

# **DIREITO À EDUCAÇÃO E QUALIDADE EDUCACIONAL: RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE JUSTICIABILIDADE, AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA E EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS**

Yrama Siqueira **Fernandes** – PUC-Rio

Agência Financiadora: CNPq

## **Resumo**

Este trabalho situa os direitos humanos dentro da concepção crítico-materialista de caráter histórico-estrutural que os caracteriza como resultados de lutas históricas e sociais. O direito à educação discutido aqui também se encontra dentro desta perspectiva. O objetivo principal deste artigo é investigar quais temas além do acesso e da permanência estão sendo relacionados com o direito à educação na teoria atualmente. Como primeiro resultado, o artigo traz a qualidade como tema no que tange à real democratização da educação. Os temas atuais da justiciabilidade e das avaliações em larga escala também estiveram presentes. Sobre este ponto, o artigo faz um alerta sobre os desdobramentos possíveis ao se conectar resultados avaliativos e justiciabilidade. O trabalho apresenta ainda as relações entre qualidade educacional e educação em direitos humanos presentes na teoria estudada.

**Palavras-chave:** direito à educação; qualidade educacional; justiciabilidade; avaliações em larga escala; educação em direitos humanos.

# **DIREITO À EDUCAÇÃO E QUALIDADE EDUCACIONAL: RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE JUSTICIABILIDADE, AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA E EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS**

## **Introdução**

Este trabalho traz algumas reflexões sobre as relações do direito humano à educação e da qualidade educacional com os temas justiciabilidade, avaliações em larga escala e educação em direitos humanos.

É importante pontuar que o direito humano à educação é um direito social. Sabe-se que o conceito de Direitos Humanos não é algo consensual. Esta conceituação vai

variado de acordo com a orientação tomada quanto aos fenômenos jurídicos. Aqui encontro aporte em Bobbio (2004, p. 16), pois ele apropriadamente argumenta que é uma ilusão atribuir um fundamento absoluto para os Direitos Humanos, já que são historicamente relativos. Dornelles (2005, p. 123) corrobora esta posição quando argumenta que:

“Os direitos e valores considerados fundamentais variam, assim, de acordo com o modo de organização da vida social e o contexto histórico. Dessa maneira, é que se torna impossível determinar um único fundamento absoluto dos Direitos Humanos (Dornelles, 2005, p. 123)”.

Neste artigo, parto da afirmação de que os direitos humanos são fruto de uma luta histórica, situando-me, portanto, junto aos autores que defendem uma concepção crítico-materialista de caráter histórico-estrutural. Segundo Dornelles (2005, p. 123), “por essa concepção, o reconhecimento de direitos e garantias resultam de um processo histórico marcado por contingências políticas, econômicas e ideológicas, e que se expressa através de uma conquista da história social”. Dentro desta concepção, os Direitos Humanos foram fruto de lutas sociais. Seu surgimento, com posterior positivação e luta pela efetivação e garantia, é algo que se dá até os dias de hoje. É importante ter em mente que um dos objetivos primordiais para o surgimento de direitos é a regulação da vida em comum dentro das necessidades das sociedades em contextos históricos específicos. Nestes moldes afirma Cury (2010, p. 104):

“[...] a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por instituições mais democráticas, luta por efetivações mais realistas, luta contra descaracterizações mutiladoras, luta por sonhos de justiça. (Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática de sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais)”.

O contexto histórico vai trazendo necessidades diferenciadas para a sociedade que busca uma maneira de regulação da vida em comum e como ensina Cury (2010), a conquista de direitos tem sempre uma dimensão de lutas históricas. Partindo desta afirmação, é importante trazer reflexões sobre como o direito à educação está sendo visto no contexto atual. O direito à educação também advém de processo histórico. As questões do acesso e da permanência têm estado nas discussões acerca do tema do

direito à educação. Faz-se oportuno agora investigar quais temas além do acesso e da permanência na escola estão sendo trazidos pelos estudos sobre o tema atualmente. Este artigo focaliza justamente o que os estudos trouxeram acerca do direito à educação neste enfoque.

O texto deste artigo estrutura-se em quatro partes. Na primeira, o artigo traz o direito à educação como um direito público subjetivo contemplado pela Carta de 1988. Analisa o conceito de justiciabilidade e as conexões e distinções deste com o conceito de judicialização. Em sua segunda parte, o artigo contempla as relações possíveis entre justiciabilidade, qualidade e avaliações em larga escala. Em sua terceira parte, aborda as conexões entre qualidade e educação em direitos humanos. A última parte contempla as considerações finais quanto aos temas abordados.

### **A justiciabilidade e a judicialização: conexões e distinções**

Para se falar de justiciabilidade e judicialização é preciso abordar a nossa Carta Magna vigente. A Constituição de 1988 positiva a educação como direito social e a contempla com um capítulo. O artigo 205 da Constituição de 1988 elenca a educação como um direito de todos, traz quem são os atores na garantia deste direito e, entre os objetivos da educação, situa a formação para o exercício da cidadania. No art. 208, a educação é positivada como um direito público subjetivo. Vejamos o que trazem Ranieri (2013, p. 77) e Cury, Horta e Fávero (2005, p. 26) sobre o tema:

“O reconhecimento constitucional de um direito fundamental como subjetivo significa conferir-lhe um maior grau de realização. Direito subjetivo é o direito de exigir; é conceito técnico – jurídico que exprime a faculdade de ação reconhecida aos titulares do direito para a realização de interesses que lhes são próprios, e que deriva diretamente da norma constitucional. Direito público subjetivo ou direito subjetivo público, como é a Educação Básica em particular, é “o direito subjetivo (*facultas agendi*) que deriva direta e afirmativamente da norma constitucional” (RANIERI, 2013, p. 77)”.

“Mas a assunção da educação como direito público subjetivo amplia a dimensão democrática da educação, sobretudo quando toda ela é declarada, exigida e protegida para todo o ensino fundamental em todo o território nacional. Isto, sem dúvida, pode cooperar com a universalização do direito à educação fundamental e gratuita. O direito público subjetivo auxilia e traz um instrumento jurídico institucional capaz de transformar este direito num caminho real de efetivação de uma democracia educacional (CURY, HORTA e FÁVERO, 2005, p. 26)”.

Na prática isto significa que, a fim de garantir o acesso, a permanência e a qualidade de ensino, todos os cidadãos e a sociedade como coletividade podem usar de instrumentos jurídicos para exigir o cumprimento e a garantia do direito à educação.

O fato de o direito à educação ter sido positivado como um direito público subjetivo trouxe à baila o caráter de justiciabilidade. A justiciabilidade é a *facultas agendi* que tem o indivíduo de requerer na justiça a efetividade de seu direito à educação. Pode-se requerer judicialmente que a omissão ou violação deste direito seja impedida: obrigação de fazer ou de não fazer, respectivamente. Em suma, que seu direito seja efetivamente garantido. Então, poder-se-ia perguntar: justiciabilidade e judicialização são sinônimos? Não foi encontrada nos estudos teóricos uma diferenciação explícita entre justiciabilidade e judicialização. Porém, nos estudos dos autores Cury (2013) e Ranieri (2013), pode ser constatada uma diferença sutil entre as duas denominações. A justiciabilidade advém do fato de a nossa Constituição postular ser a educação um direito público subjetivo, sendo assim um direito irrenunciável e que pode ser passível de exigibilidade de cumprimento a quem tem o dever de fornecê-lo. A judicialização também deriva do direito à educação como um direito público subjetivo, porém, a judicialização está mais relacionada ao como fazê-lo. Cury (2013) ao citar Ferreira (2010) sobre o tema afirma:

“Inaugurou-se no Poder Judiciário uma nova relação com a educação, que se materializou através de ações judiciais visando a sua garantia e efetividade. Pode-se designar este fenômeno como a judicialização da educação, que significa intervenção do Poder Judiciário nas questões educacionais em vista da proteção desse direito até mesmo para se cumprir as funções constitucionais do Ministério Público e outras instituições legitimadas (FERREIRA, 2010, p. 55)”.

Desta forma, a justiciabilidade está relacionada a uma *facultas agendi* enquanto a judicialização está mais relacionada ao como fazê-lo. Por exemplo, o Ministério Público hoje está habilitado por lei a defender os direitos de menores e, sendo assim, o mesmo pode intervir judicialmente para assegurar o direito à educação de um menor. Estão relacionadas com a judicialização as maneiras de se garantir este direito judicialmente.

Apesar de a educação ter sido positivada como um direito público subjetivo na nossa Carta Magna de 1988, nem todo brasileiro tem o conhecimento de que pode e deve exigir este direito perante as autoridades competentes e/ou por via judicial. Nem todos e todas estão a par deste caráter de exigibilidade. É claro que há exceções, mas

aqueles que sabem ser a educação um direito que pode ser exigido, muitas vezes se deparam com o fato de não saberem como fazê-lo. Quanto ao tema da justiciabilidade, pode-se afirmar que o aspecto mais conhecido hoje pelos cidadãos é o fato de que a criança tem direito à matrícula na escola pública. Outro ponto importante a ser salientado é que a qualidade da educação é também postulada no direito positivo brasileiro. Trago aqui o art. 206 da nossa Constituição de 1988:

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

[...]

VII - garantia de padrão de qualidade.

A Constituição garante por lei aos brasileiros o direito a uma educação com padrão de qualidade. Desta maneira, como a educação é um direito público subjetivo, podemos afirmar que o padrão de qualidade também está inserido nesta educação a que se tem direito. Sendo assim, o caráter de justiciabilidade abarca não somente o acesso à matrícula da criança na escola e sua permanência, como também a qualidade educacional que está sendo oferecida a esta criança.

Como próximo passo, faz-se necessário aprofundar a conexão entre este conceito de justiciabilidade e qualidade. É o que o artigo contempla a seguir.

### **Justiciabilidade, qualidade e avaliações: relações possíveis**

Ao contemplar tema tão complexo como qualidade da educação, é oportuno mencionar que a intenção aqui não é trazer tudo que pode ser abordado sobre qualidade educacional ou sobre avaliações. O objetivo é inicialmente tecer algumas considerações de caráter geral e trazer algumas contribuições para pensarmos estes temas em conexão com o direito à educação.

Como primeiro ponto, é importante ter presente que os conceitos de avaliação e *accountability* não são sinônimos. As avaliações podem fazer parte do sistema de *accountability*, mas são, conceituando de uma forma simplificada, as provas em larga escala que são feitas com o intuito de quantificar o aprendizado dos alunos. O conceito de *accountability* é mais complexo. Adriana Bauer (2013) explicita brevemente algumas concepções acerca do tema. A palavra *accountability* vem do verbo *to account* da língua Inglesa que pode significar “prestar contas”. No âmbito educacional, há autores que a consideram mais do que um gerenciamento financeiro, considerando-a também como uma forma de gerenciamento político. Já Afonso (2009) defende que *accountability* é um sistema sustentado por três pilares: o da avaliação, da prestação de contas e da

responsabilização (Afonso, 2009). Tomando emprestada uma tendência do Direito, considero que para se definir *accountability* deve-se juntar conceituações de diversos autores que possam vir a tornar-se complementares. *Accountability* não é somente um gerenciamento financeiro, ou um gerenciamento político, nem é somente uma responsabilização. Compreende todas estas facetas ao mesmo tempo. Sobre as diferenças entre esta política de responsabilização e as avaliações, Freitas (2013, p. 350) aponta:

“Quero dizer também que temos feito críticas à *accountability*, não à avaliação – vamos separar bem. Uma coisa é a cultura de avaliação que defendemos, outra coisa é a cultura de auditoria que a *accountability* traz. São duas coisas diferentes. Sou favorável à cultura da avaliação, mas não sou favorável à cultura da auditoria – auditoria pesada em cima da escola, dos profissionais, das redes. Há outras maneiras de nos relacionarmos com esses profissionais. Não precisa ser pela via da auditoria. Então, o embate é este: recusamos a cultura de auditoria, mas aceitamos a cultura de avaliação. São duas formas diferentes de ver a questão (FREITAS, 2013, p. 350)”.

É justo que o sistema educacional tenha um meio de ser avaliado. Antes das avaliações em larga escala, a verdade é que não havia dados sobre a aprendizagem dos alunos no Brasil. É verdade também, como afirma Freitas (2013), que o sistema de avaliações é um conceito importado dos EUA. Porém, não há como não notar que algumas adaptações no sistema foram feitas para o sistema educacional brasileiro (Brooke, 2013). O mais importante nesta discussão é que os objetivos desta política de *accountability* devem visar a um melhor gerenciamento político e a uma aprendizagem de qualidade para os alunos.

Sobre os efeitos positivos que uma política de avaliação poderia trazer, Campos e Haddad (2006, p. 111) afirmam:

“Na medida em que os resultados dos sistemas de avaliação puderem ser bem mais divulgados e discutidos pelos professores, pelas escolas e pela sociedade em geral, talvez possam constituir-se em importantes subsídios para o planejamento educacional, e mais especialmente para fundamentar a formação prévia e em serviço dos professores (CAMPOS e HADDAD, 2006, p. 111)”.

Sobre este aspecto, o importante seria conscientizar os atores responsáveis pelo sistema educacional: políticos, gestores, professores e pais. Desta maneira, a responsabilização não teria um caráter punitivo (muito condenado pelos professores) e

esta passaria a ter um caráter de *accountability* social<sup>1</sup>. Os resultados das avaliações deveriam ser utilizados para a melhoria do serviço público educacional e não como uma punição ou responsabilização. Todos estes desdobramentos positivos poderiam advir da política de avaliações se os resultados destas fossem confiáveis. Este é outro ponto de discussão. Partindo deste pressuposto de confiabilidade, as secretarias, as escolas e os professores poderiam utilizar estes resultados e trocar experiências positivas para, enfim, melhorar a qualidade educacional. Porém, estas práticas têm sido raras (FREITAS, 2013). As políticas não são deliberações somente oficiais que ficam no plano das formulações normativas. Há que se ter em mente que os preceitos elencados dentro de uma política oficial serão implementados dentro de um mundo real (MOREIRA e CARVALHO, 2014). Assim, a política das avaliações e *accountability* causam efeitos práticos para a sociedade na qual esta política está inserida. Sobre este tema Moreira e Carvalho (2014, p. 430) assim expressam:

“Se as políticas são conjuntos de tecnologias e práticas que se desenrolam, em meio de lutas, em cenários locais, não faz sentido ficar restrito às deliberações oficiais. Política é tanto texto como ação, tanto palavras como feitos, tanto o que é intencionado como o que é realizado (MOREIRA e CARVALHO, 2014, p. 43)”.

Alguns autores como Freitas (2013) apontam alguns desdobramentos não positivos dentro desta política de avaliações em larga escala e de responsabilização. Este autor destaca o fato de que o fornecimento de material apostilado está se tornando um mercado dentro do ensino público. Desta forma, a venda de materiais apostilados acaba se tornando uma vertente do ensino privado que está adentrando o ensino público. O autor argumenta ainda que este apostilamento está gerando um estreitamento do currículo, posto que os professores, a fim de que seus alunos se saiam bem nas provas, focalizam seu trabalho em passar os conteúdos das apostilas. Desta maneira, a autonomia do professor e sua vontade de ampliar a formação do aluno ficam prejudicadas. Sobre a lógica de mercado dentro do sistema educacional, afirma Freitas (2013, p. 361):

---

<sup>1</sup> A *accountability* social se dá com maior participação da sociedade civil, podendo esta ser através de associações ou mídia com a finalidade de pressionar os governos em suas ações para o bem comum e para a sociedade. A democracia e a cidadania ativa são indutores da *accountability* social. Para mais sobre *accountability* ver: Pinho, José Antônio Gomes de; Sacramento, Ana Rita Silva. *Accountability*: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro: v. 43(6); p.1343-1368, 2009.

“[...] tem consequência quando se diz que vamos introduzir a lógica privada dentro da área educacional, porque teremos de seguir as regras do mercado, e elas são implacáveis: ou as seguimos ou vamos à falência. Para não falir, introduz-se essa lógica dentro das empresas educacionais, porque se as empresas administrarem as escolas públicas precisarão ter maior número de turmas e precarizar o professor [...] (FREITAS, 2013, p. 361)”.

Outro exemplo de desdobramento negativo é o fato de que fraudes são constatadas dentro do sistema educacional, fraudes estas que têm o intuito de validar resultados bem sucedidos dos alunos nas avaliações. Algo que Freitas (2013) também menciona:

“Donald Campbell advertiu sobre tudo isso antes das políticas de *accountability*, em 1976. Ele dizia: se você associa um indicador a recompensas ou consequências determinadas, vai gerar provavelmente uma corrupção do próprio indicador (FREITAS, 2013, p. 360)”.

Sobre os perigos de desdobramentos negativos insatisfatórios, já argumentava Cury em artigo publicado na Revista Brasileira de Educação em 1998 e que foi posteriormente republicado em 2010. O artigo em questão tratava sobre a então recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as perspectivas da educação nacional:

“[...] é preciso destacar que a avaliação não é um fundo colorido dos sistemas de ensino. Ela aparece como seu aspecto mais essencial na LDB. Seria ingênuo, pois, pensar uma avaliação sem consequências. No mínimo a divulgação de resultados acarretará maior ou menor (des) prestígio do estabelecimento ou da instituição. E se esta dimensão se associar uma premiação ou punição financeiras, então abrir-se-ão as portas para uma competitividade, a qual, se inspirada no jogo de mercado, se traduzirá na traição aos grandes objetivos proclamados em lei (CURY, 2010, p. 98)”.

Infelizmente, o que temos constatado é que fomos sim ingênuos como afirmou Cury (2010). Apesar de concordar que devemos ter um sistema de avaliação, esta política que está sendo adotada tem apresentado desdobramentos negativos. Afinal de contas, o direito à educação não é somente o direito ao acesso e à permanência na escola. O direito à educação refere-se também à qualidade, por mais polissêmico que o conceito de qualidade seja, ele está mencionado no direito positivo. Se as avaliações medem (com todas as aspas nesta medida) os resultados e estes estariam quantificando esta qualidade, os pais, a fim de prover uma escola de qualidade para seus filhos, podem escolher as escolas cujos alunos se saem melhor nas avaliações. Como previu Cury em 1998, as escolas estão sendo prestigiadas ou desprestigiadas pelas famílias. A pergunta



que cabe neste contexto é: quais serão os efeitos desta política de *accountability*? Já que a educação é um direito público subjetivo, passível de exigibilidade, que efeitos esta política trará para a justiciabilidade?

Neste trabalho foram apresentados os conceitos de direito público subjetivo e justiciabilidade. O direito à educação é considerado pela nossa Carta Magna como um direito público subjetivo. Desta maneira, o cidadão pode exigir a garantia deste direito às autoridades competentes e por via judicial. Aí está a justiciabilidade. Devemos lembrar o fato de este direito ter em sua matéria não somente uma garantia de acesso à escola. Nossas legislações, a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente também postulam o direito à educação de qualidade. Algumas pesquisas já apontam que há ações judiciais que pleiteiam qualidade educacional. A pesquisa de Graciano, Marinho e Fernandes de 2006, investigou o conteúdo das ações civis públicas impetradas pelo Ministério Público de São Paulo no período de 1996 a 2005. Segundo a pesquisa, das cinquenta ações impetradas, 74% estão relacionadas ao acesso, 20% estão relacionadas à qualidade e 6% ao financiamento. Dentre as ações impetradas com relação à qualidade, os autores afirmam que elas focalizam principalmente os problemas da superlotação, das salas de aula metálicas, da inadequação dos programas de reposição e/ou reforço escolar e da redução de período escolar. Como se pode constatar na pesquisa, o tema qualidade já está sendo requerido por via judicial. A qualidade efetivamente já está conectada com a justiciabilidade<sup>2</sup>.

Voltando às avaliações de larga escala, se estas políticas têm sido implementadas a fim de quantificar os resultados e se estes podem não ser confiáveis, pode-se deduzir que há a possibilidade de o cidadão estar sendo levado ao erro ao considerar que determinada escola tem ou não tem educação de qualidade baseando-se em tais resultados. As pesquisas já têm evidenciado que as famílias levam em consideração o ranking das escolas e escolhem as que têm melhores resultados para tentar uma matrícula para suas crianças (Alves, 2010). Caso os pais pleiteiem judicialmente uma educação de qualidade para os seus filhos, tendo como base estes

---

<sup>2</sup> Para ter acesso aos detalhes da pesquisa consultar: GRACIANO, Mariângela; MARINHO, Carolina e FERNANDES, Fernanda. As demandas judiciais por educação na cidade de São Paulo. In. HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. **A educação entre os direitos humanos**. Ed. Ação educativa. São Paulo: 2006.

resultados destas avaliações, estes pais, ou juízes, que julgarão os méritos destas ações, estarão sendo induzidos ao erro, isto em caso de resultados avaliativos não confiáveis.

É preciso, então, trazer luz à justiciabilidade. É necessário contribuir com reflexões quanto ao uso de resultados avaliativos quantificadores da qualidade como argumentação base para ações judiciais que pleiteiem, em seu mérito, a qualidade educacional. Afinal, o direito à educação está relacionado à qualidade e esta já está sendo conectada aos resultados avaliativos pela sociedade (Alves, 2010). As pesquisas devem então focalizar estas discussões a fim de alertar para desdobramentos futuros. Sobre este posicionamento encontro aporte em Freitas (2013, p. 348):

“Por mais que possamos concordar ou não com as políticas de avaliação associadas à *accountability*, não está nesta sala e nem na Academia o foco das decisões. É claro que precisamos nos posicionar sobre isso; temos o dever, como profissionais da área, de alertar para os caminhos que a Nação vai seguir nos próximos anos. E acho que estamos num momento de definições sobre isso. Então, é muito importante que seminários como este pautem a temática e que possamos, cada um de acordo com sua visão, difundir seus alertas técnicos e políticos das mais variadas formas (Freitas, 2013, p. 348)”.

Este artigo trouxe até aqui algumas reflexões quanto ao tema do direito à educação e suas relações com os temas da qualidade, da justiciabilidade e das avaliações. A seguir, o artigo contempla a relação entre a educação em direitos humanos e a qualidade da educação.

### **Direito à educação de qualidade: conexões com a educação em direitos humanos**

Primeiramente, para se estabelecer uma relação entre qualidade e educação em direitos humanos, é apropriado trazer os princípios da educação em direitos humanos apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos (2013)<sup>3</sup>:

Art. 3º - A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- I-dignidade humana;
- II-igualdade de direitos;
- III-reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV-laicidade do Estado;
- V-democracia na educação;
- VI- transversalidade, vivência e globalidade;

---

<sup>3</sup> Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=10889&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10889&Itemid=>). Acesso em: março de 2015.

## VII-sustentabilidade socioambiental.

Como podemos constatar, temos entre estes princípios o da dignidade humana e o da valorização das diferenças e diversidades. Estes são muito importantes para a formação de cidadãos ativos, e podem ser ligados à qualidade educacional proposta por alguns autores. Candau (2012, p. 724) estabelece uma relação entre direito à educação, educação em direitos humanos e qualidade:

“No que diz respeito à interrelação entre direito à educação e educação em direitos humanos, num primeiro momento, as reflexões sobre estes campos se deram de modo independente. No entanto, foram se aproximando progressivamente e foi sendo assumida a perspectiva que considera a educação em direitos humanos como um componente do direito à educação e elemento fundamental da qualidade da educação que desejamos promover. Sendo assim, estas duas preocupações se entrelaçam na busca da construção de uma educação comprometida com a formação de sujeitos de direito e a afirmação da democracia, da justiça e do reconhecimento da diversidade na sociedade brasileira (CANDAU, 2012, p; 724)”.

Sobre esta educação almejada que propõe a dignidade humana, uma educação emancipatória e a sua conexão com a qualidade educacional, trago também as contribuições de Saviani (2013, p. 745), Morcazel (2012, p. 70) e Costa (2011, p. 150):

“Com efeito, a educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza (SAVIANI, 2013, p. 745)”.

“Na busca pela qualidade da educação está se buscando a construção da cidadania, através de um sujeito reflexivo, consciente, inserido no mundo e com poder de transformação. O tipo de qualidade empregado determina o tipo de formação que se tem, o tipo de cidadão que atuará no mundo. A educação, sobretudo a escolar, precisa estar a serviço da cidadania, para ser considerada de qualidade (MORCAZEL, 2012, p. 70)”.

“Se considerarmos a escola um espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores, onde nela sejam garantidas práticas de socialização e convivência fortalecendo noções de cidadania e igualdade entre todos, teremos aí um ambiente educativo de qualidade (COSTA, 2011, p. 150)”.

O estudo destes autores nos permite afirmar a existência de estreitas relações entre a educação para a formação de sujeitos de direitos e a formação para a cidadania, para a reflexão e para atuação no mundo. Estas características fazem parte da educação

em direitos humanos. Pode-se afirmar então, que há relações entre a educação em direitos humanos e a qualidade educacional.

### **Considerações Finais**

Primeiramente, o artigo situou que os direitos humanos são produtos de lutas históricas e sociais. Da mesma forma, coloca-se o direito à educação. O acesso e a permanência na escola são temas que já estão sendo atrelados ao direito à educação. Estudar quais temas além do acesso e da permanência estão sendo relacionados ao direito à educação atualmente era um dos objetivos deste artigo.

Este trabalho trouxe, então, o tema da qualidade educacional e as suas relações possíveis com os temas da justiciabilidade, das avaliações de larga escala e do educar em direitos humanos.

Foram abordadas as conexões e distinções acerca dos conceitos de justiciabilidade e judicialização. A justiciabilidade é a *facultas agendi* na exigibilidade do direito à educação, enquanto a judicialização se mostra mais quanto ao *modus operandi* nesta garantia por meio judicial.

Em seguida, o artigo contribuiu para a discussão das relações entre qualidade, avaliações em larga escala e seus reflexos na justiciabilidade. A qualidade é sim um componente da educação a qual se tem direito e, sendo assim, a qualidade é passível de justiciabilidade. O alerta presente neste artigo é com relação à possibilidade de os resultados avaliativos não serem passíveis de confiabilidade. Resultados avaliativos não fidedignos podem levar a erros de julgamento de mérito nas ações judiciais, bem como erros de julgamento pela sociedade, já que estes resultados são em sua maioria publicizados.

Por fim, o artigo traz à baila o fato de que características de educação em direitos humanos estão associadas à qualidade educacional nos estudos teóricos. Estas afirmações trazem um novo olhar sobre a qualidade educacional para além de resultados quantitativos. A qualidade educacional que está sendo almejada é uma educação que envolve a formação para a cidadania, uma educação reflexiva e para a dignidade humana. Esta perspectiva é fundamental para a democratização real da educação.

### **Referências**

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares, **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 13-29. 2009.

ALVES, Fátima. Escolhas Familiares, Estratificação Educacional e Desempenho Escolar: Quais as Relações? **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 2, p. 447-468. 2010.

BAUER, Adriana. Temas em debate: Responsabilização e prestação de contas na avaliação – Apresentação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 148, p. 330-335. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 12 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos**. Portal MEC. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=10889&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10889&Itemid=>)>. Acesso em: mar. 2015.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 13. ed. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2004.

BROOKE, Nigel. Temas em debate: controvérsias sobre políticas de alto impacto. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 148, p. 336-347. 2013.

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (Org.). **A educação entre os direitos humanos**. São Paulo: Autores Associados: Ação Educativa, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726. 2012.

COSTA, Cristiana Almeida Magela. O que significa educação de qualidade no cotidiano escolar? In: MANHAS, Cleomar. **Quanto custa universalizar o direito à educação?** Brasília: INESC, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Do direito de aprender: base do direito à educação. In: ABMP & Todos pela Educação (Org.). **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

\_\_\_\_\_. A educação nas constituições brasileiras. In: Veiga, Cynthia Greive (Org.). **Carlos Roberto Jamil Cury: Intelectual e educador**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

DORNELLES, João Ricardo W. Sobre os direitos humanos, a cidadania e as práticas democráticas no contexto dos movimentos contra hegemônicos. **Revista da Faculdade de Direito de Campos**, Ano VI, n. 6, p. 121-155. 2005.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365. 2013.

GRACIANO, Mariângela; MARINHO, Carolina e FERNANDES, Fernanda. As demandas judiciais por educação na cidade de São Paulo. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (Org.). **A educação entre os direitos humanos**. São Paulo: Autores Associados: Ação Educativa, 2006.

MORCAZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre. Políticas Públicas para a cidadania: em busca da qualidade na educação. In: NAJJAR, Jorge (Org.). **Políticas Públicas em educação (e outras nem tanto): cidadania, trabalho docente e identidade**. Niterói: Intertexto, p. 70. 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio; CARVALHO Marlene. Construção de identidades no currículo de uma escola de ensino fundamental. In: MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera Maria (Org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

PINHO, José Antônio Gomes de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. *Accountability*: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 43(6), p. 1343-1368. 2009.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O direito educacional no sistema jurídico brasileiro. In: ABMP & Todos pela Educação (Org.). **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760. 2013.