). Anunciava-se que, por meio desta Declaração se pretendia estabelecer normas por uma vida pacífica e digna diante dos horrores da guerra, em especial o genocídio dos judeus promovido por nazistas e o ataque e destruição das cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki pelas bombas atômicas lançadas pelos Estados Unidos da América.

Articulando o direito à educação aos direitos humanos fundamentais ao indivíduo, é partir do princípio da igualdade a diferença, em que esse direito represente um direito de todos e não um privilégio de poucos. Nesse contexto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos dispõe em seu artigo 26, traz três apontamentos:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.

Assim, este presente artigo define que os pontos centrais da educação devem ser o pleno desenvolvimento da pessoa humana e sustentar o respeito aos direitos humanos, na construção de uma sociedade justa, solidária, democrática, igualitária,

sustentável e plural. Acentua, em primeiro momento, a perspectiva da universalização do ensino como elemento fundamental, enfatizando a gratuidade e obrigatoriedade deste nível de ensino.

Ximenes (2011), por sua vez, esclarece que cada país signatário possui autonomia para direcionar o campo educacional de acordo com suas possibilidades e características sócioculturais, políticas e econômicas, porém não se deve afastar do compromisso de tornar o acesso e a permanência um direito à educação para os povos, assegurando que a educação seja “disponível, acessível, aceitável e adaptável” (XIMENES, 2011, p. 24). Para este autor o caráter da disponibilidade se efetivaria na gratuidade, na abertura de vagas para toda população, na universalização de oportunidades. Por sua vez, o ensino acessível se configuraria em três dimensões: a) não discriminação, b) acessibilidade material, c) acessibilidade econômica. Conquanto uma educação aceitável deve contemplar a qualidade da educação focalizada nas condições formais, pedagógicas, materiais, formativas para o coletivo ampliado e restrito. Por último, uma educação adaptável articularia a teoria e a prática, refletindo a sociedade e a realidade dos sujeitos, respeitando os diversos ambientes culturais, religiosos, costumes e as diferenças imersas na contextualização nacional/regional/local.

Como se depreende, o direito à educação traz um caráter polissêmico, pois este direito vai além da mera entrada do sujeito no espaço escolar, acrescentado pela promoção pedagógica, formativa, estrutural, programática na prática social em que se desenvolve a prática educativa. Segundo Ximenes (2011), há três dimensões que devem ser retratadas quando se discute o direito à educação e no contexto dos direitos humanos:

Direito humano à educação – Como vimos, não se resume ao direito de ir à escola. A educação deve ter qualidade, ser capaz de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, responder aos interesses de quem estuda e de sua comunidade.

Direitos humanos na educação - O exercício do direito à educação não pode estar dissociado do respeito a outros direitos humanos. Não se pode permitir, por exemplo, que a creche ou a escola, seus conteúdos e materiais didáticos reforcem preconceitos. Tampouco se deve aceitar que o espaço escolar coloque em risco a saúde e a segurança de estudantes, ou ainda que a educação e a escola sejam geridas de forma autoritária, impossibilitando a livre manifestação do pensamento de professores e estudantes, bem como sua participação na gestão da escola.

Educação em direitos humanos – Os direitos humanos devem fazer parte do processo educativo das pessoas. Para defender seus direitos, todas as pessoas precisam conhecê-los e saber como reivindicá-los na sua vida cotidiana. Além disso, a educação em direitos humanos

promove o respeito à diversidade (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras), a solidariedade entre povos e nações e, como consequência, o fortalecimento da tolerância e da paz. (XIMENES, 2011, p. 27) (*grifos do autor*)

Assim, pensar o direito à educação como direito humano, é refletir que a educação escolar é uma das possibilidades e alternativas na realização da formação dos indivíduos para o exercício pleno da cidadania, como agentes transformadores da realidade concreta, na construção de sujeitos de direitos. Como afirma Candau (2013):

Os Direitos humanos permanecem em questão, tanto pelas inúmeras discussões conceituais e as diversas abordagens teóricas que pretendem fundamentá-los, como pelas cada vez mais numerosas e complexas questões que suscitam. Além disso, a história em evidência, não se trata exclusivamente de afirmá-los em documentos jurídicos e políticas públicas, por mais importantes e necessários que sejam. Estão chamados a configurar uma cultura dos Direitos Humanos nas nossas sociedades, a penetrar nas diversas relações sociais, assim como nas mentalidades dos diferentes grupos e nas subjetividades de cada um de nós. (CANDAU, 2013, p. 58)

A partir do acolhimento, por parte de vários países, da Declaração de 1948, os direitos humanos, em especial o direito à educação, foram reafirmados em diferentes tratados, conferências, pactos, convenções, protocolos e declarações de natureza política, normativa e ética. Lambert (2006) destaca os seguintes momentos desta reafirmação: a Declaração Americana dos Direitos e deveres do homem, aprovada pela resolução XXX da IX Conferência Internacional Americana, realizada em abril de 1948, na cidade de Bogotá; a Declaração dos direitos da criança, adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959; a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a educação em 14 de dezembro de 1960; o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 16 de dezembro de 1966; o protocolo adicional ao Pacto de San José da Costa Rica (Protocolo de San Salvador) em 17 de novembro de 1988; a Convenção sobre os Direitos da Criança em 20 de novembro de 1989; a Declaração Mundial de Educação para Todos, adotada na Conferência de Jomtien na Tailândia em 1990; a Declaração de Salamanca em 1994 pela Unesco; a carta dos direitos fundamentais da União Europeia, em 07 de dezembro de 2000; dentre outros.

No contexto do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, a afirmação do direito à educação ficou expressa nos seguintes termos de seu artigo 13:

Os Estados Signatários do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam que a educação deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, e deve fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam, ainda, que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. Os Estados Signatários do Presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito: a) A **educação primária** deve ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos; b) A **educação secundária** em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deve ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; c) A **educação de nível superior** deve igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; d) Deve-se fomentar e intensificar, na medida do possível, a **educação fundamental** para aquelas pessoas que não tenham recebido ou terminado o ciclo completo de instrução primária; e) Deve-se prosseguirativamente o desenvolvimento do sistema escolar em todos os níveis de ensino, implementar um sistema adequado de bolsas estudo e aprimorar continuamente as condições materiais do corpo docente. (*Grifos nossos*)

Vinte e dois anos depois, no Pacto de San José da Costa Rica, também em seu artigo 13, novamente estes termos foram confirmados com os seguintes acréscimos:

[...]3. Os Estados Partes neste Protocolo reconhecem que, a fim de conseguir o pleno exercício do direito à educação: [...]e) Deverão ser estabelecidos programas de ensino diferenciado para os deficientes, a fim de proporcionar instrução especial e formação a pessoas com impedimentos físicos ou deficiência mental. 4. De acordo com a legislação interna dos Estados Partes, os pais terão direito a escolher o tipo de educação a ser dada aos seus filhos, desde que esteja de acordo com os princípios enunciados acima. 5. Nada do disposto neste Protocolo poderá ser interpretado como restrição da liberdade dos particulares e entidades de estabelecer e dirigir instituições de ensino, de acordo com a legislação interna dos Estados Partes.

A Convenção sobre os Direitos da Criança em 20 de novembro de 1989, por sua vez, em seu artigo 29, após reafirmar o direito à educação definiu algumas orientações para a educação das crianças:

Os Estados-Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de: a) Desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial; b) Imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas; c) Imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua; d) Preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena; e) Imbuir na criança o respeito ao meio ambiente.

Destaque-se, ainda, o enfoque dado ao direito à educação no âmbito da Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, que dispunha já no seu preâmbulo:

[...] nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990: Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, económico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional; Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social; Reconhecendo que o conhecimento tradicional e o património cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento; Admitindo que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível; Reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo; e Reconhecendo a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio, proclamamos a seguinte Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.

O Estado brasileiro como país signatário destes documentos internacionais, também passou a ter como obrigação, proteger, reconhecer, defender os direitos humanos, e consequentemente, garantir a todos os indivíduos o direito à educação, assegurado como direito fundamental. Para Silva (2006), os direitos fundamentais são situações jurídicas, objetivas e subjetivas, definidas no direito, em prol da dignidade,

igualdade e liberdade da pessoa humana. Além disso, Paulo (2012) aponta que os direitos fundamentais, possuem características, como a imprescritibilidade, inalienabilidade, irrenunciabilidade, inviolabilidade, universalidade, efetividade, interdependência, complementariedade e relatividade ou limitabilidade.

Portanto, na esteira da Declaração Universal dos Direitos Humanos e das conferências e tratados internacionais firmados posteriormente, o direito à educação vai se consolidando e se constituindo como direito fundamental.

Nesse contexto, há que se atentar para as possíveis conexões da simetria legislativa que acontecem continuamente em âmbito internacional e, concomitantemente em âmbito interno de cada país. Como veremos adiante também na realidade brasileira o direito à educação vai se constituir como um direito fundamental partindo de sua relação com o direito público objetivo e direito público subjetivo.

Paulo (2012) descreve que o direito objetivo é uma conjuntura de normas mantidas pelo Estado, sendo estabelecidas aos indivíduos como forma de manutenção da ordem social através das legislações. Portanto, se constitui um direito que normatiza as relações humanas conforme previsto em lei. Conquanto, o direito subjetivo é a possibilidade dos sujeitos em exigir o cumprimento dos seus direitos individuais, revelando a faculdade de fazer, ou não fazer, assim como o poder e dever em virtude da lei.

No atual contexto legal brasileiro, o direito à educação apresenta-se como um direito objetivo (direito social), bem como, configura-se um direito subjetivo (direito individual). Segundo Ximenes,

A doutrina vem reconhecendo indubitavelmente a faculdade de exigir individualmente o direito, como parte da sua dimensão subjetiva, a partir do sentido expresso no §1º do art. 208 da Constituição que declara como direito público subjetivo o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, abrangendo toda a educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade em razão da Emenda Constitucional nº 59, de 2009. A questão, no entanto, não se resolve no referido dispositivo constitucional, já que este não *constitui* todo o âmbito do direito público subjetivo na educação, mas apenas *declara* um âmbito prioritário. Essa é a conclusão de Luís Roberto Barroso (2003), que identifica no referido parágrafo mais uma estratégia para isentar de dúvidas a interpretação sobre o dever do Estado em relação à educação obrigatória que, no entanto, “[...] não deve induzir ao equívoco de uma leitura restritiva: todas as outras situações jurídico-constitucionais que sejam redutíveis ao esquema *direito individual – dever do Estado* configuram, na mesma sorte, direitos públicos subjetivos”. O que é determinante para a emergência do direito público subjetivo, portanto, é a presença de regra jurídica

especificadora dos deveres objetivos do Estado e dos titulares do direito. (*grifos do autor*) (XIMENES, 2014, p. 221)

Nesse entendimento, o direito à educação na dimensão subjetiva se faz presente devido à existência da dimensão objetiva, a existência do dever estatal no cumprimento da educação básica conforme previsto em lei, se constitui elemento central em face do direito individual à educação para os sujeitos. Pois quando se configura um direito subjetivo adquirido, consequentemente, se institui um direito para alguém, que está amparado pela lei sob pena de responsabilidade de ordem judicial.

Portanto, além de um direito objetivo, o direito à educação traz um caráter subjetivo, tornando-se um direito adquirido do cidadão e, assim:

visa resguardar interesses individuais quando os mesmos coincidem com o interesse público. Isso significa que o reconhecimento de que o indivíduo pode fazer funcionar a máquina estatal em seu interesse não se choca com o bem comum; ao contrário, faz parte dele. O reconhecimento de pretensões aos indivíduos pela lei vem reforçar a proteção de sua liberdade e não transformá-los em direitos privados. (DUARTE, 2004, p. 115)

Nessa esteira, o regime jurídico da educação, integra-se ao Direito Público. Carvalho (2011, p. 1280), observa-se que o direito à educação apresenta-se como um dos mais importantes direitos sociais, pois é essencial para o exercício de outros direitos fundamentais. E ainda é possível delimitar a educação como direito social público subjetivo, devendo ser concretizado nas políticas sociais, embasados nos fundamentos e princípios da Constituição Federal.

Portanto, a educação é um dever do Estado nas políticas basilares, tendo em vista seu caráter social e público e, ao mesmo tempo, subjetivo, podendo, os indivíduos, exigir-lo perante o Poder Público na faculdade de garantir a relação jurídico-administrativa, caso haja a inexistência de seu cumprimento, previstos por normas jurídicas.

O direito à educação enquanto direito humano se configura, pois, como um dever do Estado, um dever ao mesmo tempo, social e individual.

Porém, na realidade capitalista em face das desigualdades sociais, esse direito tem se tornado um privilégio para alguns, contrariando princípios como o da universalização, gratuidade, obrigatoriedade, qualidade, acesso e permanência. Estes são princípios que podem ser encontrados em diferentes tratados e normas que se referem à educação, tanto em nível nacional quanto internacional.

Acentua em primeiro momento a universalização, a obrigatoriedade e o acesso à educação de base para todas as pessoas, independentemente do aspecto social, financeiro, nacional, cultural, étnico-racial ou de gênero. Além disso, enfatiza a permanência e a gratuidade nesta educação de base, de caráter público, bem como, a qualidade da educação, a qual deve possuir como objetivo a formação ampla do indivíduo, ressaltando o aprofundamento do exercício político, o agir no exercício de seus direitos, a articulação das dimensões da aprendizagem e do conhecimento com a vivência prática, de modo a incorporar os saberes para o labor, com vistas à transformar a realidade em espaço de justiça social e atuar no processo de humanização da pessoa.

Esses princípios, em face do direito à educação, arquitetam e delineiam pontos centrais para o desenvolvimento do campo educativo, sua constituição e organização política, administrativa, normativa e pedagógica.

O delineamento do direito à educação e da educação como direito nos conduz a pensar o papel do Estado frente à esta educação, assim como o seu caráter ideológico. Como demonstramos ao longo deste capítulo o lugar da educação na sociedade e a definição do papel do Estado frente a esta educação foi assumindo diferentes contornos e características, especialmente a partir da segunda metade do século XX, tendo como marco a Declaração Universal dos Direitos Humanos e as conferências e tratados que se seguiram a ela.

De outra parte, o debate sobre os significados e dimensões que a ideologia assume na sociedade capitalista, nos leva a termos presente que a educação, enquanto prática social que se define nas relações sociais, políticas, econômicas que os indivíduos estabelecem entre si nesta sociedade, pode assumir um caráter de perpetuação de relações de alienação e dominação nesta mesma sociedade, assim como pode contribuir na construção da contra-hegemonia necessária para a superação destas relações.

No caso da sociedade brasileira, em específico, interessa-nos, portanto, apreender e compreender como a educação vai se constituir como um direito fundamental na organização desta sociedade.

Nesse sentido, necessário se faz adentrar na particularidade da concepção de direito à educação e sua construção sócio-histórica nos documentos constitucionais e leis educacionais brasileiras, almejando o modo como ele se apresenta frente aos princípios que irão orientar este direito, ou seja, os princípios de acesso, permanência, universalidade, obrigatoriedade, gratuidade, qualidade da educação.

Mas sobre isso, trataremos nas seções que se seguem.

2. PRIMEIROS CONTORNOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO NOS MARCOS LEGAIS NO BRASIL: DO IMPÉRIO À NOVA REPÚBLICA.

Nesta seção nos propomos a situar como a educação vai ser definida nos primeiros marcos legais que tratam da educação nacional a partir do período imperial até o final da ditadura militar com a chegada do período da Nova República na primeira metade dos anos de 1980.

Tomando como ponto de partida as Cartas Constitucionais e a lei de diretrizes e bases da educação nacional que foram desenvolvidas nesse período, se procura situar os limites e contornos que o direito à educação começou a assumir na trajetória histórica da sociedade brasileira.

Ao se retomar esta trajetória é possível apreender que no debate educacional brasileiro, especialmente a partir do início do século XX, muitos princípios e fundamentos que orientam o pensamento liberal encontraram ressonância na educação brasileira e deixaram suas influências nos marcos legais que orientaram a organização da educação nacional.

Avancemos, pois, em nossas análises.

2.1. A educação no período imperial.

Na primeira metade do século XIX, após a proclamação da independência anunciada por Dom Pedro I, foram encaminhadas algumas iniciativas em nome de se estruturar uma identidade brasileira, entretanto, a ruptura com as nossas raízes portuguesas não se deram de maneira tão rápida. Esse período, segundo Vieira (2008), esteve marcado por “conflictos de interesses e desequilíbrios políticos, de um lado, os que desejavam preservar as estruturas socioeconômicas e do outro lado, D. Pedro e os segmentos ligados a ele com intuito de aumentar e reforçar o poder do imperador”. (VIEIRA, 2008, p. 32).

Nesse contexto, se desenvolveu o processo legal que materializou o documento da primeira constituição, processo este que foi marcado pela tentativa de se equilibrar as presentes forças, tendo em conta que o período regencial foi perpassado por uma crise econômica acompanhada de forte instabilidade política.

Vieira (2008) aponta que após a abertura da Assembleia Constituinte em 03 de maio de 1823, início do primeiro reinado (1822-1831), vários debates aconteceram em face da temática educacional, entretanto, apenas dois incisos estiveram presente na concretude do texto constitucional de 1824, conforme disposto abaixo:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brazileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte

[...]

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.

Por certo, há que se considerar que o tema da educação não foi um ponto demarcado nesse período, ainda que se reconheça a previsão da gratuidade do direito à educação para todos os cidadãos no âmbito da “instrução primária”.

Entretanto, mesmo com esta previsão no texto da constituição imperial que, de modo relativo, afirmava a *educação* como um direito *para todos os cidadãos*, trazendo, assim, elementos do pensamento liberal, há que se considerar, também, que pela organização político-econômica e social da época, esse direito estava restrito aos homens brancos, livres, os únicos considerados enquanto cidadãos. Isto porque, havia proibição para os escravos, considerados como não cidadãos, os quais não podiam ter acesso à instrução pública ofertada em escolas, porém não estavam impedidos de ter instrução fora do ambiente escolar. Portanto, enfatiza-se a contradição de direito à educação, que ao mesmo tempo em que era apresentado como “direito de todos”, se limitava, de fato, a um universo particularizado das pessoas que constituíam a sociedade brasileira.

Após a Constituição de 1824, as discussões acerca da educação continuaram, segundo proposto pelo Parlamento de Januário da Cunha Barbosa, resultando novas leis, dentre elas a lei 11 de agosto de 1827, a qual autorizava a criação dos cursos de ciência jurídica na cidade de São Paulo e Olinda, bem como a lei 15 de outubro de 1827, que delimitava a criação da escola de primeiras letras em todas as cidades, vilas ou lugares mais populosos do Império.

Nesse entendimento, Vieira (2008) destaca que,

a lei de 15 de outubro regulamenta também uma série de outras medidas. Contém dispositivos, como a previsão de formas de provimento de professores (Art. 7º, 8º e 14), ordenados (Art. 3º) e

capacitação (Art. 5º). Outro aspecto definido é a adoção do ensino mútuo (Art.4º) como estratégia de ensino. São apresentadas ainda orientações sobre edifícios escolares (Art. 5º), assim como a criação de escolas de meninas nas cidades e vila mais populosas (Art. 11) e os respectivos conteúdos de ensino a ministrar nas instituições (Art. 12). O currículo das escolas masculinas seria leitura e escrita, as quatro operações matemáticas, prática de quebrados, decimais, proporções, geometria, gramática da língua nacional, moral cristã e a doutrina da Igreja Católica. Nas escolas femininas, por sua vez, seriam ensinadas as quatro operações e as prendas auxiliares a economia doméstica. (VIEIRA, 2008, p. 38-39)

Em decorrência das presentes legislações, começava a se delinear um processo de sistematização e organização do ensino no país.

No ano de 1834, já no contexto do período regencial (1831-1840), foi instituído o Ato Adicional de 1834, por meio da lei nº 16, em 12 de agosto, emenda constitucional de 1834, resultante, dentre outros fatores, do descontentamento de diferentes setores da sociedade com a condução do governo no período regencial. Como efeitos dessa emenda, Vieira (2008) aponta a extinção do Conselho de Estado, estabelecendo a cidade do Rio de Janeiro uma neutralidade municipal; a instituição da regência una e a criação das Assembleias Legislativas Provinciais, atribuindo vários poderes setoriais a estas Assembleias, dentre eles, a educação.

Com o ato, houve uma descentralização da oferta pública da educação, perfazendo uma dupla rede administrativa do ensino, entre o sistema provincial e central. De acordo com tais elementos se problematiza a quem compete à manutenção e o financiamento da educação, tendo em vista que o recolhimento de impostos é maior no âmbito do governo central e destinados ao Ensino Superior, enquanto o recolhimento de impostos pelas províncias e a destinação para o ensino primário é menor. Neste contexto, esta transferência de responsabilidade para as províncias de tarefas na oferta e manutenção da educação, sem a garantia do adequado financiamento acaba por conduzir a uma dualidade de responsabilidade que resulta no descaso do estado para com a educação pública.

No segundo reinado (1840-1889) ocorreram duas propostas de reforma educacional, a primeira denominada Reforma Couto Ferraz, resultado do decreto nº 1.331A de 17 de fevereiro de 1854 e segunda a Reforma Leônicio de Carvalho, através dos decretos nº 7.031 A de 6 de setembro 1878 e o decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879.

O Decreto da Reforma Couto Ferraz, apresentava alterações nas escolas de ensino primário e secundário da corte. Como explica Vieira (2008),

O texto consta de 135 artigos e trata de temas diversos, com destaque para os regimentos da escola pública primária e secundária, incluindo referências sobre: currículo das escolas masculinas e femininas, organização das escolas em duas classes (escolas de primeiro e de segundo grau), adoção de compêndios e métodos disciplinares. O Decreto detalha o papel das atribuições dos conselhos diretores dos estabelecimentos públicos de ensino. Seus membros seriam responsáveis pelo cumprimento do regulamento da escola, análise da metodologia adotada, revisão de compêndios, criação de novas disciplinas, conteúdos de provas e fiscalização das escolas públicas e particulares. Vários requisitos necessários à instituição das escolas de ensino particular são também mencionados. (VIEIRA, 2008, p. 46)

Nessa Reforma, se delineia novos elementos e contornos do direito à educação e define quem pode ter acesso a esse direito, configurando o Estado, iniciativa privada por meio dos internatos ou a família em seus lares domésticos em razão da ausência de transporte, bem como, destaca-se a reforma do ensino médio, a livre oferta da educação e o controle da iniciativa privada em face do processo de autorização e validação, configurando-se a liberdade de ensino, o qual será retomado posteriormente na república.

Conquanto, a Reforma Leônicio de Carvalho apontou a criação do ensino noturno para analfabetos, bem como, realizou-se novas mudanças do ensino primário e secundário do município da Corte e o Ensino Superior em todo Império de acordo com o decreto nº 7.031 A/1878 e o decreto nº 7.247/1879.

Portanto, o decreto nº 7.031A/1878 possui 48 artigos, e o art. 1º disciplina “cada uma das escolas publicas de instrucção primaria do 1º grão do municipio da Corte, para o sexo masculino, é criado um curso nocturno de ensino elementar para adultos, comprehendendo as mesmas materias que são leccionadas naquellas escolas”. Segundo Vieira (2008),

Poderiam matricular-se nos cursos noturnos somente pessoas do sexo masculino, libertos ou livre, maiores de 14 anos, excluindo-se pessoas com moléstias ou não vacinadas. A reforma prevê ainda diversas punições disciplinares a alunos que desrespeitassem professores ou condiscípulos, incluindo nota de mau comportamento ou, eventualmente, até mesmo a expulsão temporária ou permanente. A cada final de ano haveria um exame compreendendo prova oral e escrita sobre toda matéria estudada durante o ano letivo. O exame teria duas etapas: a primeira oral e a segunda escrita. Seriam também

consideradas notas de comportamento e aplicação. (VIEIRA, 2008, p. 50-51)

Por sua vez, o decreto nº 7.247/1879, estruturado em 29 artigos, apresenta um texto amplo em razão da educação básica e superior. Conforme Vieira,

Aspecto interessante a assinalar nessa reforma refere-se a previsão de apoio do governo às mais diversas iniciativas, tais como: auxiliar as escolas particulares que recebessem gratuitamente meninos pobres nas localidades onde o número de escolas públicas fosse insuficiente, criar ou auxiliar nas províncias, auxiliar os estabelecimentos que habilitassem aos exames necessários a matrícula no ensino superior, criar ou auxiliar no município da corte e nas mais importantes províncias escolas profissionais (instrução técnica) e escolas especiais e de aprendizado (artes e ofícios), criar ou auxiliar bibliotecas ou museus pedagógicos onde houver Escola Normal, e, criar ou auxiliar nas províncias bibliotecas populares. (VIEIRA, 2008, p. 52)

Nesse sentido, a presente lei buscou regulamentar a organização escolar, entretanto, o cenário político auxiliou negativamente na ausência de estrutura e a maneira operacional das reformas pretendidas.

2.2. República Velha.

Definir o início ao direito à educação e seu aspecto evolutivo requer abordar as especificidades da origem da escola pública, a qual resulta da ordem ligada à ascensão da burguesia e ao processo de industrialização por ela conduzida. Por demandar grande quantidade de mão-de-obra e força de trabalho qualificada se viu obrigada a realizar a instrumentalização das massas para o labor fabril, demonstrando os mesmos ideais da doutrina liberal fundados na universalidade, democracia, igualdade e liberdade.

Nesse sentido, disserta Saviani (2011, p. 3) que o predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura tendeu a generalizar e esse processo correspondeu à exigência da generalização da escola. Assim, não é por acaso que a constituição da sociedade burguesa trouxe consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória.

Concomitantemente à Proclamação da República, o país passou por transformações nas áreas políticas, econômicas, sociais e educacionais. Entretanto, no campo da educação, o período republicano tinha como meta, propiciar escola para

todos, mas esse período sofreu transições, “liquidado o Império, a educação permanecia no nível do discurso do que sua efetivação e sistematização (...) Estava estabelecida a res-publica, mas o povo, a grande população brasileira, continuava fora das decisões políticas e do acesso aos bens culturais”. (VIEIRA, 2008, p. 59)

O direito à educação na primeira Constituição Republicana, instituída em 24 de fevereiro de 1891, não dissertou acerca da gratuidade da educação e do ensino básico, mas estabeleceu que as constituições estaduais pudessem possuir a competência residual para legislar acerca do ensino, conforme artigo 65, inciso 2º. Porém, delimitou o ensino superior e o ensino secundário, por meio do inciso 30 do artigo 34, o qual afirmou a competência privativa do Congresso Nacional para “legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal, bem como, sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na Capital fossem reservados para o governo da União”, e ainda, a responsabilidade do Congresso Nacional em “Animar, no paiz, o desenvolvimento das letras, artes e sciencias, bem como a immigração, a agricultura, a industria e o commercio, sem privilegios que tolham a acção dos governos locaes”; “Crear instituições de ensino superior e secundário nos Estados; Prover á instrucção secundaria no Distrito Federal”, conforme previsto nos incisos 2º, 3º e 4º do artigo 35.

Estes marcos legais atribuem à União a competência de legislar matérias concernentes à educação, apontando para o direito à educação aos cidadãos de forma concorrente com os outros entes federativos.

Segundo Horta:

Não obstante a existência de defensores da gratuidade, e mesmo da obrigatoriedade da instrução pública, na Constituição de 1891, elas não foram estabelecidas, sendo que o sistema de ensino primário ficou sob a responsabilidade dos Estados e nesse sentido, tais questões ficaram sob a jurisdição desses entes federados. Desse modo, o tratamento dispensado à educação, de uma maneira geral, foi limitado. Quanto aos Estados, somente São Paulo, Santa Catarina, Mato Grosso e Minas Gerais apontaram nas suas constituições estaduais a obrigatoriedade do ensino primário (HORTA, 1998, p. 15-16).

A presente constituição não tratou de modo mais específico do ensino primário, o qual apenas será lembrado na magna carta de 1934. Entretanto, outros pontos devem ser observados, dentre eles o §6º do artigo 72 disserta que "será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos", ou seja, caracterizando a separação Estado-Igreja, em um movimento no sentido de separar o processo de ensino ligado à igreja católica e às influências dos padres jesuítas.

Ao analisar a experiência do estado de São Paulo, Vasconcelos (2006) aponta que a reforma realizada naquele estado, tinha como eixo central a criação da Escola Modelo que, além de servir como referência para demais escolas, era um espaço de formação técnica de professores. Nessa reforma, foram instituídos os grupos escolares que,

entretanto, não se constituíram a partir das condições e necessidades educativas do Estado de São Paulo, eles foram concebidos a partir das escolas graduadas instituídas no final do século XIX em países europeus e nos Estados Unidos. Diferentemente da escola de primeiras letras nas quais o aluno, em níveis de conhecimentos diferentes, era atendido por um único professor, a escola graduada se caracteriza pela organização em séries anuais, nas quais os conhecimentos são oferecidos gradualmente por um professor, a um grupo de alunos organizados em classes homogêneas. Nelas o professor adota o ensino simultâneo que consiste em transmitir um mesmo tipo de conteúdo para todos os alunos da classe. Em sua nova forma de organização, a escola graduada institui a divisão produtiva do trabalho dos professores, inaugurando a racionalização do trabalho pedagógico com a adoção do ensino simultâneo, do currículo gradual, do controle do tempo da aula e da aprendizagem do aluno, da organização do espaço escolar, da aferição da aprendizagem e da promoção do aluno. (VASCONCELOS, 2006, p. 3)

A organização desses grupos configurou a base do modelo seriado que foi disseminado em toda a educação brasileira. Segundo Saviani (2008), esse modelo proporcionava a homogeneização do ensino e possibilitava um maior rendimento escolar, contudo, a extrema exigibilidade no ensino, já acarretava altos índices de repetência. “No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava”. (SAVIANI, 2008, p. 175).

Contudo, por mais que as reformas realizadas em São Paulo fossem amplamente criticadas, elas de fato representavam um esforço de possibilitar a educação primária a todos. Como o Estado não tinha condições de possibilitar uma instrução básica de quatro anos para toda população, “a Reforma Sampaio Dória institui uma escola primária cuja primeira etapa, com duração de dois anos, seria gratuita e obrigatória para todos” (SAVIANI, 2008, p. 175).

Apesar de se ter recebido várias críticas e não ter sido plenamente implantada, a reforma abriu portas para várias alterações na educação pública como:

ampliação da rede de escolas; o aparelhamento técnico-administrativo; a melhoria das condições de funcionamento; a reformulação curricular; o início da profissionalização do magistério; a reorientação

das práticas de ensino; e, mais para o final da década, a penetração do ideário escolanovista (SAVIANI, 2008, p. 177)

De outra parte, as mudanças no campo econômico passaram a colocar novas demandas para a educação da população. E, assim, elementos como ler e escrever são requisitos basilares para a produtividade laboral, conforme ressaltado por Nagle:

no campo da escolarização, isso se traduziu sob a forma de preocupação com o ensino técnico-profissional, capaz de formar mão-de-obra nacional e fazer, da civilização brasileira, uma civilização eminentemente ‘prática’, como ‘práticas’ eram as mais modernas e avançadas civilizações do mundo contemporâneo. (NAGLE, 1976, p. 115)

Assim, ainda segundo o autor, é estabelecida a relação entre a capacidade produtiva e a cultura da técnica como novo núcleo de preocupação educacional, principalmente pela competição com a mão-de-obra estrangeira e devido ao alto fluxo imigratório no período.

Diante dessas transformações sociais, o período dos anos vinte foi marcado pela efervescência ideológica e inquietação social resultando no surgimento do “inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico” (NAGLE, 1976, p. 99) que conduzia a crença de que a educação escolar iria possibilitar o progresso nacional, “reformar a sociedade pela reforma do homem”, colocando o Brasil “no caminho das grandes nações do mundo” (NAGLE, 1976, p. 100). Nesse período é que nos deparamos também com a inserção do escolanovismo orientado pelo movimento da Escola Nova, como formulação educacional que indicaria a “verdadeira formação do novo homem brasileiro” (NAGLE, 1976, p. 100).

2.3. A educação nos anos de 1930 e as Constituições de 1934 e 1937.

Várias transformações estavam ocorrendo no país e o desenvolvimento do movimento da Escola Nova no campo educacional no Brasil começa a apontar para novas perspectivas para este campo, apesar de algumas de suas ideias já estarem sendo implantadas e desenvolvidas ainda no período da República Velha. Segundo Nagle (1976), até a década de 20, o país não possuía condições sociais e pedagógicas para desenvolver um novo modelo escolar, além de, naquele período, não haver insatisfação com o modelo pedagógico adotado. Era necessário ampliar a instrução primária com o

intuito de conter o analfabetismo, porém não se menciona a renovação de concepções pedagógicas. Nesse período, a preocupação central estava voltada para a formação cívica e moral, apoiados nos princípios da nacionalidade.

Segundo Pompeu (2005, p. 66), “ao longo da República Velha, tornou-se hegemônica a ideia da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, que tinha como objetivos a construção da nacionalidade e a contenção social”. É a partir da década de vinte que os ideais de renovação e reforma da educação passam a ser discutidas. “No Brasil praticamente existiu sincronia entre a propagação das ideias e as mudanças institucionais comprometidas com essa nova corrente” (NAGLE, 1976, p. 241).

Entretanto, após a Revolução de 1930, percebe-se uma ligação com a religião católica nas questões políticas e concomitantemente no âmbito educacional. Saviani (2008) indica vários efeitos nessa relação de Estado e Igreja:

A visão comum compartilhava conceitos como o primado da autoridade; a concepção verticalizada de sociedade em que cabia a uma elite moralizante conduzir o povo dócil; a rejeição da democracia liberal, diagnosticada como enferma; a aliança entre a conservação tradicionalista dos católicos e a modernização conservadora dos governantes; a tutela do povo; o centralismo e intervencionismo das autoridades eclesiásticas e estatais; o anticomunismo exacerbado; a defesa da ordem e da segurança; defesa do corporativismo como antídoto ao bolchevismo (SAVIANI, 2008, p. 265).

Segundo Ribeiro (1986), o período dos anos trinta passou por inúmeras mudanças, dentre elas pode-se atentar a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo como coordenação Francisco Campos, buscando redirecionar o âmbito da educação como foco de política centralizada pela União e a Revolução Constitucionalista, a qual tinha como objetivo o retorno ao poder da elite populista, ocasionando a chamada Revolução de 1932, tendo em vista a demora no processo de promulgação da constituição. A partir de tais fatos e diante da demora na tomada de decisão em razão das metas educacionais, foi elaborado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito por Fernando Azevedo e ratificado por diversos educadores, tentando alcançar um documento que respaldasse um plano educacional mais amplo.

Nesse sentido, Ribeiro (1986) destaca os seguintes pontos do Manifesto de 1932:

I. Estabelecimento de um sistema completo, com uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras, as novas diretrizes

econômicas e sociais da civilização atual e os seguintes princípios gerais:

a) A educação é considerada em todos os seus graus como uma função social e um serviço essencialmente político que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais;

...

II. Organização da escola secundária (12 a 18 anos) em tipo flexível de nítida finalidade social.

...

III. Desenvolvimento da escola técnica profissional, de nível secundário e superior, como base da economia nacional com a necessária variedade de tipos e escolas.

...

IV. Organização de medidas e instituições de psicotécnica e orientação profissional.

...

V. Criação de Universidades, de tal maneira organizadas e aparelhadas, que possam exercer a tríplice função que lhes é essencial, elaborar e criar a ciência, transmiti-la e vulgariza-la, e sirvam, portanto, na variedade de seus institutos.

...

VI. Criação de fundos escolares ou especiais.

...

VII Fiscalização de todas as instituições particulares de ensino que cooperarão com o Estado, na obra da educação e cultura.

...

VIII. Desenvolvimento das instituições de educação e de assistência física e psíquicas à criança na idade pré-escolar. (grifos do autor) (RIBEIRO, 1986, p. 101-103)

Este documento buscou direcionar um novo olhar ao campo de ensino, tendo em conta os conflitos entre uma concepção tradicional, sustentada pelos educadores católicos “diferenciada para o sexo masculino e feminino, o ensino particular, a responsabilidade da família quanto à educação” (RIBEIRO, 1986, p. 104), em contraponto aos educadores que lutavam por ideias inovadoras “laicidade, a co-educação, a gratuidade, a responsabilidade pública da educação. (RIBEIRO, 1986, p. 104),

O escolanovismo expressava nesse período o pensamento liberal no campo educacional, o que “representa uma alteração profunda na compreensão do processo de aprendizagem” (NAGLE, 1976, p. 243) que refuta, definitivamente, os fundamentos da escola tradicional. Há uma necessidade de se romper de vez com o modelo tradicional de educação, que na época era direcionado pela Igreja Católica. No período de 1930 a meados do fim da década de 1940, o movimento da Escola Nova disputou espaço com a igreja católica, sendo que, após esse período, o escolanovismo cria uma forte presença

no campo educacional, influenciando inclusive a educação conduzida pela Igreja Católica.

Nesse sentido, Ribeiro afirma:

A escola pública, gratuita e leiga era vista pelos educadores como situação ideal, justamente com vistas ao atendimento das aspirações individuais e sociais, o que equivale ao contrário de qualquer imposição orientadora, quer seja de ordem religiosa, quer seja de ordem política. Ao indivíduo cabia fazer a opção. (RIBEIRO, 1986, p. 105)

A chegada ao poder de Getúlio Vargas, na esteira da chamada Revolução de 1930 e as mudanças sociais, políticas e econômicas que se aprofundaram, em um curto espaço de tempo, duas novas constituições foram editadas. A primeira, de 1934, que ainda respirava ares de uma abertura política dentro de uma perspectiva democrática. A segunda, de 1937, amparada em um contexto mais autoritário que culminou na implantação do chamado Estado Novo, que também teve Getúlio Vargas à frente, porém agora por meio de uma ditadura civil militar. (VIEIRA, 2008, p. 82)

Tendo em vista todas as transformações desse período, especificamente na seara pedagógica, a constituição brasileira de 1934, foi a primeira que dedicou um título voltado ao campo educacional, denominado em: *da família, da educação e da cultura* e, ao decorrer de todo o texto da carta constitucional, dezessete artigos tratam da temática educacional.

Neste texto constitucional, verifica-se que a legislação, em seu artigo 149, apresenta a educação como um direito individual, ou seja, um direito subjetivo, haja vista que,

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva em um espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Observa-se que o presente artigo, traz uma responsabilidade solidária acerca da educação, perante a família e o estado. Mas, destaque-se, pela primeira vez, a educação aparece no texto constitucional como direito de todos ao mesmo tempo em que o Estado é chamado à assegurar este direito, ainda que de forma complementar à família. Começa a se delinear os contornos do princípio da educação como direito de todos na legislação relativa à educação.

Em seguida, o artigo 150, buscou ratificar a competência da União em face do sistema de ensino:

Art. 150. Compete à união:

- a) fixar o plano nacional de educação, comprehensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país;
- b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;
- c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos;
- d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário;
- e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o país, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.

Nesse sentido, a União se configura como ente federativo competente para fixar o plano nacional de educação desde o ensino primário até o nível mais especializado, buscando padronizar o ensino no país. Além disso, é responsável em coordenar e fiscalizar a sua aplicabilidade em todo território nacional.

Portanto, a organização e manutenção do ensino nesse período ficaram sob a responsabilidade da União, ao mesmo tempo em que couberam aos demais entes da federação a organização e manutenção dos seus respectivos sistemas de ensino, ficando a União com a tarefa de exercer uma ação *supletiva* onde se mostrasse necessário.

No que tange ao Plano Nacional de Educação, como destaca Pompeu (2005), a competência para sua elaboração era do Conselho Nacional de Educação, para posterior apreciação pelo poder legislativo, como fixado no artigo 152.

Art. 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Todavia, a própria constituição, no parágrafo único do art. 150 já deixara indicado alguns dos elementos básicos que deveriam ser contemplados neste Plano:

Art. 150 ...

Parágrafo Único –

- a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória e extensivo aos adultos;

- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de tornar mais acessível;
- c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições de legislação federal e de estadual;
- d) ensino, nos estabelecimentos particulares ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;
- e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;
- f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando asseguram aos seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna.

Outro preceito constitucional introduzido pela carta de 1934 foi a previsão de um percentual das receitas terem que ser destinadas à manutenção da educação, como ficou estabelecido em seu artigo 156:

Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

A partir dos elementos aqui destacados percebe-se que a organização educacional no Brasil começou a adquirir uma maior formalização em termos estruturais e normativos, traduzindo novos ideais presentes nesse período.

Segundo Vieira (2008), outros aspectos relativos à educação a serem destacados nesta magna carta refere-se, por um lado, à previsão de os estabelecimentos particulares deveriam assegurar “aos seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna”. Por outro lado, a previsão de “concurso de títulos e provas” (artigo 158) como requisito para ingressar no magistério oficial.

É possível observar nestes preceitos a presença de algumas das ideias do movimento da Escola Nova que se fazia presente no cenário educacional brasileiro. Mas este movimento defendia, também, a laicidade, gratuidade e responsabilidade pública governamental na educação.

A carta constitucional de 1937, outorgada por Getúlio Vargas conforme implantação do Estado Novo, não abandonará a perspectiva que fora firmada na constituição anterior, de 1934, no sentido da afirmação da educação como direito,

fragilizando esta afirmação, porém o papel do Estado frente a este direito sofrerá importantes alterações.

Já no artigo 125 a fragilidade desse direito começa a se delinear quando expõe a educação como responsabilidade primeira da família, ainda que se afirme que o Estado não possa se colocar como *estrano* a este *dever*, mas esta atuação se daria no sentido de “*facilitar a sua execução ou suprir deficiências ou lacunas*”. Eis o que diz o texto constitucional:

Art. 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

Tal posicionamento configura-se como uma responsabilidade subsidiária do Estado, sendo que a família se apresenta de forma primária no processo educativo dos filhos, e havendo ausência ou descuido dessa situação poder-se-ia ser enquadrada em “falta grave”, conforme preceitua o artigo 127:

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.

De outra parte, o princípio da gratuidade e obrigatoriedade do “ensino primário”, em certa medida, foi reafirmado na Constituição de 1937, o que por um lado, indica que a afirmação do direito à educação se daria pela garantia do acesso ao ensino, como preceitua o artigo 130 da nova carta magna. No entanto, este mesmo artigo avocará o princípio da “solidariedade” de modo a institucionalizar que esta “gratuidade” não seria para todos, mas apenas para os “mais necessitados”;

Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém não exclui o dever de solidariedade dos menos 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 modica e mensal para a caixa escolar.

Como se observa, a ideia do sistema público gratuito fica diluída e fluída uma vez que, mesmo quando o ensino fosse oferecido pelo Estado, haveria a possibilidade de se cobrar por ele caso não fosse comprovada a “escassez de recurso” por parte do aluno. A gratuidade do ensino estava diretamente relacionada ao estado de pobreza das famílias, ou seja, era necessária a comprovação de uma situação pobreza para que ficassem isentas de “uma contribuição módica e mensal para o caixa escolar”.

Vieira *apud* Pompeu (2005, p. 72), apresenta uma crítica em face da exigência de uma declaração desta natureza uma vez que “a declaração de pobreza implantada como algo que põe em xeque a própria dignidade humana, constituindo caráter discriminatório e vexatório aos pais que necessitam alegar escassez de recursos ao matricularem seus filhos”.

Desse modo, a Constituição de 1937 acaba por ratificar a ação supletiva do Estado frente à educação possibilitando maior atuação do setor privado no campo educacional e, assim, configurando de forma mascarada a ideia de um ensino público gratuito para todos. A afirmação do direito à educação e da educação como direito, neste contexto, não se traduz, nem no texto legal nem na formulação e implementação de políticas que assegurem o acesso e a permanência do educando na escola.

2.4. De uma ditadura à outra: do fim do Estado Novo à Nova República.

Com o fim do Estado Novo em 1945, já no governo de Marechal Eurico Gaspar Dutra, foi promulgada uma nova constituição em setembro de 1946, a qual buscou reafirmar preceitos liberais, o estado de direito, autonomia federativa, resultado de um processo de redemocratização ou de uma democracia limitada, o qual possibilitou novos enfoques. Como sintetiza Pompeu (2005)

Vivera-se um período de ambiguidade política e econômica, entre discursos de tendências conservadoras e liberais; movimentos populistas, de apelo a participação das massas populares e um projeto de industrialização promovido pelo Estado, com restrições às importações e às exportações. Aprovada a Constituição de 1946, de princípios liberais e democráticos ficou restabelecida a autonomia federativa. (POMPEU, 2005, p.75),

Esta constituição buscou resgatar a vida humana de forma ampla, moral, intelectual, material e física, por meio do bem estar do indivíduo em razão da acessibilidade e o desenvolvimento da saúde, educação e economia. Especificamente no campo educacional a nova legislação reforçou a incumbência da União no papel de regulamentar as bases e diretrizes educacionais.

Segundo Vieira (2008):

Os primeiros anos da redemocratização agitados também no campo da educação, revelando elementos de contradição que expressam uma sintonia com o contexto político, antes mencionado. Pode-se dizer que o conceito de democracia limitada também se aplica às ideias pedagógicas que circulam no período. Assim, não é de se estranhar a convivência entre tendências conservadoras e liberais, traço marcante do debate traduzido na Constituição de 1946. (VIEIRA, 2008, p. 109)

Nesse entendimento, em comparação com os textos constitucionais anteriores, a carta magna de 1946, demonstrou uma heterogeneidade político-ideológica, tendo em conta o processo de construção e formulação do texto.

Por um lado, ela retoma a ideia da *educação como direito de todos*, que fora redefinido na carta de 1937, nos termos do artigo 166 da nova carta:

Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Esta ideia virá acompanhada, também, de um reposicionamento quanto ao papel do Estado na garantia deste direito. No artigo 167, mesmo reafirmando a possibilidade do ensino ser *livre à iniciativa particular*, é retomado o papel do Estado frente à oferta da educação quando prevê que “o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulam”.

Além disso, pela primeira vez as categorias de obrigatoriedade e gratuidade que amparam o direito à educação, aparecem no texto constitucional, conforme artigo 168, I e II. Ainda no mesmo artigo percebe-se que este estabeleceu alguns princípios basilares que apontam para a afirmação da educação como direito:

Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:
I – o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

- II – o ensino primário oficial é gratuito para todos, o ensino oficial ulterior ao primário sé-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;
- III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;
- IV – as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;
- V – o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;
- VI – para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;
- VII – é garantida a liberdade de cátedra.

No sentido de reposicionamento quanto ao papel do estado frente à educação, a carta constitucional de 1946 retoma, ainda, a fixação de patamares mínimos de recursos a serem destinados à educação, como estabelece o artigo 169:

Art. 169 - Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Ademais a magna carta de 1946, ratificou todo conteúdo exposto da constituição anterior, ressaltando todo caráter liberal, reservando os recursos dos tributos, a liberdade do ensino das ciências, letras e artes segundo o artigo 173 e, incentivou a criação de instrumentos de pesquisas relacionadas ao ensino superior.

Em síntese, Romanelli defende que a Constituição de 1946 buscou defender:

Direitos e garantias individuais inalienáveis, que estavam visivelmente impregnados do espírito democrático tão próprio das reivindicações sociais do século em que vivemos. Foi assim, pois, que, ao aliar garantias, direitos e liberdade individuais, com intervenção do Estado para assegurar essas garantias, direito e liberdade a todos, a Constituição de 1946 fugiu à inspiração da doutrina econômica liberal dos séculos anteriores para inspirar-se nas doutrinas sociais do século XX. Nisso ela se distanciava também da ideologia liberal-aristocrática esposada pelas nossas elites, no antigo regime. (ROMANELLI, 1986, p. 171)

Ao longo dos anos de 1940 até os primeiros anos de 1960 outros movimentos e processos marcaram o desenvolvimento da sociedade e do campo

educacional brasileiro. Nessa direção, destaca-se a retomada com maior vigor do Movimento da Escola Nova deixando recentes marcas no ideário pedagógico nacional, inclusive com forte influência na composição da comissão que ficou responsável por elaborar o primeiro projeto da lei de diretrizes de bases da educação nacional (LDBEN) decorrente da Constituição de 1946 (SAVIANI, 2011). A partir da década de 1950, com o governo Juscelino Kubitschek, tem-se uma intensificação da movimentação popular. “A idéia-força do desenvolvimento nacional aliada à política populista incitava à mobilização das massas” (SAVIANI, 2008, p. 316). A educação popular vai assumindo novas formas, onde o povo se posiciona no sentido de politização e conscientização da população.

Essa década também foi marcada pelo modelo econômico desenvolvimentista. Fernandes (2003) avalia que na década de 1950 o Brasil passou por mudanças na industrialização, construção de estradas e modernização dos estados. Já o ambiente educacional, passava por “precárias condições da educação escolar no país, altas taxas de analfabetismo, repetência, evasão, formação dos professores, falta de escolas” (2003, p. 36). E ainda, Saviani (2008) demonstra que nessa década o nacionalismo desenvolvimentista atingiu também o âmbito educacional estabelecendo uma educação popular como:

instrumento de conscientização [...] o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente. (SAVIANI, 2008, p. 317)

O processo de elaboração da primeira LDB no país culminará 15 anos depois, em 1961, com a aprovação da Lei nº 4.024, sancionada pelo Presidente da República João Belchior Goulart (Jango) em 20 de dezembro de 1961.

Sobre a tramitação do projeto de lei que deu origem à LDB de 1961 Vieira (2008, p. 113) ressalta que ele passou por várias contradições e conflitos, “num primeiro momento, o conflito centralização/descentralização; num segundo, o conflito público/privado, expresso no histórico dissenso entre católicos e liberais”. Mas a primeira LDB apresentou importantes inovações, dentre elas, o fato de contemplar todas as etapas e modalidades da educação escolar e o fato de no seu escopo abordar diferentes aspectos concernentes à organização da educação brasileira.

Acerca da temática do direito à educação na primeira LDB, os artigos 2º e 3º, situam como esta questão ficou definida naquele momento histórico.

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Parágrafo único: À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

Segundo Romanelli (1986, p. 182), “permaneceram como fundamento da lei, o “direito da família” e a igualdade de direitos para a escola privada em relação à pública”. Além disso, observa-se a responsabilização do poder público em instituir escolas em todos os graus de ensino, ao mesmo tempo em que assume a gratuidade do ensino primário e sinaliza para a ampliação a todos os outros graus.

Conforme Saviani a lei 4.024/1961 “conciliou os dois projetos garantindo à família o direito à escolha sobre o tipo de educação que deve dar a seus filhos e estabelecendo que o ensino é obrigação do poder público e livre à iniciativa privada”. (SAVIANI, 2011, p. 23)

Outrossim, segundo Pompeu (2005), a LDB também buscou favorecer o ensino por meio da escola privada em face da escola pública, possibilitando que outras entidades e instituições privadas pudessem ter acesso a recursos públicos para custeio da educação. Como explica Pompeu (2005, p. 79), “a LDB [...] estabelece algumas formas de cooperação entre o público e o privado, com a concessão de bolsas de estudo e subvenções estatais que estimulem o crescimento do ensino privado”.

Tem-se, pois, que com a Constituição de 1946 e os desdobramentos incorporados na lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1961, a educação básica – nesse momento limitada ao ensino primário de duração de 4 anos - como é confirmada como responsabilidade do estado, de caráter gratuito, em consonância, por um lado, com os princípios e propostas de setores da educação brasileira, especialmente aqueles capitaneados pelos Pioneiros da Educação Nova e setores populares da sociedade brasileira. Por outro lado, indo ao encontro do que estava preconizado em acordos internacionais no período pós-segunda grande guerra, em especial a Declaração

Mundial de Direitos Humanos de 1948. Fortalecia, assim, a compreensão de que o direito à educação se realizava na garantia do acesso à educação fundamental primária.

2.5. Ditadura Militar: novo regime autoritário no país.

Em março de 1964, por meio de um novo golpe, capitaneado pelas forças militares, o Brasil se vê diante de um novo regime autoritário implantado principalmente na perspectiva de impedir que grandes mudanças no plano socioeconômico do país viessem a acontecer e, dessa forma, preservar o que estava dado e aprofundar algumas das matrizes político-ideológicas e econômicas que lutavam para se tornar hegemônicas, especialmente aquelas ligadas ao grande capital nacional e, também, o capital internacional. Como sintetiza Saviani (2007):

A ruptura deu-se no nível político e não no âmbito sócio econômico. Ao contrário, a ruptura política foi necessária para preservar a ordem socioeconômica, pois se temia que a persistência dos grupos que então controlavam o poder político formal viessem a provocar uma ruptura no plano socioeconômico (SAVIANI, 2007, p. 364)

O regime político conduzido pelos militares implantado a partir de 31 de março de 1964 se estendeu até meados dos anos de 1980, quando teve início o período reconhecido de Nova República, a partir da eleição no colégio eleitoral de Trancredo Neves e José Sarney para a Presidência e Vice-Presidência do país, respectivamente.

Resultante da nova conjuntura política instalada no país a partir de 1964, três anos depois foi promulgada nova constituição federal.

No que se refere ao direito à educação, esta nova carta constitucional, por um lado, reafirma preceitos constitucionais previsto na constituição anterior, mas, por outro lado, introduz novos elementos importantes de serem considerados. Ela manteve o princípio de que “a educação é direito de todos devendo-se inspirar nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” (art. 168), mas também apresenta os princípios da igualdade e unidade neste mesmo artigo, sendo “assegurada a igualdade de oportunidade, devendo inspirar-se no princípio da unidade nacional”.

Se há que se reconhecer a importância quanto à inclusão do princípio da igualdade de oportunidade, como pressuposto da organização da educação em uma sociedade de classe. De outra parte, a ideia de *unidade nacional* afirmada em um contexto de regime totalitário acaba por colocar, de maneira mais consistente, a

educação subordinada aos interesses daqueles que chegaram ao poder, reforçando o caráter e papel da educação e da escola enquanto aparelho ideológico de estado.

Ainda em relação aos princípios orientadores do ensino, o § 3º deste mesmo artigo 168 introduz duas alterações importantes. O primeiro refere-se à ampliação da dos anos de escolarização básica sob a responsabilidade do estado de quatro para oito anos, quando estabelece que “o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais” (inciso II, § 3º art. 168). Ainda neste mesmo parágrafo e artigo, ressalta-se o que será estabelecido pelo inciso III.

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;

Observe-se que, apesar de ter ampliado o tempo de escolarização obrigatória não houve, na mesma direção, a ampliação da oferta gratuita destes anos a mais que se tornaram obrigatórios. Pelo contrário, se aprofundou nesta nova carta constitucional a diretriz no sentido de que o financiamento da educação na perspectiva da criação de condições de acesso ao ensino se realiza por meio do repasse de recursos públicos para o setor privado da educação, por meio de bolsas de estudo, inclusive com “posterior reembolso no caso do ensino superior”.

Dois anos mais tarde, por meio da lei 4440 de outubro de 1964 foi instituído o salário educação, ao mesmo tempo em que se alterou a redação anterior quanto à responsabilidade das empresas em assegurar o ensino primário aos seus empregados e aos filhos destes empregados.

Com efeito, na carta constitucional de 1946, estava estabelecido que empresas com mais de cem empregados também deveriam manter “ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes” (inciso III, artigo 168). A carta de 1967 alterou este dispositivo para os seguintes termos:

Art. 170 - As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.

Parágrafo único - As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

Em 1969 esse quesito constitucional sofreu alterações e passou a ter a seguinte redação:

Art. 178. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino primário gratuito de seus empregados e o ensino dos filhos destes, entre os sete e os quatorze anos, ou a concorrer para aquele fim, mediante a contribuição do salário-educação, na forma que a lei estabelecer.

Parágrafo único. As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado.

É possível observar que as mudanças ocorridas na Constituição Federal nos anos de 1960 se deram no sentido de fragilizar o papel do setor produtivo na garantia do direito à educação. Isso se evidencia quando, por um lado, deixa de fixar o número mínimo de empregados a partir do qual as empresas teriam a tarefa de viabilizar o ensino primário dos mesmos e de seus filhos. Por outro lado, essa fragilização se efetiva, também, por meio da criação do *salário-educação* como alternativa para que as empresas cumpram este preceito constitucional. Mas somam-se a estes dois aspectos o fato de remeter a regulamentação quanto à efetivação destes dois preceitos para a legislação complementar. Ao fazer estas alterações há uma maior desresponsabilização do setor produtivo frente à garantia do acesso à educação e ao ensino.

Na esteira das alterações constitucionais dos anos de 1960, a lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1961 também passará por importantes mudanças, tanto na educação superior quanto na educação básica. No caso da educação superior estas alterações serão instituídas a partir da lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. No caso das etapas precedentes da educação as mudanças introduzidas se deram a partir de 1971 com a lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Saviani (2011) esclarece que o projeto da Lei 5.692/71 estabeleceu os parâmetros das diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo grau, resultado do grupo de trabalho instituído pelo presidente General Emílio Garrastazu Médici por meio do decreto nº 66.600 de 20 de maio de 1970. Esta lei ratificou o modelo de desenvolvimento levado à cabo naquele momento, com vistas a implementar instrumentos na manutenção e preparação da força de trabalho que respondesse a esse modelo. Ou seja, ficou consignado na lei 5.692/1971:

Art. 1º o ensino de 1º e 2º grau tem por objetivo geral “proporcionar ao educando a formação necessária ao

desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Ainda conforme Saviani (2011), essa mesma lei definiu alguns princípios essenciais acerca da base educacional, dentre eles: a) integração; b) continuidade-terminalidade; c) racionalidade-concentração; d) flexibilidade; e) gradualidade de implantação; f) sentido próprio para o ensino supletivo; g) valorização do professorado.

Motta (1997) salienta que as ações governamentais ligadas à educação na época se embasavam em cinco aspectos:

1) aumento dos recursos carreados para a educação; 2) aumentar a oferta de vagas, especialmente no primeiro grau e no ensino superior, com incentivos ao crescimento de escolas particulares, mas, por outro lado buscando a redução da demanda, orientando-a para carreiras de curta duração e para a profissionalização efetiva já no ensino médio (2º grau); 3) visa o crescimento e a reorganização da rede pública de ensino e sua modernização, bem como aumentar sua produtividade e eficiência, com o seu reaparelhamento e do desenvolvimento dos recursos humanos responsáveis pela sua administração nos diferentes níveis e nos três sistemas. 4) direcionado para a repressão e controle de movimentos estudantis, facilitando, com as disposições legais, o uso da força do Estado para garantir a implementação das reformas planejadas, as quais tinham o objetivo claro de adequar as instituições de ensino públicas e privadas aos interesses do modelo econômico em implantação; 5) transformar, obrigatoriamente, todo ensino de segundo grau em curso profissionalização para a formação de mão de obra, que iria atender à mesma demanda de recursos humanos prevista nos planos de desenvolvimento. (MOTTA, 1997, p. 137)

Depreende-se, pois, que o modelo de educação predominante nesse período esteve ligado aos setores produtivos e ao modelo de desenvolvimento econômico orientado para a subordinação aos interesses do capital internacional. Nesse sentido, fica claro como a legislação busca assegurar uma adesão universal, para que haja a manutenção da ideologia dominante e a manutenção do poder autoritário.

De outra parte, observa-se, também, que mais uma vez os apontamentos legais produzidos não assumiram a perspectiva do fortalecimento da educação pública como direito de todos. Como sintetiza Pompeu (2005):

A educação pública sempre foi condicionada à posição social ou financeira da população beneficiada. Nunca se constituiu um direito democrático, amplo e irrestrito. O Estado empurrou a classe média a buscar no setor privado o acesso à educação. A educação não era considerada um gênero de primeira necessidade. Os valores

impregnados ao longo do processo educacional nas constituições brasileiras, sejam como fundamentos ou como objetivos a serem alcançados, foram o princípio da liberdade (1891), o ideal da solidariedade humana (1934, 1946) e o da unidade nacional (1967). (POMPEU, 2005, p. 89)

O final dos anos de 1970 e primeira metade dos anos de 1980 vão ser marcados pela crise do modelo de desenvolvimento econômico implantado a partir de 1964 e a fragmentação dos grupos que tomaram o poder nesse mesmo ano, ao lado das lutas pela redemocratização do país que culminou no período que ficou conhecido como Nova República, que teve início com o fim do regime militar após o governo de João Figueiredo em 1985.

Como é possível depreender, os elementos e análises destacados ao longo desta seção evidenciam que a perspectiva da educação como direito e tarefa do Estado brasileiro somente vai começar a se delinear a partir do início do século XX, especialmente com influência do pensamento liberal-escolanovista que teve no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova um marco importante.

De outra parte, alguns princípios vão sendo afirmados e confirmados como balizadores do direito à educação e da educação como direito, em especial quanto à garantia de acesso à educação elementar, de base, à universalidade, gratuidade e obrigatoriedade da oferta deste nível de escolarização como responsabilidade do Estado. No entanto, ainda que comece a delinear a responsabilidade do Estado frente à oferta da educação, esta responsabilidade continua sendo afirmada, também, como tarefa da família e da sociedade. Do mesmo modo, é preservado nos marcos regulatórios da educação nacional o espaço para que o setor privado da educação possa continuar atuando na oferta do ensino em seus diferentes níveis e modalidades.

Por sua vez, foi possível observar, também, que a formulação da lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1961 constituiu um momento importante na consolidação de alguns destes princípios que contribuem na definição do direito à educação no Brasil. Com a LDB de 1961 se começou a definir mais claramente a organização da educação brasileira, o que foi importante para dar maior solidez a esta educação.

Ressalte-se, ainda, que mesmo nos regimes autoritários que marcaram este período, aqueles princípios e elementos fundamentais do direito à educação não foram, formalmente, abandonados.

Por fim, foi possível observar que, no que se refere à responsabilidade do Estado frente à educação, a organização da educação brasileira e do ensino foram marcadas por formas de descentralização de responsabilidades e tarefas entre as instâncias de governo que constituem o poder público. Mas, é preciso reconhecer, também, que predominou neste período uma forma de organização da educação e do ensino voltado para atender aos interesses econômicos de cada momento histórico sob a influência das perspectivas ideológicas e políticas que tentaram moldar à educação aos seus interesses.

A partir destes marcos regulatórios iniciais é possível localizar e compreender como se desenvolveu na sociedade brasileira a perspectiva do direito à educação e da educação como direito a partir dos anos finais do século XX e início deste século XXI. Os aspectos relativos a este desenvolvimento serão discutidos na seção que se segue.

3. A NOVA REPÚBLICA E O DIREITO À EDUCAÇÃO: CONTORNOS ATUAIS.

3.1. A Nova República, a constituinte e o debate em torno do direito à educação.

O processo de redemocratização do país será permeado por conflitos fundados em interesses políticos, econômicos e pelas lutas sociais, em um contexto de injustiça social e de interesses contraditórios e conflitantes no seio da sociedade brasileira. A defesa da soberania nacional, da liberdade, das liberdades democráticas exigiu uma nova Constituição Federal, que virá a ser promulgada pelo presidente José Sarney em outubro de 1988, conhecida também por Constituição Cidadã³.

O novo texto, resultante de um processo fundado em diferentes interesses e conflitos, se apresenta como expressão das lutas reivindicatórias, das forças políticas estabelecidas no bojo do Estado e das correlações de forças em disputas no interior da sociedade civil e das forças produtivas econômicas. Esta conjugação de interesses e forças contraditórios ajudam a compreender as dicotomias relativas aos interesses do cidadão, os direitos sociais e deveres do Estado ali previsto.

Nesta Constituição, que demarca os limites e a organização do Estado Democrático de direito, em seu artigo 1º, se destaca, dentre outros, o princípio da dignidade humana como um dos princípios basilares para o indivíduo, tendo em conta que o cidadão deve possuir uma vida digna para a sua sobrevivência e bem estar social. Orientado por este princípio, ao lado de outros fundamentos como *a soberania, a cidadania, os valores sociais e da livre iniciativa, e o pluralismo político*, o texto constitucional estabeleceu uma estrutura jurídico-política que procurou assegurar os direitos fundamentais, os direitos humanos, os direitos naturais, os direitos do homem, os direitos subjetivos públicos, as liberdades públicas, os direitos individuais e as liberdades fundamentais.

As circunstâncias históricas que influenciaram o ordenamento legal nesse período são essenciais para compreender a educação nacional, tendo em vista que no

³ Registre que José Sarney (José Ribamar Ferreira Araújo da Costa Sarney) fora eleito em 1985, ainda por meio de eleições indiretas no Colégio Eleitoral, na chapa presidencial que tinha como candidato à Presidência Tancredo de Almeida Neves e ele como candidato à vice-Presidência. Todavia, devido à enfermidade e falecimento do candidato à Presidência Sarney conduziu o mandato para o qual fora eleito juntamente com Tancredo Neves no período de 1985 a 1989.

fim da década de 1980 os dilemas sociais desencadearam o início de uma articulação da sociedade política com a sociedade civil em face da educação nacional.

Nesse sentido Hermida (2006) salienta:

Com a brusca queda da qualidade e desorganização do setor formal ocorrida nos anos oitenta, emergem novas formas de educação informal, organizada por diferentes grupos sociais, organizados em "movimentos" e "associações" populares. E finalmente, nos anos noventa, a sociedade como um todo aprende a organizar-se e reivindicar seus direitos cidadãos - dentre eles, os educacionais. (HERMIDA, 2006, p. 30)

Nesse período reformista, os setores da sociedade brasileira ligados à defesa da educação pública, gratuita e obrigatória buscaram diagnosticar e promover debates coletivos com o fim de elaborar propostas e alternativas frente às ações dos governos. Nessa direção, observa-se que a educação foi um dos elementos basilares nesse processo de redemocratização:

Declarando-se cientes de suas responsabilidades, os profissionais da educação participaram de diversos congressos, debates e conferências e se comprometeram com a construção de uma Nação democrática colocando, além de seu poder de crítica, suas capacidades profissionais e sua vontade política para superação dos obstáculos que na opinião deles, impediam a universalização do ensino público de qualidade para todo o povo brasileiro. (HERMIDA, 2006, p. 39-40)

Este movimento no seio da sociedade brasileira ajuda a compreender o modo como à temática da educação foi inserida no novo texto constitucional, uma vez que em nenhuma constituição anterior a temática educacional havia ocupado um espaço tão visível como esse apresentado na magna carta atual. Nesse sentido, entidades e organizações que defendiam o ensino público, dentre os quais se apontam a Associação Nacional de Pesquisa e Graduação e Pesquisa e Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Centro de Estudos e Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES-SN), Central Única dos Trabalhadores (CUTN Cnte) promoveram e se reuniram-se em diversos eventos na busca de problematizar e diagnosticar a realidade social que envolvia o ensino. Inúmeros espaços e momentos de discussão da educação foram construídos nesse período, dentre eles, o Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, com finalidade de discutir e formular propostas em defesa da

educação pública, de qualidade social. De outra parte, também entidades vinculadas ao setor privado da educação buscaram se articular, em especial a partir da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino Privado (FENEN) e das Escolas Confessionais.

Diante dessa realidade, iniciou-se a Assembleia Constituinte, transcorrida nos anos de fevereiro de 1987 a setembro de 1988, "ocasião na qual o movimento docente se mobilizou junto aos setores organizados da sociedade civil para discutir o que seria de conteúdo do futuro do capítulo constitucional para a educação nacional" (HERMIDA, 2006, p. 38).

Após vários seminários, congressos, encontros nacionais da educação, na IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia, foi aprovada uma proposta denominada "Carta de Goiânia", a qual sintetizava 21 princípios/diretrizes em que o texto constitucional deveria abordar. A Carta de Goiânia afirmava:

- 1 - A educação escolar é direito de todos os brasileiros e será gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino.
- 2 - Todos os brasileiros têm direito à educação pública básica comum, gratuita e de igual qualidade, independentemente de sexo, cor, idade, confissão religiosa e filiação política, assim como de classe social ou de riqueza regional, estadual ou local.
- 3 - O ensino fundamental, com 8 anos de duração, é obrigatório para todos os brasileiros, sendo permitida a matrícula a partir dos 6 anos de idade.
- 4 - O estado deverá prover os recursos necessários para assegurar as condições objetivas ao cumprimento dessa obrigatoriedade, a ser efetivada com um mínimo de 4 horas por dia, em 5 dias da semana.
- 5 - É obrigação do Estado oferecer vagas em creches e pré-escolas para crianças de 0 (zero) a 6 anos e 11 meses de idade, com caráter prioritariamente pedagógico.
- 6 - São assegurados aos deficientes físicos, mentais e sensoriais serviços de atendimento pelo Estado, a partir de 0 (zero) ano de idade, em todos os níveis de ensino.
- 7 - É dever do Estado prover o ensino fundamental, público e gratuito, de igual qualidade, para todos os jovens e adultos que foram excluídos da escola ou a ela não tiveram acesso na idade própria, provendo os recursos necessários ao cumprimento desse dever.
- 8 - O Estado deverá viabilizar soluções que compatibilizem escolarização obrigatória e necessidade de trabalho do menor até 14 anos de idade e, simultaneamente, captar e concentrar recursos orçamentários para a criação de um Fundo de Bolsas de Estudos a ser destinado às crianças e adolescentes de famílias de baixa renda, matriculados na escola pública.
- 9 - O ensino de 2º Grau, com 3 anos de duração, constitui a segunda etapa do ensino básico e é direito de todos.
- 10 - O ensino, em qualquer nível será obrigatoriamente ministrado em Língua Portuguesa, sendo assegurado aos indígenas o direito à alfabetização nas línguas materna e portuguesa.

11 - Será definida uma carreira nacional do Magistério, abrangendo todos os níveis, e que inclua o acesso com provimento de cargos por concurso, salário digno e condições satisfatórias de trabalho, aposentadoria com proventos integrais aos 25 anos de serviço no magistério e direito à sindicalização.

12 - As Universidades e demais instituições de ensino superior terão funcionamento autônomo e democrático.

13 - As Universidades públicas devem ser parte integrante do processo de elaboração da política de cultura, ciência e tecnologia do país, e agentes primordiais na execução dessa política, que será decidida, por sua vez, no âmbito do Poder Legislativo.

14 - A lei ordinária regulamentará a responsabilidade dos Estados e Municípios na administração de seus sistemas de ensino, assim como a participação da União, para assegurar um padrão básico comum de qualidade aos estabelecimentos educacionais.

15 - Os recursos públicos destinados à Educação serão aplicados exclusivamente nos sistemas de ensino criados e mantidos pela União, Estados e Municípios.

16 - Será de responsabilidade exclusiva dos setores da Saúde Pública a atenção à saúde da criança em idade escolar.

17 - A merenda escolar e qualquer outro programa assistencial a ser desenvolvido nas escolas devem contar com verbas próprias, desvinculadas dos recursos orçamentários para a Educação "stricto sensu", porém gerenciadas por órgãos da área educacional.

18 - É permitida a existência de estabelecimentos de ensino privado, desde que atendam às exigências legais e não necessitem de recursos públicos para sua manutenção.

19 - O Estado deverá garantir à sociedade civil o controle da execução da política educacional em todos os níveis (federal, estadual e municipal), através de organismos colegiados, democraticamente constituídos.

20 - O Estado assegurará formas democráticas de participação e mecanismos que garantam o cumprimento e o controle social efetivo de suas obrigações referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade, em todos os níveis de ensino.

21 - Fica mantido o disposto pela Emenda Calmon (EC 24, § 42 do Art.176 da atual Constituição), assim como pelas Emendas Passos Porto (EC 23) e Irajá Rodrigues (EC 27); a lei ordinária estabelecerá sanções jurídicas e administrativas no caso de não cumprimento desses dispositivos.

O processo de redemocratização no Brasil contribuiu para que o campo educacional brasileiro passasse por importantes transformações, buscando novos ideais na formação de uma sociedade justa e democrática, amparada na humanização do indivíduo e nos direitos aos cidadãos, especialmente em relação ao direito à educação de qualidade. Na Magna Carta de 1988 a educação é tratada de modo mais específico nos artigos 205 a 214.

3.2. A Educação na Constituição de 1988.

A Constituição Federal de 1988 determina que se configura a competência privativa da União para legislar acerca sobre as diretrizes e bases da educação, enquanto a execução do ensino será de competência concorrente entre os entes federativos (União, Estados, Municípios e Distrito Federal), segundo os artigos (22, XXIV e 23, V, CF/1988).

O artigo 205 definirá o direito à educação nos seguintes termos:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesse sentido, observa-se que o direito à educação tornou-se um elemento básico e amplo no texto constitucional, não sendo delimitado como forma de instrução, mas sim, como formação e desenvolvimento em potencial, tanto moral quanto intelectual de todos os cidadãos.

Tal afirmação é posta por Assis apud Saviani:

Ainda que o conceito “todos” tenha se expandido, houve uma mudança no que tange aos responsáveis por este direito. Se no texto de 1967 a educação era dever do Estado, exclusivamente, devendo ocorrer na escola e no lar, isto é, indicando os ambientes de efetivação do processo educativo, no novo texto, a família volta a ser coadjuvante juntamente com um terceiro: a sociedade (art. 205 CF/1988). É certo que as responsabilidades são, em sua maioria, do Estado, pouco fica a cargo da família, diferentemente do que pontuamos ocorrer na Constituição de 1937 onde havia uma inversão entre direito e dever. Indicar os ambientes onde ocorre o processo era muito mais coerente com a imposição do dever do Estado, do que trazer a família ao núcleo de responsabilidade sobre este dever, podendo significar já não haver mais distinção entre a educação familiar e a educação escolar. Por outro lado, chamar a sociedade como colaboradora ao incentivo e da promoção deste direito, é dar a todos o direito de reclamar a ausência do Estado na efetivação dele. Pode-se considerar que é reforçar o poder que emana do povo (art. 1º, CF/88). (ASSIS, 2012, p. 51-52)

Pode se afirmar, pois, que esta Constituição assegura a legitimização do direito à educação enquanto direito social e subjetivo de todos e se constitui na participação conjunta entre Estado, família e sociedade.

Porém, especificamente em relação ao ensino, ou seja, no que tange à educação escolar, a Carta Constitucional de 1988 estabelecerá como princípios básicos o seguinte:

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V. valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII. garantia de padrão de qualidade;
- VIII. piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Como se observa, os princípios orientadores para organização do ensino previstos na Carta Constitucional de 1988 traz novos elementos e dimensões em relação ao direito à educação. Ao lado da preocupação com a garantia do acesso, agora outros direitos são colocados em destaque como a questão da garantia também da permanência na escola; o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; a reafirmação da gratuidade do ensino; a valorização dos profissionais da educação, inclusive com a previsão de um piso salarial nacional; a gestão democrática como perspectiva a ser perseguida na educação; a exigência de um padrão de qualidade.

Não obstante, o artigo 207 trata acerca da autonomia da universidade de forma tríplice:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (EC no 11/96)

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica

Ou seja, o presente artigo configura-se uma autonomia institucional, em que a universidade possui a liberdade em sua atuação, ainda que circunscrita a determinado arcabouço legal, no que se refere à autonomia didático-científica; autonomia administrativa e autonomia de gestão financeira e patrimonial. A autonomia didático-científica diz respeito diretamente àqueles que conduzem o ensino e a pesquisa. A autonomia administrativa de gestão-financeira e patrimonial diz mais respeito à

instituição e ao grau de autonomia em que cada um destes diferentes aspectos se referem.

Conquanto o artigo 208 enfatiza:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I- educação básica obrigatória dos 04 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II–progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III–atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Registra-se que a formulação dada aos incisos I e VII resultou da emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. O texto constitucional original apresentava o inciso I da seguinte maneira, "I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria". O inciso VII, por seu turno, estava assim redigido inicialmente: "VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde". Como se observa, houve uma mudança significativa em relação à obrigatoriedade, a gratuidade e o atendimento aos estudantes tendo em conta a ampliação desse direito para estudantes de 04 a 17 anos, ou seja, para toda educação básica, deixando de ficar restrita apenas ao ensino fundamental e passando a abranger, também, parte da educação infantil e o ensino médio.

Além disso, o presente artigo está relacionado com a gratuidade e a obrigatoriedade em todos os níveis de ensino. Segundo Flach:

É preciso considerar que a obrigatoriedade escolar é condição essencial para o poder público criar condições institucionais para a garantia da educação, principalmente em um país de longa tradição negativa em relação à oferta e às condições para que o direito à educação seja assegurado. No entanto, é preciso que a frequência à escola não se restrinja apenas à alfabetização, mas ultrapasse essa etapa e, ainda, atinja a totalidade da população. (FLACH, 2011, p. 293)

Nesse contexto, comprehende-se que o constituinte buscou entender que no momento em que há obrigação ao realizar uma tarefa constitucional, faz-se necessário disponibilizar formas para que haja cumprimento daquela tarefa, pois o Estado deve ensejar todas as condições necessárias para o cumprimento desse dever, garantindo que todo cidadão possa exigir obrigacional direito constitucional previsto, caso esse direito não seja executado. Assim, não é possível que o Estado se exima de sua responsabilidade enquanto instância responsável pela oferta da educação nacional.

A Constituição de 1988 demarca, ainda, além do dever do estado para com a educação básica, também sua responsabilidade em relação ao atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência; ao acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística; ao ensino noturno regular, adequado às condições do educando; à garantia de material didático, transporte e alimentação escola e assistência à saúde do educando, quesitos fundamentais para se assegurar não apenas o acesso à educação escolar, mas também a permanência e qualidade do ensino na escola. Uma compreensão articulada destes princípios é fundamental para se compreender a perspectiva que o direito à educação vai assumindo na nova carta constitucional de 1988.

O artigo 209 CF/88 assegura que o ensino é livre à iniciativa privada, atendendo as normas gerais da educação nacional e a autorização e avaliação de qualidade pelo poder público. O presente artigo buscou regular o ensino privado, tendo em vista que qualquer pessoa pode constituir um estabelecimento de ensino desde que tenha a autorização do órgão competente e se enquadre dentro das regras gerais de ensino. De acordo com o artigo 19 da LDB/96, as instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se em públicas e privadas, sendo que as primeiras são criadas administrativamente pelo Poder Público e a segunda, mantida e administrada por pessoas físicas e jurídicas de direito privado.

O artigo 210 dispõe acerca do currículo e conteúdos mínimos:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas.

Além disso, o artigo 212 tratará de um aspecto importante relativo ao financiamento para a educação, que é o estabelecimento de patamares mínimos dos recursos que deverão ser aplicados na educação, e seus desdobramentos. Eis os termos do artigo 212:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§2º Para efeito do cumprimento do disposto no caput deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.

§4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.

§6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino.

O presente artigo observa que a lei buscou apontar um mínimo para o financiamento da educação, estabelecendo que a União deverá aplicar nunca menos que 18% na manutenção e desenvolvimento do ensino; ao lado dos Municípios, Estados e Distrito Federal que deverão aplicar, pelo menos, 25% de sua receita oriunda de impostos. Nesse sentido, a gratuidade materializada na magna carta não configura uma

gratuidade plena, em razão da contrapartida dos cidadãos no processo de tributação de acordo com o custeamento das políticas públicas mediante a arrecadação de tributos.

Além das receitas resultantes de impostos, o §5º prevê que a contribuição do salário educação também deve ser direcionada ao custeio do ensino, como fonte adicional de financiamento de toda educação básica, formulação esta dada pela E.C. 53/2006. Há que se apontar que na redação original de 1988 estes recursos deveriam ser destinados apenas ao ensino fundamental.

Registre-se, ainda, que a redação atual do § 3º, por meio da E.C. 59/2009, alterou a formulação original de 1998 que anteriormente previa que:

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

Observa-se que a nova redação deste parágrafo virá reafirmar os princípios da *universalização*, da *garantia de padrão de qualidade* e da *equidade* como balizadores do direito à educação básica. Aqui reside mais uma alteração importante no texto constitucional na perspectiva da garantia deste direito.

A E.C. 59/2009 trará, ainda, importantes mudanças no que se refere ao financiamento da educação, especialmente com a inclusão do inciso VI no artigo 214. Amaral (2012) ressalta que:

Nas discussões que se efetivaram nos finais de vigência do PNE a relação dos recursos com o PIB voltou a se intensificar e por meio da emenda Constitucional nº59 de 11 de novembro de 2009 o Congresso aprovou que nos próximos planos nacionais terá que contar, obrigatoriamente, uma relação percentual com o PIB, como uma meta a ser atingida. Dessa forma, na Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em Brasília no ano de 2010 ficou decidido que o PNE 2011-2020 deveria ter como meta atingir em 2020 um volume de recursos financeiros aplicados em educação em valor equivalente a 10% do PIB. (AMARAL, 2012, p. 21)

Assim, as alterações definidas nesta E.C. deram a seguinte redação ao artigo 214:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações

integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I erradicação do analfabetismo;
- II universalização do atendimento escolar;
- III melhoria da qualidade do ensino;
- IV formação para o trabalho;
- V promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Nesse contexto, Amaral (2012) ressalta, ainda, que o financiamento da educação no Brasil possui uma tripla vinculação por meio dos impostos, do salário-educação e, agora, do percentual do PIB.

3.3. A nova LDB, o ECA e o direito à educação.

Após a finalização dos trabalhos da Assembleia Constituinte e concomitantemente a promulgação da Constituição, se iniciou a discussão para a elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN) que pudesse direcionar a educação, tendo em vista o processo de redemocratização que se constituía naquela época. Nesse sentido, pode-se afirmar que em 1988 o debate sobre o direito à educação e da educação como direito permaneceu, porém, agora, na discussão em torno da formulação da nova LDBEN.

Para Saviani (1991, p. 36), “era importante pensar a própria estrutura da lei já que o objetivo era a mobilização dos educadores no sentido de influenciar diretamente junto aos parlamentares no processo de elaboração da nova lei”. Assim, um primeiro anteprojeto da LDBEN foi formulado contendo 68 artigos. Essa proposta visualizou sistematizar a educação nacional, buscando amenizar a taxa de evasão, analfabetismo, repetência e romper com a crise educacional decorrente, dentre outros fatores, de legislações anteriores que tiveram origem no regime militar. O deputado federal Octávio Elísio (PMDB) apresentou este primeiro projeto na Câmara Federal sob o número de 1.258 A/88.

O processo de discussão da nova LDB se estendeu por oito anos, sendo que nesse percurso foram apresentados dois substitutivos e um terceiro projeto, este último oriundo do senado e de autoria do senador Darcy Ribeiro, culminando na lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).

Com a aprovação da LDB foram revogadas as legislações educacionais anteriores, mais especificamente, as leis nº 4.024/1961, 5.540/1968, 5.692/1971, e 7.044/1982, demais leis e decretos-lei correlatos, tendo sido mantidas válidas as alterações promovidas nas duas primeiras leis (leis nº 4.024/1961 e 5.540/1968) pelas leis nos 9.131/95 e 9.192/95, respectivamente, que tratavam do Conselho Nacional de Educação e da forma de escolha dos dirigentes das universidades.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em certa medida, incorporou o tema da democratização do ensino, significativo para os movimentos sociais, almejando garantir o acesso, permanência e qualidade da educação a todos e ampliando a obrigação do Estado em cumprir tal ideário político-social.

Nessa direção Silva (2010, p. 51), entende que a democratização do ensino, buscou constituir uma identidade pautada pela liberdade política e participação do povo. No entanto, atenta-se que nessa participação são produzidas algumas ideologias, especialmente em face das pedagogias educacionais.

Saviani (2007) por sua vez, salienta acerca de questões que envolvem a democracia e a educação implicam uma *transição*. Porém, questiona quanto à que tipo de *transição* se trata:

A expressão “transição democrática” é ambígua do ponto de vista da linguagem porque pode significar tanto “transição para a democracia” como uma “transição que é feita democraticamente”. Neste segundo caso não se especifica o ponto de partida nem o ponto de chegada da transição. Ora, transição significa passagem, movimento de um ponto a outro. Pergunta-se então: transição (democrática) de que para quê? (SAVIANI, 2007, p. 11)

Por certo, a lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN) de 1996 contemplou o campo educacional de forma totalizante, estabelecendo sistematizações, parâmetros, princípios e os rumos acerca da educação no Brasil. Mas é importante ter presente que o acesso à educação de qualidade vai além do que a normatização demonstra, tendo em vista os casos de exclusão de uma parte da população na sociedade, especialmente no que se refere às questões de acesso e permanência dos indivíduos na educação escolar. Para Saviani, (2011):

o que fica claro é a vinculação necessária da lei específica de educação à sistematização. Tal lei visará consolidar o sistema ou reformá-lo (caso exista), ou então, instituí-lo, ou pelo menos, determinar as condições para que ele seja criado (caso não exista). (SAVIANI, 2011, p. 234)

Outro aspecto destacado por Saviani (2011) em relação a esta nova LDBEN é quanto ao seu caráter neoliberal:

Seria possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDB, como uma concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a consequente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva. (SAVIANI, 2011, p. 227)

Adentrando, pois, de modo mais específico no texto legal é possível realizar uma análise mais precisa de alguns aspectos concernentes aos contornos e características que o direito à educação assume nesse contexto, além dos elementos mais gerais aqui abordados.

De início observa-se no artigo 1º da lei nº 9.394/1996 o reconhecimento de que a educação, compreendida de modo mais amplo, 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*”. Porém, este reconhecimento não implica afirmar que a nova LDBEN tratará de todos estes *processos*, mas, pelo contrário, se deterá no tratamento das questões relativas à *educação escolar*, como bem esclarece o § 1º deste mesmo artigo. Daí que ao se abordar e discutir o direito à educação e a educação como direito o foco também recai sobre a *educação escolar*, especialmente aquela que se desenvolve “*por meio do ensino, em instituições próprias*”.

No que tange aos princípios e fins da educação, nota-se no texto da nova LDBEN que há uma inversão quanto à responsabilidade da educação, apontando primeiro a família e sucessivamente o Estado como sujeitos ativos no cumprimento da educação para os alunos. Nesse sentido, novamente Saviani alerta:

Coincidência ou não, o fato é o que grande mentor, ao lado de Hayek do neoliberalismo, Milton Friedman, também defende explicitamente a precedência da família sobre o Estado em matéria de educação. No capítulo denominado “o que há de errado em nossas escolas”, do livro *Liberdade de escolher*, ele afirma, para justificar essa precedência, que ninguém melhor que os pais para saber o que é melhor para as crianças em termos gerais e, especificamente, em relação à educação escolar. (SAVIANI, 2011, p. 230)

Com efeito, no princípio da simetria que deve orientar a formulação do arcabouço normativo infraconstitucional, todas as constituições estaduais e as leis ordinárias e delegadas, devem seguir o texto constitucional, impossibilitando qualquer confronto normativo. Nesse contexto, mesmo que haja uma inversão da ordem quanto a responsabilização, tendo em vista que na magna carta o Estado está como primeiro ente responsável em disponibilizar a educação, não há um confronto legal, mas apresentar o Estado como sujeito subsidiário nessa relação, demonstra uma parcial fuga de responsabilidade quanto ao dever em face da educação.

No Título III da lei nº 9.394/1996, que trata “Do Direito à educação e do Dever de educar”, é estabelecida a natureza jurídica da educação, como um *direito subjetivo* adquirido com respaldo legal e passível de execução judicial. Nesse sentido, para entender o direito à educação, deve-se olhar a LDB e suas modificações de modo a compreender as nuances que este *direito* assume. Silva e Silva (2016), ao analisar algumas das mudanças introduzidas na LDB concernentes ao direito à educação propõe o seguinte quadro:

LEI 9.394/96	
LEI 9.394 (TEXTO ORIGINAL)	LEI 9.394 (ALTERAÇÕES)
<p>Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:</p> <p>I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;</p> <p>II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;</p> <p>III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;</p> <p>IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;</p> <p>V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a</p>	<p>Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:</p> <p>I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:</p> <p>a) pré-escola;</p> <p>b) ensino fundamental;</p> <p>c) ensino médio;</p> <p>II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; <u>(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)</u></p> <p>III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades,</p>

<p>capacidade de cada um;</p> <p>VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;</p> <p>VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;</p> <p>VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;</p> <p>IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.</p>	<p>preferencialmente na rede regular de ensino; <u>(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)</u></p> <p>IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; <u>(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)</u></p> <p>V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;</p> <p>VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;</p> <p>VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;</p> <p>VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; <u>(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)</u></p> <p>IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. <u>(Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).</u></p>
---	---

Observe-se de início que o texto original da lei 9394/96 afirmava que apenas o acesso ao ensino fundamental estava definido como direito público subjetivo, enquanto o texto constitucional já afirmava que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito subjetivo, ou seja, a magna carta já havia estabelecido à educação como direito em todos os níveis de ensino, ao passo que a LDBEN limitará esse direito apenas ao ensino fundamental. Este foi um aspecto polêmico já no início da tramitação do projeto de lei que deu origem ao debate da LDBEN na câmara federal. Saviani lembra que:

Com efeito, abriu-se uma polêmica sobre a universalização da educação básica, em todos os níveis e modalidades inscrita no substantivo Jorge Hage e mantida no projeto aprovado pela Câmara. Havia aqueles que entendiam que essa norma não teria respaldo claro na Constituição. No entanto, é óbvio que a Constituição não impede. Ao contrário, ao instituir a exigência da “progressiva extensão a obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”, ela estava sinalizando a desejabilidade de sua efetivação. Mais do que isso, ela estava indicando que quanto antes isso acontecesse, melhor. Ora a obrigatoriedade implica a universalidade. Com efeito, obrigatório é aquilo a que ninguém pode se furtar. Portanto se estende ao todo, ou seja é universal. (SAVIANI, 2011, p. 231)

No entanto, com a alteração do artigo 4º realizada pela lei 12.796/2013, já no governo de Dilma Rousseff, clarificou o direito à educação em todos os níveis de ensino, sendo obrigatório e gratuito a todos os cidadãos, ou seja, desde a educação infantil, o ensino fundamental até o ensino médio e, assim, a lei avançou na constituição das pessoas, enquanto cidadãos.

Carneiro (2002, p. 42) chamava atenção para o fato de que "embora gratuito nas escolas públicas, o ensino médio ainda não é obrigatório, por isso, a lei fala em sua progressiva obrigatoriedade e gratuidade". Todavia, com a alteração resultante lei 12.796/2013, este aspecto foi reorientado colocando também o ensino médio, ao lado da educação infantil a partir dos 4 (quatro) anos, na condição de obrigatório e gratuito, ao lado que já estava definido em relação ao ensino fundamental.

O presente contexto pode ser afirmado por Ximenes:

Esse entendimento quanto a estrutura do princípio da gratuidade foi reafirmado pelo STF, através de debate sobre a natureza desses enunciados normativo travado em Recurso Extraordinário com repercussão geral (RE 5000171/GO). Nesse caso, uma universidade pública federal questionava decisão da justiça federal que, com base no referido princípio, entendeu ser inconstitucional a cobrança de taxa de matrícula aos estudantes, mesmo que comprovada a aplicação de recursos em políticas de assistência estudantil. Alegava a universidade que, por se tratar de princípio, tal dispositivo não poderia ser

interpretado isoladamente, mas necessariamente no contexto dos demais princípios e dispositivos constitucionais, indicando os artigos 205, 206, I; 208, VII e 212, §3º como balizadores para ponderação de sua prática. Segundo a instituição, caberia da gratuidade aos níveis de ensino não obrigatórios. Entendia que só a relação a educação básica e ao ensino médio a gratuidade seria imediatamente aplicável, nesses casos por força do que está expressamente disposto nos incisos I e II do 208 da Constituição. (XIMENES, 2014, p. 166)

Outra mudança no presente artigo está relacionada quanto ao processo de matrícula dos alunos. Após a lei de 2013, os pais passam a ter a obrigação de matricular as crianças na educação infantil a partir de 04 (quatro) anos, tendo em vista que anteriormente esse dever estava configurado a partir dos 06 (seis) anos de idade, uma vez que era obrigatório apenas o ensino fundamental, como já mencionado.

Registre-se, outrossim, a inclusão, por meio da lei nº 11.700/2008 do inciso X neste artigo, que aponta na direção de se assegurar maior acesso das crianças acima de 4 anos à escola, uma vez que estas crianças deveriam ter matrícula assegurada na instituição mais próxima de sua residência.

Prosseguindo a análise deste artigo 4º, no inciso V prevê “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. No entanto, ao trazer esta expressão final - segundo a capacidade de cada um – cabe questionar o fato de que esta formulação, na verdade, acaba por limitar este direito quando se tem um país considerado rico com muitos pobres, excluídos social e economicamente. Nesse sentido, Carneiro (2002) afirma:

Ora a capacidade não é algo estanque, senão potencialidades em processo e para o cujo desenvolvimento requer estimulação, ambiência externa, entorno estimulador de criatividade. Por esse ângulo, crianças pobres, submetidas a circunstâncias de absoluta previsão cultural, estão impossibilitadas de realizar este trânsito pelos diferentes níveis de ensino. Em um país em que a estrutura econômica é um impiedoso filtro seletivo para o acesso à educação em suas diferentes fases, esta prescrição restritiva (acesso segundo capacidade de cada um) conflita com o princípio constitucional de que todos são iguais perante a lei. (CARNEIRO, 2002, p. 49)

Ainda nesse sentido, a mesma crítica e questionamento pode ser dirigida ao inciso VI quando prevê que caberá ao Estado assegurar a “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”. Isto porque “adequar” esta oferta do ensino noturno às “condições do aluno” vai de encontro à *capacidade dos alunos*, seja um aluno que mais tarde será trabalhador, seja um trabalhador eventual estudante.

A última alteração nesse artigo introduzida pela lei 12.796/2013 trata do dever do estado frente à educação está no inciso VIII que estendeu a toda a educação básica, e não apenas ao ensino fundamental, a obrigação de atender os educandos por meio de programas suplementares de material didático-escolar, meio de transporte e assistência a saúde.

Estas mudanças nos levam a concordar com Saviani (2011) no sentido de que uma das inovações importantes na lei 9.394/1996 em suas mudanças mais recentes foi a ampliação da responsabilidade frente à educação, pois a partir destas mudanças passou-se a considerar a obrigação do Estado abrangendo toda a educação básica e não mais, predominantemente, o ensino fundamental.

Portanto, observa-se que no contexto da lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996 vai se consolidando a perspectiva do direito à educação como uma das tarefas do Estado, assentado, agora, não apenas na garantia do acesso à escola, mas também na permanência do educando nessa escola, ao lado de outras dimensões como da qualidade do ensino, da inclusão das pessoas com deficiência, superdotação e altas habilidades, do atendimento àqueles que não tiveram acesso à educação na idade própria. Somam-se a estas dimensões a afirmação do princípio da gratuidade e do caráter de universalidade igualmente balizadores do direito à educação.

Conforme Bueno:

a universalização do acesso à escola fundamental permitiu que crianças com condições pessoais, familiares, culturais e econômicas, que anteriormente eram excluídas por mecanismos de seletividade, passassem a freqüentar a escola; fez aflorar, de forma incontestável, os problemas da seletividade escolar; e passou a ser objeto de preocupação tanto dos gestores das políticas quanto dos estudiosos e pesquisadores da educação nacional. (BUENO, 2001, p. 3)

Mas no contexto brasileiro, além da Constituição Federal e da lei de diretrizes e bases da educação nacional, no campo da afirmação do direito à educação e da educação como direito deve-se ressaltar, ainda, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentado pela lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Sobre o ECA, o primeiro aspecto a ser ressaltado é que o debate em torno e a partir desta lei se deu no mesmo contexto em que se desenvolveu a discussão em face da Constituição de 1988 e da tramitação do projeto de lei que culminou na LDBEN, porém sua tramitação foi concluída seis anos antes desta lei.

O artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente coloca a educação como um dos direitos para o qual deve ser assegurada prioridade por parte do poder público, ainda que esta responsabilidade seja estabelecida ao lado da família e da comunidade:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Verifica-se que a solidariedade entre a família, comunidade, sociedade e poder público corresponde à proteção da prioridade absoluta dos direitos da criança e do adolescente, conforme disciplinado no artigo 227 da CF, o qual apresenta a família como responsável pela integridade física e psíquica, a sociedade pela convivência coletiva e o Estado pelo desenvolvimento de políticas públicas que assegurem o direito à educação, ao lado de outros direitos fundamentais.

A proteção da infância e da juventude em face do direito da educação de maneira específica se reconhece no Capítulo IV, denominado Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, expressos nos artigos 53 a 59. Nesse quadro, a presente legislação assegura garantias em face ao acesso nas instituições ensino, aos materiais e ferramentas para a permanência dos estudantes no ambiente escolar, e dispositivos que materializam tais direitos, conforme amparado pelo artigo 53:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Constituir a criança e o adolescente como sujeito em desenvolvimento é cumprir que o Estado realize seu poder de tutela, através de políticas direcionadas ao cumprimento dos direitos fundamentais, por exemplo o direito à educação.

O presente artigo demonstra algumas novidades em relação ao ensino comparando-o com o texto constitucional, em razão dos incisos II até o inciso IV e o parágrafo único, nesse contexto, o inciso II contempla o direito de ser respeitado pelos professores e busca complementar os artigos 17, 18-A e 18-B do ECA, sendo esses dois últimos incluídos pela lei nº 13.010/2014, os quais retratam sobre a inviolabilidade e a proteção da criança e do adolescente em razão integridade física, psíquica e moral, pelos pais, a família ampliada, os responsáveis, os agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa responsável em cuidar, tratar, educar ou proteger.

Já os incisos III, IV e o parágrafo único relacionam com o processo de gestão democrática, exposto de maneira pontual no texto constitucional. O princípio de gestão democrática é demonstrado quando todos os agentes que envolvem a realidade escolar podem participar ativamente da construção ampliada do ambiente educacional, desde a organização, o planejamento, a decisão e a execução, "na medida em que aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização da escola puderem participar ativamente das decisões que dizem respeito a seus objetivos e às formas de alcançá-los" (PARO, 1988, p. 228). Portanto, deve haver a inclusão dos estudantes através das entidades estudantis, representantes de classes, os centros acadêmicos, nessa contextualização já que esses se constituem como beneficiários ativos no que tange o interesse da escola.

Além disso, o texto do ECA apresenta alguns deveres para determinados sujeitos sociais (Estado, família, e a unidade escolar). Em relação ao Estado delimita-o como entidade responsável pela disponibilização do ensino, estabelecendo uma educação pública concretizada na instituição escolar:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuitade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- ~~IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;~~
- IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016)
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

Como se observa, existe uma simetria do Estatuto, com o texto constitucional e a LDBEN.

Já em relação ao dever da família, destaca-se o artigo 55, apontando que “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”, sob pena do artigo 249 do ECA, o qual impõe a pena de multa de três a vinte salários mínimos, bem como, o dobro em reincidência, quando há descumprimento doloso ou culposo em face dos deveres da família em razão da tutela ou guarda. De encontro com tais informações, o artigo 6º da LDBEN salienta, “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”.

Em razão do dever do ambiente escolar, apontam-se os artigos 56 e o 58 do ECA:

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de repetência.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Dessa forma, o artigo 56 demonstra que a unidade escolar deve comunicar aos Conselhos tutelares situações de maus tratos, as ausências dos estudantes sem justificativa, assegurando o princípio da obrigatoriedade, bem como, a existência do processo de repetência, em razão do princípio de desenvolvimento pleno do indivíduo, o qual tem como base a formação do sujeito em sua amplitude.

O artigo 58 apresenta que as unidades de ensino devem respeitar o processo cultural em que as crianças e os adolescentes estão inseridos.

Como se observa, as lutas em favor da redemocratização do país e seus desdobramentos no marcos regulatórios da educação brasileira, a partir da Carta Constitucional de 1988 e, em seguida, com a LDBEN de 1996 e o ECA de 1990, se amplia a perspectiva do direito à educação e da educação como direito que vinha sendo formulado em âmbito internacional, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos e as conferências internacionais que se seguiram na segunda metade do século XX, inclusive com o reconhecimento da educação como direito público subjetivo. Este reconhecimento contribui no sentido de possibilitar que cada cidadão possa exigir do cumprimento deste direito.

Por sua vez, novas dimensões e princípios também vão balizar o direito à educação, na medida em que foi se incorporando tanto elementos que vinham sendo formulados nas conferências e tratados internacionais, quanto aqueles que resultaram das reivindicações e lutas produzidas no seio da sociedade brasileira.

Nesse sentido, se situa a incorporação de novos princípios como o do respeito ao *pluralismo de ideias e concepções pedagógicas*; o da garantia da *permanência* na escola, além da garantia do acesso já previsto em outros momentos; o da gestão democrática do ensino, ainda que limitado ao ensino público; o da valorização do magistério, com a previsão de planos de carreira e do piso salarial profissional nacional; a previsão quanto à definição de um *padrão de qualidade*, ainda que não se tenha chegado a um consenso sobre em que consistiria esta *qualidade*. Estes novos princípios, ao lado da afirmação da responsabilidade do Estado frente à oferta da educação pública gratuita, sem dúvida, constituem aspectos importantes na afirmação do direito à educação e da educação como direito.

Destaca-se, igualmente, a ampliação da educação básica obrigatória e a responsabilidade do Estado, que passou a ser dos 04 aos 17 anos, abrangendo, assim, desde a educação infantil até o ensino médio. Ainda em relação à abrangência destaca-se a ampliação do tratamento dado à educação escolar e o papel do estado frente a esta educação ao considerar no arcabouço normativo brasileiro o atendimento às pessoas com deficiência e com altas habilidades; às populações indígenas; aos quilombolas; e o ensino regular noturno como igualmente de responsabilidade do poder público.

Outra nuance que aparece na definição do direito à educação a partir da Constituição de 1998 e da LDBEN de 1996 refere-se à preocupação no sentido do

Estado assegurar condições não apenas de acesso, mas também de permanência na escola. Nesse sentido, vale ressaltar a previsão quanto à manutenção de programas suplementares de alimentação, transporte escolar, material didático e assistência à saúde do educando; assim como, no que diz respeito ao financiamento da educação, o estabelecimento mínimo de patamares de recursos públicos vinculados à educação e a previsão quanto à necessidade de se estabelecer uma meta de aplicação de recursos públicos nesta mesma área tendo como referência determinada proporção do produto interno bruto.

Sem dúvida, são passos importantes na afirmação do direito à educação e da educação como direito.

No entanto, ao lado do reconhecimento destes passos, permanecem contradições nestes mesmos textos normativos da educação brasileira que colocam também sob à família e sob a sociedade a responsabilidade pela garantia do acesso ao ensino. Do mesmo modo, permanece a possibilidade desse ensino continuar sendo ministrado pelo setor privado, inclusive com financiamento por parte do Estado por meio do repasse de verbas públicas previstas para serem destinadas à educação.

Também marcando estas contradições, permanece neste arcabouço normativo a perspectiva de que a educação deve responder às demandas postas pelo desenvolvimento do mundo trabalho, em uma sociedade como a nossa caracterizada por relações de poder e dominação que definem as sociedades capitalistas na atualidade. Assim, mais uma vez, a educação se vê subordinada aos interesses do capital e dos detentores do poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral compreender como o direito à educação se configurou no desenvolvimento da educação brasileira na sua interface com o desenvolvimento histórico da noção da educação como direito.

Com a investigação se procurou construir respostas aos seguintes questionamentos: Como compreender o direito à educação a partir da relação entre direito, Estado, ideologia? Como foi se delineando a perspectiva do direito à educação no desenvolvimento histórico dos direitos sociais, em especial a partir da segunda metade do século XX? Como foi se configurando a afirmação do direito à educação no desenvolvimento histórico da sociedade brasileira?

Os períodos de estudo, inserção, reflexão e análise desenvolvidas possibilitou caminhar na compreensão dos tensionamentos em torno do direito à educação escolar delimitado pelo processo histórico-legal. Com efeito, estabelecer, diagnosticar, interrogar, intervir e superar as problemáticas na busca do endossamento do direito à educação implica ratificar os preceitos, rumos e a direção que se deve perseguir no campo educacional brasileiro com vistas a dar efetividade deste direito na realidade dos cidadãos.

Realizar o presente estudo articulando as áreas da ideologia, educação, e direito, nos faz pensar que o processo formativo do direito à educação nas normatizações brasileiras tangencia análises em face do campo educacional, pensando suas dimensões e os múltiplos processos que envolvem esta articulação, a partir das leis educacionais, as quais exigem refletir sobre as contradições existentes na configuração do Estado e da sociedade capitalista em geral, assim como na sociedade brasileira em particular.

Com efeito, discutir o desenvolvimento do conceito e ideia do direito à educação, seus significados e dimensões, na sua relação com o conceito de Ideologia, Estado e da própria noção de Direito, nos possibilitou, por um lado, compreender como o princípio basilar do Estado liberal se coloca como uma instância na sociedade que se apresenta como imparcial, neutro, mediador dos conflitos de classe, cuja finalidade é manter a organização social e garantir os direitos a todos os cidadãos, com prevalência do interesse público. No entanto, por outro lado, neste estudo se confirmou, mais uma vez, que este Estado dentro da sociedade capitalista age em função da manutenção da

ideologia dominante para que os valores e os interesses da burguesia sejam reproduzidos e mantidos.

Porém, cabe lembrar, ao lado de Gramsci, que ao mesmo tempo em que se faz necessário fazer a crítica ao poder coercitivo e repressivo do Estado, é preciso admitir, também, que este Estado é um importante espaço de lutas contra-hegemônicas das classes excluídas e marginalizadas socialmente.

Do mesmo modo, também ao se analisar o direito no contexto da sociedade capitalista, é possível apreender seu caráter coercitivo, repressivo, de naturalização jurídica, ainda que dissimulado na afirmação da justiça, da igualdade, da liberdade. Todavia, esse mesmo direito está marcado pelas contradições sociais que engendram as relações socioculturais, políticas e econômicas nesta sociedade capitalista, e deste modo, pode se constituir em importante instrumento nestas lutas contra-hegemônicas.

Como Gramsci, entendemos que a superação da ideologia dominante se dá pela transformação da sociedade capitalista, base econômica de produção, exploração e dominação social, por meio de ações dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, articulados às organizações culturais, aos partidos e sindicatos progressistas, em disputa pela hegemonia política, direção intelectual e conduta ético-moral na superação desta sociedade.

Tais elementos nos informam que a ideologia presente na realidade da sociedade capitalista assume as concepções de mundo da classe dominante mediante práticas políticas, intelectuais, econômicas e jurídicas de acordo com o processo de naturalização, dominação, subordinação e adesão de outras classes. Mas as classes subalternas também contribuem na autoconsciência dos sujeitos delineando uma contra-hegemonia fundamental para a contestação e superação das relações de exploração, dominação hegemônica nesta sociedade capitalista.

Neste contexto de alienação, dominação, exploração, a escola, ao lado de outras organizações sociais, desempenha o papel de aparelho ideológico do Estado na medida em que reproduz os conhecimentos e valores dominantes da classe burguesa na formação dos alunos. Porém, vale se lembrar mais uma vez de Gramsci, pois a escola em meio aos conflitos e contradições em que se insere e que produz nos seus processos internos e no contexto em que se insere pode ser um ambiente transformador ao se buscar uma formação consciente dos estudantes mediante a formação de novos intelectuais orgânicos, os quais devem agir em defesa da classe trabalhadora.

Portanto, compreender a escola pública como direito, é entender a educação escolar como um campo de disputa, uma vez que esta educação escolar vem transcender tempos e espaços manifestados em diversos contextos sociais, haja em vista que as contradições são tangíveis em face do modelo operacional capitalista.

As análises desenvolvidas evidenciaram, também, que a afirmação do direito à educação e da educação como direito no cenário internacional e nacional caminharam de modo articulado em uma relação de interdependência e mútua determinação uma vez que o global não está dissociado do particular e vice-versa. Isso reflete que ao situar o direito à educação com vistas o contexto internacional e a sociedade brasileira nos direcionam que a ideologia do direito à educação e a educação como direito não está isenta dos efeitos da relação de dominação e subordinação, tendo em conta que ela mesma é um campo em contradições. De outra parte, é importante reconhecer que a Declaração Universal dos Direitos Humanos e as Conferências internacionais se apresentam como momentos balizadores no desenvolvimento da concepção de direito à educação e da educação como direito (direito humano à educação, direitos humanos na educação, educação em direitos humanos, direito subjetivo e direito objetivo).

Por sua vez, no contexto brasileiro, ao se delinear e compreender os elementos e aspectos concernentes ao direito à educação construído nas constituições brasileiras e nas leis diretrizes e bases da educação nacional, percebeu-se uma ampliação do que se entende por este direito.

No período imperial se observou que a perspectiva do direito à educação não se fez presente nos marcos regulatórios nacionais. A partir do período republicano, na primeira metade do século XX, em especial ao final dos anos de 1920 até o golpe de 1964, que impôs uma ditadura ao país, se verificou que a dinâmica da concepção de direito à educação começou a se fazer presente inspirada no movimento da escola nova demarcando um discurso liberal no campo da educação. Nesse momento a perspectiva do direito à educação estava centrada nos princípios da universalidade, gratuidade, obrigatoriedade e acesso à educação escolar.

O advento da Nova República e seu desenvolvimento até os dias atuais demonstrou que o direito à educação e a educação como direito está reconhecido como pressuposto para assegurar a dignidade da pessoa humana, os valores inerentes à democracia e a igualdade entre os cidadãos e a equalização político-econômica da sociedade. Em boa medida, aponta-se a ampliação do direito à educação, constituindo-

se um direito subjetivo; implicando novos desafios aos princípios da universalidade, obrigatoriedade, gratuidade e acesso, assim como a inserção dos princípios da permanência, qualidade, gestão democrática, pluralismo de ideias e vinculação de recursos dos impostos como forma de assegurar o financiamento da educação. Mas, ao mesmo tempo, permanece o pressuposto e a diretriz da corresponsabilização do Estado, família e sociedade em relação à educação; à garantia da presença do setor privado no campo educativo e à concepção da educação como requisito de desenvolvimento para cidadania e qualificação para o labor.

Portanto, segundo as análises do aparato normativo-jurídico, houve avanços quanto ao conceito de direito à educação e sua dinâmica no processo histórico, porém o que se percebe majoritariamente, é que o direito à educação está direcionado em função de uma educação institucionalizada, cuja configuração se baseia em princípios fundantes constitucionais para o ensino escolar, tais como: universalidade, obrigatoriedade, gratuidade, qualidade, acesso e permanência.

Ao se deparar com o processo histórico e legal desses princípios verifica-se o sentido dialético em face do discurso central na disponibilização da escola para todos e que muitas vezes esteve concretizada como uma educação existente, entretanto, considerada como privilégio para determinada parcela da sociedade. Refletir sobre a universalidade da educação é considerar a oferta do ensino, sendo aplicada de maneira geral, comum e igual para todos os cidadãos, configurando-se uma educação em que se fortalece na igualdade necessária entre as pessoas que compõem o povo brasileiro.

Entretanto, em uma sociedade assentada na desigualdade, a proposição de uma educação universal se defronta nos conflitos de classes e nas diferenças sociais resultantes do modelo de desenvolvimento econômico que orienta e estrutura esta sociedade, modelo este que produz a desigualdade em que esta sociedade se assenta. Diante disso, apontar na direção de uma educação universal implica a busca de alternativas político-educacionais, pois a partir delas é que as ações concretas precisariam se organizar, sob pena de serem ignoradas, ficando esta proposição apenas na idealização do discurso de igualdade. Tem-se, pois, que problematizar e superar a realidade desigual existente determina a forma com que o acesso ao saber sistematizado poderá auxiliar os cidadãos no processo de conscientização e enfrentamento das desigualdades existentes.

No entanto, essa questão não pode ser desconsiderada quando se tem a superação da desigualdade, seja social, econômica ou educacional, como meta, já que

configurar o direito à educação a todos se torna eixo central na perspectiva de se avançar na superação do processo de alienação, de modo que os indivíduos possam compreender a realidade em que se inserem.

Conforme já salientado, a magna carta CF/1988 estabelece que todos são iguais perante a lei, portanto, não há diferença jurídica entre os indivíduos, prevalecendo o princípio da igualdade entre os cidadãos. Além disso, o direito à educação resguarda a relação igualitária conforme cristalizado no artigo 205 e, assim, torna imprescindível resguardar a educação como direito universal. A partir da afirmação da educação como direito universal tem-se, igualmente, a afirmação da necessidade de se assegurar a obrigatoriedade da educação escolar, confirmada, agora, como elemento essencial na formação dos sujeitos na nossa atualidade.

O fator compulsório se faz presente em razão da função social da escola na atualidade, a qual tem como uma de suas tarefas contribuir para transformar os sujeitos sociais em cidadãos de direito por meio do acesso da cultura elaborada, dos bens culturais produzidos e valorizados pela humanidade. Nesse contexto, a escola como espaço de conflitos e resistência deve propor formas de superar a realidade dos sujeitos, não podendo mais ser um espaço de poucos de privilegiados, mas, pelo contrário, um espaço educativo em que se desenvolve um ensino efetivamente público e de qualidade.

Quando se pensa em qualidade na educação faz-se necessário a análise de diversas concepções político-pedagógicos. A perspectiva dada pela constituição federal que legitima o Estado Social e Democrático é, por definição, complexa e aberta, perpassada por diferentes concepções de qualidade do ensino que buscam alcançar determinada hegemonia na sociedade. O direito à educação como fator de qualidade na educação se faz dialeticamente em razão das várias vertentes que estão intrínsecas e relacionadas nessa categoria, tais como: o nível de aprendizagem de conhecimento, valores, capacidades, competências dos discentes; uma instituição de ensino capaz de dialogar democraticamente com todos os sujeitos ativos no processo escolar; a existência qualificada de professores e a presença de recursos físicos, materiais e pedagógicos que possibilitem compreender as limitações do ensino aprendizagem e o modelo adequado de avaliação como instrumento que considere o processo real e singular dos resultados.

Da mesma forma, pensar em qualidade da educação é refletir uma educação pública gratuita. Na perspectiva da garantia do direito à educação e da educação como direito apresenta que a qualidade e a gratuidade do ensino público são dimensões e faces

indissociáveis da afirmação deste direito. Como demonstrado ao longo deste estudo, estas duas dimensões, principalmente a partir do final do século XX e início deste século XXI no arcabouço normativo da educação brasileira se mostram, cada vez mais, interdependentes e complementares.

Nesse contexto, há que se pensar que o poder judiciário possui o entendimento de que a gratuidade é uma regra geral, não estabelecendo alguma exceção com a inserção e adequação do ensino superior no princípio constitucional. Com efeito, o princípio da gratuidade visa à máxima proteção ao direito à educação, podendo propô-lo como regra da mesma maneira com que os princípios da universalização, qualidade, obrigatoriedade e do acesso e permanência.

Entender o acesso e a permanência dos indivíduos na escola como direito à educação, é fundamental no processo de democratização dos conhecimentos e constrói condições individuais e coletivas para a conscientização enquanto sujeitos de direitos em face da realidade social, econômica e política. Refletir sobre essa categoria, vai além da entrada dos estudantes no âmbito escolar, pois vários fatores precisam ser considerados, pois o acesso e a permanência dos alunos se constituem desde o período anterior do dia de aula, o período dentro da escola e o retorno do discente para sua casa, bem como, todas as condições objetivas que circundam a educação escolar. Assim, há que se pensar na igualdade de oportunidades entre os estudantes, desde a disponibilidade e o acesso a escola, até o processo de não discriminação e, ainda, igualdade material, tanto a igualdade de acesso de bens e recursos escolares, quanto à igualdade na aquisição do conhecimento.

É certo que todos esses princípios estão relacionados a fatores nacionais e internacionais partindo de uma concepção de direito à educação em seu sentido amplo. Ao mapear essas categorias nos instrumentos normativos considerados neste estudo se conclui, ainda, todas essas categorias, acesso, permanência, universalidade, gratuidade, qualidade, estão igualmente articuladas a vários princípios, como a igualdade de condições, liberdade de ensinar e aprender, pluralismos de ideias políticas e pedagógicas, gestão democrática, valorização dos profissionais da educação (social, econômica, formativa e condição de trabalho) e garantia de recursos e financiamento desta educação.

Por sua vez, foi possível observar também que a perspectiva que vem sendo construída o direito à educação no contexto brasileiro vai ao encontro de movimentos mais

amplos construídos em nível internacional, como se constata ao observar os acordos, documentos e conferências internacionais que tratam da educação e do direito à educação

Por último, mesmo reconhecendo possíveis avanços e conquistas na afirmação da educação como direito faz-se necessário atentar em relação aos objetivos proclamados que, por vezes, buscam mascarar os objetivos reais e, assim correlaciona-se a lacuna entre o que seja direito legal em face do direito real, ou seja, a dicotomia entre a mera expectativa de direito e a garantia efetiva do direito adquirido. A partir dessa reflexão, considero que a busca em compreender a realidade de maneira particular acerca da relação educação, ideologia, direito à educação a partir da sociedade capitalista, demonstra um discurso legitimado nos valores burgueses, valores estes que resultam efeitos na subjetividade, dignidade, cidadania e exclusão do indivíduo. Daí, mais uma vez, a importância de se debruçar sobre os marcos legais que fundamentam este direito, mas sem perder de vista a relação entre ideologia, Estado e direito, como demonstrado neste estudo. Do mesmo modo, as reflexões aqui desenvolvidas evidenciam a complexidade que marca e define a perspectiva do direito à educação, pois longe de ser um conceito unitário, é uma definição que está vinculada a diferentes concepções de mundo, de educação, de direito, enfim, de sociedade.

Ao encerrar esta jornada se tem a clareza que este estudo desenvolveu apenas os fundamentos iniciais sobre o direito à educação uma vez que as análises da legislação indicam que, se, por um lado, a educação é uma garantia expressa no contexto histórico-legal (internacional e nacionalmente), por outro, se deve entender que a concretização deste direito se dá nas relações sociais a partir da compreensão da ideologia, legislação e o direito à educação imbricados politicamente na sociedade capitalista.

Portanto, ao atentar que a finalidade da educação acerca da compreensão humana perpassa pela formação política da massa, entende-se que existe uma grande lacuna na realidade, haja vista a problematização que existe na escola e seu papel educacional acerca da dominação dos valores burgueses. Diante da complexidade das temáticas que envolveram a pesquisa, é certo que se deve refletir e continuar a discussão sobre o modo como a legislação direciona o campo da educação, confirmando-se os sujeitos como garantidores de um direito meramente formal, porém não real.

E que para verificar tal feito deve-se adentrar no campo das políticas públicas educacionais e sua aplicabilidade na realidade concreta dos cidadãos mediante novas pesquisas, verificando o aparato jurídico e político como instrumento ideológico

de poder na reprodução do direito à educação todos. Novas pesquisas nesta direção mostrarão como as contradições e conflitos se materializam no cotidiano dos sujeitos, cotidiano este que, por sua vez, revela uma trama dinâmica, complexa e multideterminada.

Nesse sentido, tal empreitada requer o exercício de reflexões inerentes a esse processo, o qual acompanha o próprio processo de desenvolvimento da sociedade brasileira. Apreender o cenário mais amplo das desigualdades sociais inerentes à sociedade capitalista ampara analisar as desigualdades que se reverberam na educação escolar mediante o fenômeno das limitações sobre o direito à educação.

A formação educacional no sentido formal e obrigatório já demonstram relações diretas com as normas jurídicas do Estado e, consequentemente, como um instrumento deste, que pode influenciar na construção de visão de mundo, formas de comportamentos, ações pedagógicas e ideias acerca do que se configura a educação em vários sentidos.

Se por um lado está consagrado juridicamente o direito à educação em praticamente todas as constituições e legislações infra-constitucionais na educação brasileira, por outro lado os extratos sociais que ocupam posições subalternas continuam sendo excluídos desse direito, aspectos esses que revelam uma lacuna entre os consensos jurídicos entorno do direito à educação como o bem público e a materialização deste direito básico da cidadania em pleno século XXI.

Portanto, cabe aos profissionais que lutam pelo direito à educação, apreender e utilizar a legislação não como um simples discurso sem consequências práticas e sim como um instrumento que deve ser transformado e reconstruído, em contraposição àquelas perspectivas que utilizam e debatem a legislação na perspectiva de se reforçar o caráter repressivo e, coercitivo desta mesma legislação. Nesse sentido, os sujeitos, por meio de uma práxis revolucionária, devem lutar para transformar a sociedade e, assim, alcançar as necessidades reais em busca da humanização da sociedade em geral e dos sujeitos em particular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado.** Portugal: Presença, 1969.

ALVES, Alaôr Caffé. **Estado e Ideologia:** aparência e realidade. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ALVES, Joyce Amâncio de Aquino. **A concepção de ideologia em Althusser e Gramsci:** complementações e/ou divergências?. In: Encontro Anual da Anpocs. 36. 2012. Águas de Lindóia. Anais. 2012. São Paulo. p. 1-19.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Para compreender o Financiamento da Educação básica no país.** Brasília: Liber, 2012.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. **Direito à educação e diálogos entre os poderes.** 2012. 271 f. Teses (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2012.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública.** Campinas: Autores Associados, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições, 1977.

BARROCO, Maria Lucia. **Ética fundamentos sócio-históricos.** São Paulo: Cortez, 2012.

BOBBIO, Noberto. **Jusnaturalismo e positivismo jurídico.** Comunità, Milano, 1965.

BUENO, Jose Geraldo da Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Revista Educar**, Curitiba, v.1, n. 17, mai. 2001.

CANDAU, Vera Maria. (et all). **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as).** Cortez: São Paulo, 2013.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo.** Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHO, Kildare Gonçalves. **Direito Constitucional.** Belo Horizonte: Del Rey, 2011.

CASTELLANI FILHO, **Educação Física no Brasil: A história que não se conta.** Campinas: Papirus, 1988.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia.** São Paulo: Brasiliense. 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Fundamentos de uma educação para Direitos Humanos. **Revista de Educação do Cogeime**. Ano 21. n. 41. Jul/Dez. 2012. Disponível em: <<https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/viewFile/13/11>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

DINIZ, Maria Helena. **Compêndio de Introdução à Ciência do Direito**. São Paulo: Saraiva, 1999.

DUARTE, Clarice Seixas. **Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais**. São Paulo em Perspectiva: São Paulo, n. 18, fev. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **A escolaridade em ciclos**: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica – a transição para a escola do século XXI. 2003. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

FERRAZ JR. Tércio Sampaio. **Introdução ao Estudo do Direito**. São Paulo: Atlas, 2001.

FLACH, Simone de Fátima. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. **Histedbr**, Campinas, v. 1, n.43, set. 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GILES, Thomas Ransom. **Estado, poder, ideologia**. São Paulo: Epu, 1985.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. vol.1, ed. 22. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2001. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/112461792/Gramsci-Cadernos-Do-Carcere-Vol-II>>. Acesso em: 31 out. 2013.

HALL, Stuart. LUMLEY, Bob. MCLENNAN, Gregor. Política e Ideologia: Gramsci. In: Centre for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham (Org). Da Ideologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A reforma educacional no Brasil (1988-2001)**: processos legislativos, projetos em conflito e sujeitos históricos. Paraíba: Universitária da UFPB, 2006.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, jul. 1998.

KLEIN, Cristian. IBGE/PNAD: Educação evolui, mas 13 milhões ainda não sabem ler. 2015. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/brasil/4314954/ibgepnad-educacao-evolui-mas-13-milhoes-ainda-nao-sabem-ler>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

KRIPTA, Rosana Maria Luvezute (et all). **Pesquisa Documental:** considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *Investigación Cualitativa en Educación*. 2015

LAMBERT, Jean Marie. **Curso de direito internacional público:** fontes e sujeitos. Goiânia: Kelps, 2006.

LEMOS FILHO, Arnaldo (et al). **Sociologia Geral do Direito.** Alínea: Campinas/São Paulo, 2005.

LOWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social. Elementos para uma análise marxista.** São Paulo: Cortez, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: Métodos.** São Paulo: Atlas, 2010.

MARX, Karl. **A ideologia alemã/ Karl Marx e Friedrich Engels.** São Paulo: Martins Fontes. 1998.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Expressão Popular. 2008.

_____. **Sobre a questão judaica.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MCLENNAN, Gregor. MOLINA, Victor. PETERS, Roy. **A teoria de Althusser sobre Ideologia.** In: Centre for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham (Org). *Da Ideologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia.** São Paulo: Ensaio, 1996.

MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito Educacional e educação no século XXI:** com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Unesco, 1997

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo, EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974. 1976.

PARO, Vitor Henrique et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, mai. 1988.

PAULO, Vicente. ALEXANDRINO, Marcelo. **Direito Constitucional descomplicado.** São Paulo: Método, 2012.

POMPEU, Gina Vidal Marcílio. **Direito à educação:** controle social e exigibilidade judicial. Rio-São Paulo-Fortaleza: ABC, 2005.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar.** São Paulo: Moraes, 1986.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1934/1973).** Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** São Paulo: Autores Associados. 1991.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores e Associados, 2007.

_____. **Pedagogia no Brasil: História e Teoria.** Campinas: Autores e Associados, 2008.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA. José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo.** São Paulo: Malheiros Editores, 2006.

SILVA, Marcelo Donizete. **Educação, ideologia e complexidade:** contribuição para a crítica ao pensamento de Edgar Morin e sua interface com a educação brasileira. 2010. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2010.

SILVA, Marcelo Soares Pereira. SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Nuances e contornos do direito à educação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 393-406, jul./dez. 2016.

VASCONCELOS, Luzia Siqueira. Da Promoção em Massa à Progressão Continuada: o percurso da promoção escolar no Brasil. **HISTEDBR.** n. 18. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHO_S/L/Luzia%20siqueira%20vasconcelos.pdf>. Acesso em: 04 jun 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desafios de Reforma:** legislação educacional no Brasil Império e República. Brasília: Líber, 2008.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos CEDES.** Campinas, v. 1, n. 55, out. 2001. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622001000300002&script=sci_arttext>. Acesso em: 01 set 2016.

XIMENES, Salomão Barros. **Padrão de qualidade do ensino:** desafios institucionais e base para a construção de uma teoria jurídica. 2014. 428 f. Tese (Doutorado em Direito), Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2014.

_____, Direito Humano a Educação. **Plataforma Dhesca Brasil e Ação Educativa.** Disponível em: <http://www.direitoaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2011/12/manual_dhaaeducacao_2011.pdf>. 2011. Acesso em: 02 fev. 2017.

DOCUMENTOS JURÍDICOS E OUTROS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASIL

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal de Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) em 10 de dezembro de 1948 Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 28 fev 2017.

BRASIL, Constituição (1824). Constituições Brasileiras Volume I. **Senado Federal**. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf>. Acesso em: 08 mar 2017.

BRASIL, Constituição (1891). Constituições Brasileiras Volume II. **Senado Federal**. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137570/Constituicoes_Brasileiras_v2_1891.pdf?sequence=5>. Acesso em: 08 ago 2016.

BRASIL, Constituição (1934). Constituições Brasileiras Volume III. **Senado Federal**. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137602/Constituicoes_Brasileiras_v3_1934.pdf?sequence=10>. Acesso em: 08 ago 2016.

BRASIL, Constituição (1937). Constituições Brasileiras Volume IV. **Senado Federal**. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137571/Constituicoes_Brasileiras_v4_1937.pdf?sequence=9>. Acesso em: 08 ago 2016.

BRASIL, Constituição (1946). Constituições Brasileiras Volume V. **Senado Federal**. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/139953/Constituicoes_Brasileiras_v5_1946.pdf?sequence=9>. Acesso em: 08 ago 2016.

BRASIL, Constituição (1967). Constituições do Brasil. **Senado Federal**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em: 08 ago 2016.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial**. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/constituicao_federal_35ed%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/constituicao_federal_35ed%20(1).pdf)>. Acesso em: 08 ago 2016.

BRASIL. Decreto 7.031A/1878. **Câmara dos Deputados**. Disponível: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>>. Acesso em 15 abr. 2017.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61 (1961). **Lex**. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> Acesso em: 01 out. 2016.

BRASIL, Lei 5.540/96. **Diário Oficial.** Lei que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 20 ago 2016.

BRASIL, Lei 5.92/71. **Diário Oficial.** Lei que fixa as diretrizes e bases do 1º e 2º grau. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 20 ago 2016.

BRASIL, Lei 8.069/90. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 20 abr 2017.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (1996). **MEC.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 01 out. 2016.

BRASIL, Lei 11.494/2007. **Diário Oficial.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 01 mar 2017.

BRASIL, Lei 11.700/2008. **Diário Oficial.** Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade.. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11700.htm>. Acesso em: 01 abr 2017.

BRASIL, Emenda Constitucional de nº 59/2009. **Diário Oficial.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 01 mar 2017.

BRASIL, Lei 12.796/2013. **Diário Oficial.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 01 mar 2017.

BRASIL. Lei 13.010/2014. **Diário Oficial.** Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13306.htm>. Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL. Lei 13.306/2016. **Diário Oficial.** Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm>. Acesso em: 20 abr. 2017.

GOIANIA. Carta de Goiânia. Disponível em <http://www.floboneto.pro.br/_pdf/outradosdoc/cartadegoic3%A2nia1986_4cbe.pdf> . Acesso em: 16 ago 2016.