



Direito fundamental à educação pública de qualidade: legislação pertinente e sua efetiva aplicabilidade

Resumo

O direito à educação apesar de estar amplamente presente na legislação brasileira, ainda hoje padece de ser efetivamente aplicado. A efetividade da educação traduz-se em qualidade de ensino. Deste modo, o presente trabalho busca fornecer subsídios para definição do conceito e das dimensões mínimas comuns de qualidade da educação, que seja a um tempo compreensível à população e exigível judicialmente. Ainda, procura analisar se o que existe legalmente positivado pertinente à educação é verdadeiramente aplicado na educação pública. Para isso, com base em um referencial teórico que aborda a questão do direito fundamental à educação e padrão de qualidade de ensino, pretende-se verificar a pertinência de utilizar testes padronizados em larga escala (IDEB, PISA, Prova Brasil e SAEB) para averiguar se há realmente educação pública de qualidade.

Palavras-chave: Direito Fundamental à Educação; Qualidade de Ensino; Exigibilidade Jurídica.

Franciele de Souza Caetano Vieira

Universidade do Sul de Santa Catarina

franciele.vieira@ufsc.br

1. Introdução

Passadas mais de duas décadas desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, ainda é possível afirmar que o debate em torno dos direitos fundamentais e de sua eficácia não perdeu em atualidade, pelo contrário, lamentavelmente – em se considerando aqui justamente o problema da falta de efetividade – segue ocupando a pauta dos grandes desafios do Estado e a sociedade.

“O ensino será ministrado com a garantia de um padrão de qualidade”, Com essas palavras a Constituição Federal de 1988 enuncia seu artigo 206 inciso VII, proclamando o compromisso do Estado de garantir não só a educação, mas educação de qualidade.

Essa caução deve ser efetivada com uma oferta de educação escolar para todos, permeada por padrões de excelência e que seja capaz de atender aos diferentes interesses da maioria da população.

Assim, no constitucionalismo brasileiro, de forma amplamente inovadora, a Carta Magna de 1988, trouxe o princípio da dignidade da pessoa humana como o valor maior do Estado, o cerne constitucional supremo em torno do qual gravitam os demais direitos. Os direitos fundamentais, abarcando aí os direitos sociais, são, pois, os guardiões desse princípio. Logo, a educação é um direito fundamental social, cujo cumprimento garante o gozo da dignidade humana.

O conceito atual de educação que compõe a gama de direitos que garantem a plenitude da dignidade humana é elucidado por Dourado e Oliveira:

A discussão acerca da qualidade da educação remete à definição do que se entende por educação. Para alguns, ela se restringe às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar. Para outros, a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. Tal concepção vislumbra as possibilidades e os limites interpostos a essa prática e sua relação de subordinação aos macroprocessos sociais e políticos delineados pelas formas de sociabilidade vigentes. Nessa direção, a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas,

contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações. (2009, p. 203).

No entanto, diversos fatores contribuem para distanciamento da pretensão normativa da atual Constituição brasileira acerca dos direitos sociais e a transformação operada efetivamente na vida daqueles que se encontram sobre o seu manto protetor.

Entre tais fatores, não se pode olvidar que diante das profundas transformações sociais e econômicas do mundo atual, o conceito de qualidade na educação tem se tornado, cada vez mais dinâmico e complexo na sua materialização.

Nessa concepção, ocupa um lugar complementar os testes padronizados para auferir o estado em que se encontra a educação brasileira para, então, aprimorá-la a um padrão de qualidade.

Partindo desse pressuposto Reynaldo Fernandes (2003), coloca em debate a proposta de criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como teste padronizado em larga escala. Ele combina dois indicadores usualmente utilizados para monitorar o sistema de ensino: a) indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e b) pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino (4ª e 9ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio).

Seu pressuposto é a evidente complementaridade entre ambos e lembra que, mesmo que os alunos atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados, um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, provocando o abandono de um número significativo deles, sem que completem a educação básica, não é desejável; porém, a conclusão no período correto e com baixas taxas de abandono, mas que produza concluintes com deficiência de aprendizagem, tampouco seria. Em suma, um sistema ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem, pondera o autor.

A doutrina registra, em geral, que os direitos sociais tal como a educação de qualidade, diferentemente dos individuais e políticos, dependem de prestações positivas

do Estado para sua implementação, todavia se isto não for cumprido, é preciso ir além e encarar o direito à educação como direito fundamental social, passível de ser tutelado judicialmente caso o Estado não promova os insumos necessários à sua concretização.

A intenção de se atribuir a determinado direito como fundamental não pode se restringir à simples normativas descrita em papel. Ao revés, é acima de tudo uma norma de caráter principiológico, dotada de força normativa, e cuja aplicação não se restringe a casos pontuais e específicos, estando apta para promover eficácia dos valores garantidos pela Constituição Federal.

2. Direito à educação

O direito à educação está previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 como um direito fundamental de natureza social, sendo detalhada no Título VIII, Da Ordem Social, especialmente nos artigos 205 a 214, dispositivos nos quais se encontram elencados uma série de aspectos que envolvem sua concretização, tais como os princípios e objetivos que o informam, os deveres de cada ente da Federação para com a garantia desse direito, a estrutura educacional brasileira, além da previsão de um sistema próprio de financiamento, que conta com a vinculação constitucional de receitas. Trata-se de parâmetros que devem pautar a atuação do legislador e do administrador público, bem como critérios que o Judiciário deve adotar quando chamado a julgar questões que envolvam a implementação deste direito (DUARTE, 2007).

Além da previsão constitucional, há uma série de outros documentos jurídicos que contêm dispositivos relevantes a respeito do direito à educação, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração das Nações Unidas para o Milênio (adotada em 2000 a qual afirma que até 2015, todas as crianças deverão concluir o ensino primário, mas não faz referência à qualidade desse ensino), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), a Conferência de Jomtien na Tailândia em 1990, entre outros.

O direito à educação foi proclamado expressamente a partir da Declaração Universal dos Direitos do Homem em 1948 e, conforme demonstrado, reafirmado em muitas ocasiões, todavia seu conceito foi mudando com o passar dos anos.

Segundo José Celso de Mello Filho (1986), o conceito de educação é mais compreensivo e abrangente que o da mera instrução. A educação objetiva propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando. O processo educacional tem por meta: (a) qualificar o educando para o trabalho; e (b) prepará-lo para o exercício consciente da cidadania. O acesso à educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático.

O artigo 206, inciso VII da Carta Magna, diferentemente da maioria dos instrumentos internacionais, faz menção expressa à importância da qualidade da educação, tratando-a como um princípio basilar do ensino a ser ministrado, ou seja, garante o direito à educação com “padrão de qualidade” para todos. (BRASIL, CF, 2013).

Nesse mesmo sentido a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) foi promulgada sob a égide da CF/1988 e, também, menciona em vários artigos diretamente a questão da qualidade e a avaliação da educação. A “garantia de padrão de qualidade” é um dos onze princípios básicos para o ensino definidos no Art. 3º. Bem como, os Artigos. 4º, 8º, 70, 71, 74 e 75 definem as principais diretrizes básicas que asseguram o “padrão mínimo de qualidade de ensino”. (BRASIL, 2013).

Isto é, o direito à educação, atualmente, abrange a garantia não só do acesso e da permanência, mas também a segurança do padrão de qualidade como um dos princípios segundo o qual se estruturará o ensino.

3. Educação de qualidade

Dito isto, compreende-se que muitas são as respostas que têm sido dadas à pergunta: O que é qualidade na educação? Algumas delas têm significação semelhante, outras variam em pequenos detalhes, inúmeras apresentam diferenças substanciais. Enunciado de várias formas, o conceito de qualidade na área educacional, de maneira geral, abarca as estruturas, os processos e os resultados educacionais.

Deste modo, busca-se fornecer subsídios para definição do conceito e das dimensões mínimas comuns de qualidade da educação que seja a um tempo compreensível à população e exigível judicialmente.

O termo “qualidade” recebeu mais ênfase na década de 1990, ao ser vinculado aos mecanismos de responsabilização que pudessem ser aplicados à educação, que nortegassem as reformas educativas. Todavia, ainda hoje não existe um padrão ou uma receita única para uma educação de qualidade. Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente.

Neste sentido a UNESCO define bem o tema:

A qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo. (2001, p. 01).

Nesse mesmo diapasão “[...] É fundamental, portanto, não perder de vista que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo”. (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998).

Na busca pelo conceito de qualidade na educação apóia-se inicialmente nos preceitos traçados por Demo. Para este autor a educação é o termo resumo da qualidade nas áreas social e humana, pois ele entende que não há como chegar à qualidade sem educação. Ressalta, no entanto, que educação é conceito mais amplo que conhecimento, porque o conhecimento tende a ficar restrito ao aspecto formal da qualidade, enquanto que a educação abrange também a qualidade política. A educação, que supõe qualidade formal e política, exige construção e participação, pois “[...] precisa de anos de estudo, de currículo, de prédios e de equipamentos, mas, sobretudo de bons professores, de gestão criativa e de ambiente construtivo/participativo, sobre tudo de alunos construtivos / participativos”, para se concretizar (DEMO, 2001, p. 21).

Em uma percepção contemporânea Ferrer (1999) propõe-se a discutir o conceito de qualidade na educação, argumentando, inicialmente, que polissemia, indefinição e ambigüidade são características do termo “qualidade”, quando aplicado à essa área. Desse modo, tem significados diferentes para distintos observadores e grupos de interesse, de maneira que há compreensões divergentes acerca do que deveria ser mudado, em termos de garantia da qualidade.

Segundo esse autor, quando se fala de qualidade da educação, está-se falando de uma realidade complexa, como um sistema, uma instituição ou curso. Para ele, deve-se reconhecer expressamente a multidimensionalidade do conceito quando aplicado à área educacional, pois, quando se fala de qualidade está se referindo não só a um aspecto, mas a várias dimensões desse contexto. Em uma escola há, por exemplo, a dimensão da gestão, do corpo docente, do desempenho dos alunos, da estrutura física, entre outras.

Na visão de Dourado, Oliveira e Santos (2007) o conceito de qualidade da educação é “polissêmico”: do ponto de vista social a educação é de qualidade “quando contribui para a equidade; do ponto de vista econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados a educação”.

Nesse mesmo posicionamento os autores apresentam reflexões acerca da qualidade da educação, com base na revisão de literatura relativa à temática, envolvendo o levantamento de estudos, avaliações e pesquisas e, ainda, a contribuição dos países membros das Cúpulas das Américas, com apoio em instrumento de coleta de dados produzido para esse fim. No referido estudo, revelam que a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolar e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares, econômicos e sociais que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.

Desta forma, pode-se inferir que apesar de qualidade na educação tratar-se de um conceito histórico e dinâmico, alguns pontos permeiam as discussões: a participação da sociedade na escola, a democratização do ensino, a definição de padrão de qualidade, a qualidade social, entre outros. A esse respeito, Gadotti destaca:

Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural. Isso significa investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, os seus desejos, seus sonhos, a vontade de 'ser mais' (FREIRE). É preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos numa perspectiva ética, estética e ecopedagógica. A educação integral precisa visar à qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral. (GADOTTI, 2010, p. 09).

A qualidade da educação, portanto, não se circunscreve a médias, em um dado momento, a um aspecto, mas configura-se como processo complexo e dinâmico, margeado por um conjunto de valores como credibilidade, comparabilidade, entre outros. Por conseguinte a qualidade da educação é um conceito polissêmico e multifatorial, uma vez que a definição, a compreensão teórica-conceitual e a análise da situação escolar não podem deixar de considerar as dimensões extraescolares que permeiam tal temática. (DARLING-HAMMOND; ASCHER, 1991).

Ainda, na expressão de Bernadete Gatti: INCLUIR,

As avaliações do sistema educacional no Brasil, em sua divulgação mais ampla, têm se centrado no rendimento escolar, de tal forma que a representação sobre qualidade da educação na nossa sociedade tem sido reducionista, traduzindo-se em desempenhos nas provas aplicadas pelos diferentes modelos praticados. No entanto, cabe perguntar: qualidade educacional se traduz apenas por esses resultados? Evidentemente que não. A qualidade da educação passa por questões como a existência de uma filosofia educacional e, pela consciência do papel social da educação – não só seu papel instrumental, de utilidade, por exemplo, para o trabalho, mas seu papel para a civilização humana, para a constituição de valores de vida e convivência, seu papel no desenvolvimento de sensibilidades ao outro, ao meio ambiente, às expressões humanas de cultura. Portanto, passa por elementos formativos que transcendem,

embora não dispensem de modo algum, a aquisição de conhecimentos apenas. (2007, p. 03, grifo nosso)

Deste modo, uma das formas que pode contribuir para atingir a qualidade da educação nos moldes dos conceitos acima apresentados é os testes padronizados. No argumento de Silva (2001) avaliação e qualidade são dois termos intrinsecamente relacionados quando utilizados na educação. A autora alega que a qualidade é o foco central da avaliação, pois qualquer processo avaliativo visa a conhecer a qualidade ou, ao menos, seus indicadores; mesmo que, segundo a autora, a definição conceitual desse termo seja complexa.

4. Avaliação da qualidade da educação

Em breves palavras pode-se dizer que o primeiro indicador de qualidade foi condicionado pela oferta limitada. Isso significa que a noção inicial de qualidade com a qual a sociedade brasileira aprendeu a conviver foi aquela da escola cujo acesso era insuficiente para atender a todos, pois o ensino era organizado para atender aos interesses e expectativas de uma minoria privilegiada (BEISIEGEL, 1986). Portanto, inicialmente a definição de qualidade estava dada pela possibilidade ou impossibilidade de acesso. As estatísticas educacionais brasileiras evidenciam, por exemplo, que na década de 1920 mais de 60% da população brasileira era de analfabetos (ARELARO, 1988).

A partir dessa oferta limitada, surgiu o critério de qualidade erigido para fazer frente à demanda por escolarização. Deste modo, até a década de 1980, as buscas da sociedade pelo acesso à escola e a todos os bens sociais e econômicos que as oportunidades educacionais oferecem, bem como a satisfação dessas demandas pelo poder público, caracterizaram a ampliação quantitativa da escolarização. Sendo uma das metas principais do governos, referente a educação, acesso e permanência na escola. A demanda pela ampliação de vagas era muito mais forte do que a reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade. Foi a incorporação quase completa de todos à etapa obrigatória de escolarização que fez emergir o problema da qualidade em uma configuração inteiramente nova (BEISIEGEL, 1981).

Se por um lado, o primeiro indicador de qualidade incorporado na cultura escolar brasileira foi condicionado pela oferta limitada e um dos seus principais efeitos foi a política de expansão da rede escolar, por outro, a ampliação das oportunidades de escolarização da população gerou obstáculos relativos ao prosseguimento dos estudos desses novos usuários da escola pública, visto que não tinham as mesmas experiências culturais dos grupos que tinham acesso à escola anteriormente, e esta não se reestruturou para receber essa nova população (BEISIEGEL, 1981).

Destarte, um novo tipo de seletividade deu origem a outro conceito de qualidade, agora relacionado à idéia de fluxo, definido como número de alunos que progridem dentro de determinado sistema de ensino. Assim, no final dos anos de 1970 e nos anos de 1980, um segundo indicador de qualidade foi incorporado ao debate educacional no Brasil. Se a saída se mostrasse muito pequena em relação à entrada, a escola ou o sistema como um todo teria baixa qualidade. De acordo com dados do Ministério da educação, a cada 100 crianças que ingressavam na 1ª série, 48 eram reprovadas e duas evadiam (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998).

Frente a isto, a década de 1990 é marcada pela tendência de regularização do fluxo no ensino fundamental por meio da adoção de ciclos de escolarização, da promoção continuada e dos programas de aceleração da aprendizagem que foram difundidos a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394/96), (ARELARO, 1988).

Entre outras medidas a adoção de ciclos, da promoção automática e de programas de aceleração da aprendizagem incide exatamente na questão da falta de qualidade, evitando os mecanismos internos de seletividade escolar que consistiam basicamente na reprovação e na exclusão pela expulsão “contabilizada” como evasão. Todavia, pondera-se se essas políticas e programas surtem o efeito real de melhoria da qualidade de ensino. Haja vista que na verdade, o seu grande impacto observa-se nos índices utilizados até então para medir a eficiência dos sistemas de ensino, não incidindo diretamente sobre a questão da qualidade (OLIVEIRA; ARAUJO, 2003).

Porquanto se o combate à reprovação com políticas de aprovação automática, ciclos e progressão continuada incide sobre os índices de “produtividade” dos sistemas, gera-se um novo problema, uma vez que esses mesmos índices deixam de ser uma medida adequada para aferir a qualidade. Pois, se existem políticas e programas que induzem a aprovação, a tarefa de aferir a qualidade num sistema com um índice de conclusão igual ou superior a 70% torna-se mais complexa (OLIVEIRA; ARAUJO, 2003).

A partir dessa dificuldade, a educação brasileira vem incorporando um terceiro indicador de qualidade, embora esta forma de aferição da qualidade ainda encontre muita resistência entre os profissionais da educação, porque não faz parte da história e da cultura educacional brasileira pensar a qualidade enquanto medida, já vem sendo utilizada com êxito em outros países, particularmente nos Estados Unidos.

Trata-se da qualidade indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes aferida mediante testes padronizados em larga escala, nos moldes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e Prova Brasil.

Devido à limitação imposta pelo presente artigo, não há como expor a gama de resultados que cada um dos testes padronizados referente à educação brasileira demonstra¹.

No entanto faz-se indispensável salientar que atualmente a necessidade de construção e explicitação de dimensões, fatores e indicadores da qualidade que expressem a complexidade do fenômeno educativo têm ocupado a agenda de políticas públicas para a educação.

O garantido acesso, principalmente ao ensino obrigatório, implica novas demandas de atendimento que se relacionam, como demonstrado, diretamente com as possibilidades de uma aprendizagem mais significativa.

Existem muitos meios de avaliar tal questão, desde a análise do processo de organização do trabalho escolar, que passa pelo estudo das condições de trabalho, da gestão da escola, do currículo, da formação docente, até a análise de unidades escolares

¹ O tema deste artigo se inclui na problemática de estudo a ser ampliada na dissertação de Mestrado.

que pode se expressar, por exemplo, nos resultados obtidos a partir das avaliações externas.

Tais elementos são tratados, em parte, como aspectos essencialmente objetivos para a construção ou aperfeiçoamento de condições de qualidade em uma escola considerada eficaz ou que produz resultados positivos, não deixando, contudo, de considerar os elementos subjetivos que são impossíveis de constatar somente mediante avaliação padronizada.

Nesse contexto Gadotti indica alguns fatores que influenciam a qualidade da educação:

Há necessidade de se estabelecer padrões de qualidade do ensino-aprendizagem, há necessidade de mensuração da eficiência dos sistemas educativos, mas, para se chegar a resultados concretos em educação, um grande conjunto de indicadores de qualidade deve ser levado em conta: a qualidade tem fatores extraescolares e intraescolares; é preciso também considerar outros critérios subjetivos, sempre deixados de lado, mas que podem ser dimensionados intencionalmente. (2010, p. 17).

Todavia a de se considerar que exames padronizados, isoladamente, não podem ser caracterizados como modelos de avaliação, pois representam apenas uma informação sobre conhecimentos e habilidades adquiridos pelos alunos.

Conforme bem salienta Bernadete Gatti:

O desempenho é um fator a considerar, porém é necessário complementar a visão de qualidade de sistemas educacionais com outro conjunto de fatores que ampliam a perspectiva sobre a dinâmica destes sistemas, trazendo contribuição possivelmente mais efetiva para cada escola. As avaliações executadas têm trazido dados para tanto, porém eles não têm sido suficientemente divulgados e discutidos, em integração com os resultados das provas, mantendo-se a visão de qualidade apenas associada ao rendimento escolar estrito. (2007, p.04)

Nessa linha Sobrinho (2000), defende que as informações quantitativas e qualitativas sejam utilizadas de modo integrado na avaliação, pois cada tipo de informação se refere a aspectos e dimensões diferenciados acerca da realidade avaliada. Nesse sentido, o autor afirma:

Em muitos momentos do processo, a imbricação e combinação de perspectivas são altamente desejáveis e até mesmo necessárias. Há casos em que a objetividade quantitativa ou descritiva é imprescindível. Por exemplo, quando necessário isolar alguns aspectos do contexto para melhor e mais detalhadamente analisá-los. importante é que isso não impeça a visão integrada e organizada do conjunto. (2000, p. 80).

Informações de natureza quantitativa, como índices de qualificação e remuneração do corpo docente, número de recursos por aluno e número de alunos por professor, podem ser relevantes, até mesmo se cruzadas com outras informações (quando poderão demonstrar, por exemplo, a sua contribuição para o alcance de objetivos). Contudo, há outros aspectos que talvez sejam importantes, e que informações quantitativas podem não dar conta de revelar, como a percepção subjetiva dos alunos e professores sobre o processo do qual fazem parte, o clima institucional, a motivação, o compromisso dos envolvidos, entre outros.

Dito isto, ressalta-se que embora se tenha muito a melhorar, quanto à elaboração e aplicação, compreende-se que os testes padronizados podem contribuir como meios complementares de diagnosticar a qualidade da educação brasileira e com base nos resultados, obter elementos que associados a outros processos, contribuem para uma educação pública de qualidade.

5. Considerações finais

Á luz de todo o exposto, depreende-se que a educação pública de qualidade é um direito fundamental arrazoado na Constituição Federal de República de 1988 e, portanto, faz parte do patrimônio jurídico da cada cidadão brasileiro, além de, e principalmente, ser um dever objetivo do Estado.

Nesse passo, respalda-se na doutrina de Ingo Wolfgang Sarlet (2005), que conceitua direitos fundamentais como educação e saúde como normas de cunho constitucional expressas na Carta Magna vigente, com objetivo de garantir Direitos das pessoas contra abusos, desvios ou ilegalidades praticadas por aqueles que representam o Estado.

Para além dessa compreensão, dispõe a legislação brasileira que, o direito à educação engloba os pais, o Estado, a comunidade em geral e os próprios educandos, mas é obrigação do Estado garantir esse direito, inclusive quando o assunto é qualidade. Portanto, a qualidade da Educação Básica é um direito que requer uma ação positiva do Estado.

Eliane Ferreira de Sousa (2010) sabiamente ensina que o direito à educação é ainda mais latente quando se constata na Carta de 1988, elevado ao status de direito público subjetivo. Nesse contexto, o sentido de realização deste direito é forte a ponto de afastar qualquer recusa do Estado em efetivá-lo. E não basta só a garantia do direito à educação, fazem-se necessárias ações paralelas que permitam à sociedade as condições de chegar até a escola e manter-se nela, bem como a asseguuração de sua qualidade pelo Estado.

Ademais, conclui-se que os testes padronizados em larga escala, desde que não utilizados como único ou principal mecanismo avaliativo, mas sim para diagnosticar os problemas podem, contribuir para averiguar e melhorar a qualidade da educação brasileira.

Sendo assim, a qualidade da educação ainda que compreendida como um conceito dinâmico deve ter sua efetivação garantida pelo Estado, ao contrário, tal direito deve ser feito valer judicialmente através de ações judiciais que coercitivamente garantam atuação positiva do Estado em promover a qualidade da educação.

Referências

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **A (ex)ensão do ensino básico no Brasil: o avesso de um direito democrático** (uma análise da ação governamental nos últimos 25 anos – 1962- 87). 1988. Tese de Doutorado-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1988.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Educação e sociedade no Brasil após 1930**. In: FAUSTO, Boris, (org.) História geral da civilização brasileira – III. O Brasil republicano. 4. Economia e Cultura (1930-1964). 2ª ed. São Paulo: Difel, 1986.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 29 ago. 2013.

_____. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 ago. 2013.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Informe estatístico da educação básica: evolução recente das estatísticas da educação básica no Brasil**. Brasília: MEC / INEP / SEEC, 1998.

DARLING-HAMMOND, L.; ASCHER, C. **Creating accountability in big city schools**. *Urban Diversity Series*, n. 102, 1991.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes.; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, C.A. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, 2007.

_____, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. CEDES**. vol.29, n.78, 2009.

DUARTE, Clarice Seixas. **A educação como um direito fundamental de natureza social**. Scielo. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100>>. Acesso em: 15 de ago. de 2013.

FERNANDES, R.; NATENZON, P. E. **A evolução recente do rendimento escolar das crianças brasileiras: uma reavaliação dos dados do Saeb**. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 28, 2003.

FERRER, A. T. **La Evaluación y la calidad:** dos cuestiones sometidas a discusión. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 7, n. 22, jan./mar. 1999.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação:** uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Paulo freire, 2010.

GATTI, Bernadete A. **Avaliação e qualidade da educação.** 2007. Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/51.pdf>. Acesso em: 14 de abr. de 2014.

MELLO FILHO, José Celso de. **Constituição Federal anotada.** 2. Ed. São Paulo: Saraiva, 1986.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino:** uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Scielo. 2003. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>>. Acesso em: 12 de set. de 2013.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos direitos fundamentais.** 5 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

SILVA, J. C. O **Exame nacional de cursos:** a utilização de resultados por instituições do Distrito Federal. Brasília, 2001. Dissertação (mestr.) Universidade de Brasília.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação da educação superior.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUSA, Eliane Ferreira de. **Direito à educação:** requisito para o desenvolvimento do país. São Paulo: Saraiva, 2010.

UNESCO. **Los países de América Latina y El Caribe adoptan la declaracion de Conchamba sobre educacion 2001.** Disponível em <<http://www.unwesco.org/bpi/esp/unoescoprensa/2000/01-12s.shtml>>. Acesso em: 20 de set. de 2013.