

# Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira

*The right to education and the quasi-market: tensions in Brazilian basic education policy*

*Del derecho a la educación a la noción de cuasi-mercado: tensiones en la política de educación básica brasileña*

---

ADRIANA BAUER

**Resumo:** O propósito deste ensaio é discutir tensões e contradições postas pela afirmação do direito de todos à educação, disposto na Constituição Brasileira, vis-à-vis a lógica dominante subjacente ao gerenciamento e financiamento no cenário educacional brasileiro a partir da década de 1990. O trabalho apresenta uma síntese da discussão sobre os direitos humanos, enfatizando o significado do direito à educação básica e sua consolidação no ordenamento jurídico brasileiro. Finalmente, discute a noção de quase-mercado em educação e relações entre os direitos de acesso e de qualidade da educação e o quase-mercado.

---

**Palavras-chave:** direito à educação; quase-mercado; gerenciamento educacional.

**Abstract:** The purpose of this paper is to discuss tensions and contradictions related to the affirmation of the right to education for all as enacted by the Brazilian Constitution, vis-à-vis the dominant managerial and financial logic of the Brazilian educational scenario since the 1990's. The paper presents a summary of the discussion on human rights, emphasizing the right to basic education and its consolidation in the Brazilian juridical order. It then discusses the notion of quasi-market in education and the relationship between the right to access and to quality education and the quasi-market.

---

**Keywords:** right to education; quasi-market; educational management

**Resumen:** El objetivo de este ensayo es discutir tensiones y contradicciones en materia del derecho de todos a la educación, como lo dispone la Constitución Brasileña, vis-à-vis la lógica dominante del gerenciamento y financiamiento en el escenario educacional brasileño desde la década de 1990. El trabajo presenta una síntesis de la discusión sobre los derechos humanos, enfatizando el significado del derecho a la educación básica y su consolidación en el ordenamiento jurídico brasileño. Finalmente, discute la noción de cuasi-mercado y las relaciones entre los derechos de acceso y de calidad de la educación y el cuasi-mercado.

---

**Palabras clave:** derecho a la educación; cuasi-mercado; gerenciamento educativo.

## DOS DIREITOS HUMANOS AO DIREITO À EDUCAÇÃO: CONQUISTA DO HOMEM<sup>1</sup>

Para iniciar a discussão, vale relembrar alguns aspectos importantes para a consolidação dos direitos humanos e seu significado para o homem, a fim de melhor compreender a noção de direito à educação e refletir sobre as controvérsias entre essa lógica e as atuais tendências de gerenciamento dos sistemas educacionais públicos brasileiros.

Apesar da formalização da Declaração Universal dos Direitos Humanos, marco no debate sobre direitos, ter ocorrido em 1948, e tido continuidade com os Pactos Internacionais<sup>2</sup> que a ela sucederam, a discussão em torno desses direitos é bastante antiga e passou por diversas fases ou gerações. Os direitos humanos, tal como conhecidos hoje, foram fruto de evolução, sendo que o avanço nas discussões em torno deles sempre veio precedido de avanços no campo técnico-científico e após períodos históricos nos quais a dignidade humana foi extremamente desrespeitada, desconsiderada.

Mas quais foram os marcos na discussão dos direitos do homem? Que contextos marcaram as fases de evolução dos direitos?

Benevides (s/d) afirma que se costuma destacar, do ponto de vista socio-histórico, três gerações (ou dimensões) de direitos humanos: a primeira seria das *liberdades individuais* ou dos *direitos civis* (século XVIII), seguida pela geração dos *direitos sociais* (do século XIX até meados do século XX) e a geração dos *direitos coletivos da humanidade* (da segunda metade do século XX até os dias atuais).

Segundo a autora, os direitos civis “incluem, além da integridade física, as liberdades de locomoção, propriedade, segurança, acesso à justiça, associação, opinião e expressão, crença religiosa” (BENEVIDES, s/d, p. 5) e surgem em oposição ao estado absolutista e à aristocracia moderna, clamando pelo fim das arbitrariedades e perseguições (religiosas e políticas), bem como por uma organização social mais justa e equânime. Seus estandartes são expressos pelo ideário da revolução francesa (1789): liberdade, igualdade e fraternidade.

Já os direitos sociais surgem no marco das revoluções socialistas e das lutas trabalhistas por melhores condições de vida e trabalho, procurando romper com uma lógica de exploração originada após a revolução industrial. Segundo Benevides, estes

---

<sup>1</sup> Agradeço à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Maria Zákia Lian Sousa, mestra de todo o sempre e orientadora, pela leitura cuidadosa dos originais e pelas intervenções para o aprimoramento do material.

<sup>2</sup> Após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, dois pactos internacionais vieram a consagrá-la: o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, ambos de 1966, propostos na Assembléia Geral das Nações Unidas com o objetivo de ampliar as responsabilidades e obrigações dos estados-membros no sentido de institucionalizar os direitos do homem, acordados em 1948, em âmbito universal.

“são direitos ligados ao trabalho, como salário, jornada fixa, seguridade social, férias, previdência, etc. São também aqueles direitos de todos – e não apenas dos que estão empregados –, como *o direito à educação*, saúde, habitação, cultura, lazer e, novamente, segurança” (BENEVIDES, s/d, p. 5, grifo nosso).

Finalmente, os direitos coletivos “referem-se à defesa ecológica, à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, à partilha do patrimônio científico, cultural e tecnológico. Direitos sem fronteira, ditos de solidariedade planetária” (BENEVIDES, s/d, p. 5). Tais direitos surgem na contemporaneidade buscando resguardar a Terra e o patrimônio coletivo do poder de dizimação do qual o homem é capaz. Essa destruição, acirrada a partir da revolução industrial, foi causadora de grandes mudanças no meio ambiente terrestre, devido à aceleração da extração dos recursos naturais, feita muitas vezes de forma irracional, para atender à demanda crescente das populações em desenvolvimento urbano, e ao descuido com o meio ambiente (poluição, lixo).

É a Declaração Universal dos Direitos Humanos que reconhece os direitos fundamentais de todos os homens, sem distinção, e propõe a proteção integral dos mesmos. Contudo, é importante considerar que esses direitos *são* e *estão* em permanente construção. Flavia Piovesan busca assinalar esse caráter de “inconcretude” dos direitos humanos, apoiando-se em Rosas:

O conceito de direitos humanos é sempre progressivo (...). O debate a respeito do que são os direitos humanos e como devem ser definidos é parte e parcela de nossa história, de nosso passado e de nosso presente (ROSAS, 1995 *apud* PIOVESAN, 2005).

De qualquer forma, como mostra Bobbio (1992), apesar de seu caráter não-definitivo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos aparece na base de todas as constituições modernas dos países democráticos, inclusive ganhando respaldo na constituição brasileira. Além disso, essa declaração vem consolidar um entendimento de que todos os seres humanos precisam ter asseguradas algumas condições para viver com dignidade.

Se a origem dos Direitos Humanos é bastante antiga, o direito à educação, como direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX, fazendo parte da segunda geração dos direitos humanos, como visto anteriormente. Expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no artigo 26, tem sido assumido enquanto direito fundamental por muitos países:

Artigo 26:

1) *Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.*

II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

III) Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em <<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>>. Acesso em 20/07/2007, grifo nosso).

Segundo Dalmo Dallari, o direito à educação é essencial por possibilitar não apenas o desenvolvimento individual da pessoa, tornando-a melhor preparada para a vida, para as atribuições que irá assumir, para o aprendizado contínuo, mas também porque propicia uma compreensão mais adequada das diferenças entre indivíduos, contribuindo para a convivência/ integração das pessoas em sociedade. O autor explica que esse preparo ocorre por meio da educação formal e informal.<sup>3</sup> Pondera, entretanto, que a atual dinâmica da sociedade reduz o tempo de educação informal, já que as pessoas adultas, antes responsáveis por essa educação, passam grande parte do tempo fora de casa. Relega-se, então, grande parte da educação das crianças e jovens à instituição escolar, sendo que a educação formal torna-se indispensável.

Nas palavras do autor:

Tornou-se praticamente indispensável a boa educação escolar, a fim de que a pessoa possa desenvolver sua personalidade e esteja bem preparada para a vida social. É por isso que se inclui o direito à educação, tanto na família quanto na escola, como um direito fundamental da pessoa humana (DALLARI, 1998, p. 49).

Ampliando a centralidade do direito à educação no debate dos direitos humanos, Ray e Tarrow explicam que

[...] educação não é somente incluída no conceito de direitos humanos, mas é a derradeira confirmação e garantia de todos os outros. Ela é responsável por informar pessoas de suas responsabilidades e seus direitos e deveria construir a consciência pública de que leis opressivas e tradições inapropriadas deveriam ser reformadas (TARROW e RAY, 1987, p. 3).<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Para Dallari, a educação formal é aquela dada na escola, enquanto a educação informal ocorre na família e no meio social, portanto, fora da instituição escolar (cf. Dallari, 1998, p. 48).

<sup>4</sup> Opto por realizar uma tradução livre no corpo do texto e manter a citação na língua original nas notas de rodapé. Tal procedimento garante ao leitor acesso ao texto como escrito, podendo traduzi-lo por si. No caso do trecho citado, Ray e Tarrow argumentam que “education is not only encompassed within the concept of human rights, but is the ultimate sanction and guarantee of all the others. It is responsible for informing people of their responsibilities

Nesse sentido, os autores argumentam que o direito à educação tem sido objeto de diversos acordos internacionais, sendo que o avanço na discussão e efetivação desse direito deve tomar como base as experiências que vêm sendo realizadas em diversos países, já que tradicionalmente esse direito é bastante violado, apesar dos acordos realizados em nível mundial para a sua garantia.

Os autores também chamam a atenção para a complexidade inerente à discussão dos direitos humanos, em particular ao direito à educação, tendo em vista os conflitos que surgem no interior do debate. Um exemplo do exposto é a própria noção de direito à educação, que tem focado no direito das crianças à escolaridade, muitas vezes desconsiderando o direito dos adultos à escolarização. Como esse direito implica, também, em uma obrigação (tanto por parte do Estado em oferecer oportunidades educacionais, quanto do educando em receber a educação), normalmente busca-se garantir a obrigatoriedade do Estado em atender as crianças primeiramente. Cria-se, dessa forma, uma iniquidade dentro do próprio debate do direito à educação. Além disso, não se discute de forma suficiente, nas escolas, a efetividade na consecução deste direito e a necessidade de ampliar o debate para além da oferta de vagas nas escolas, rumo à garantia da aprendizagem e da qualidade do ensino ofertado nos estabelecimentos.

Nesse sentido, os autores revelam a perversa dicotomia entre política (o que deveria ser) e prática (a realidade observada). Ou seja, argumentam que, apesar do direito à educação (no sentido do acesso e da igualdade de oportunidades) ser proclamado e acordado em diversos documentos e declarações, em nível nacional e internacional por muitos países, nem sempre há a efetiva garantia de acesso e equidade. Observa-se, também, que é em nível oficial que se enredam os maiores impedimentos quanto à análise da garantia desse direito.

Analisar a problemática do direito à educação, tal como exposta por esses autores, foge aos objetivos desse texto. Frisa-se, contudo, mais uma vez, dois pontos essenciais que eles colocam no debate: a efetivação do direito à educação auxiliaria o ser humano a exigir todos os outros direitos e a cumprir seus deveres. Para que esse direito se efetive, no entanto, é necessário que o Estado cumpra com sua obrigação de garantir o acesso à educação de forma efetiva, e não apenas por meio de declarações e cartas de intenções ou oportunizando vagas na escola que não se traduzem em educação adequada.

## AS GERAÇÕES DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Ampliando a discussão sobre o direito à educação, Boto (2005) localiza três gerações desse direito, fazendo uma analogia às três gerações dos direitos humanos

---

and their rights and should build public awareness that oppressive laws and inappropriate traditions may be reformed”.

expostas anteriormente. Segundo a autora, assim como os demais direitos humanos, o direito à educação também está tendo seu significado construído. Para ela, a primeira geração seria a da garantia do direito público subjetivo, da universalidade da escola, ou seja, todas as crianças e jovens teriam o direito à escolarização: escola para todos, marcando a primazia da discussão do acesso aliada a esse direito.

A essa geração, seguiria a geração em que se discute a questão da qualidade relacionada ao direito à educação. Ou seja, não basta garantir vaga na escola pública, mas também há que garantir a permanência na instituição e o bom (e real) aprendizado.<sup>5</sup> Boto explica, assim, que é necessário construir uma escola onde os “excluídos” tenham espaço, possam ser ouvidos e gozem de seu direito à educação. A discussão sobre a qualidade do ensino assume centralidade no debate do direito à educação nessa etapa que Boto chama de “segunda geração”.

Finalmente, a terceira geração contemplaria o debate da equidade dentro da diversidade. A escola democrática, que permite acesso universal, sem distinção, deveria abrir-se e preparar-se para o encontro de culturas e a convivência entre diferentes comunidades, grupos sociais e pessoas.

Nas palavras da autora:

O direito à educação se teria desenvolvido em três gerações: 1. O ensino torna-se paulatinamente direito público quando todos adquirem a possibilidade de acesso à escola pública; 2. A educação como direito dá um salto quando historicamente passa a contemplar, pouco a pouco, o atendimento a padrões de exigência voltados para a busca de qualidade no ensino oferecido e para o reconhecimento de ideais democráticos internos à vida escolar; 3. O direito da educação será consagrado quando a escola adquirir padrões curriculares e orientações políticas que assegurem inversão de prioridades, mediante atendimento que contemple – à guisa de justiça distributiva – grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse direito subjetivo universal – que é a escola pública, gratuita, obrigatória e laica. Aqui entram as políticas que favorecem, por exemplo, a reserva de vagas por cotas destinadas, nas universidades, a minorias étnicas (BOTO, 2005, p. 777).

Na legislação brasileira, observa-se que o debate está colocado sobre a primeira e a segunda geração de direitos, como mostram Oliveira e Araújo:

A partir da Constituição Federal de 1988, alterada pela emenda constitucional n. 14, de 1996, o ensino fundamental de oito anos, obrigatório, dos 7 aos 14 anos, e gratuito para todos, foi considerado explicitamente *direito público subjetivo*, podendo os governantes ser responsabilizados juridicamente pelo seu não oferecimento ou por sua oferta irregular. A Carta de 1988 e sua alteração pela emenda determinam que o direito à educação abrange a garantia não só do acesso e da permanência

---

<sup>5</sup> Nesse sentido, cabe abrir parênteses para questionar qual é o conceito de qualidade relacionado a esse direito. Assume-se, neste ensaio, que a qualidade não é apenas a expansão da escola.

no ensino fundamental, mas também a *garantia de padrão de qualidade* como um dos princípios segundo o qual se estruturará o ensino (inciso VII do artigo 206) (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p. 5).

Cabe questionar, no entanto, a efetividade da garantia de acesso à escolarização e sobre quais padrões de qualidade esse acesso tem se consolidado. Quando Boto formaliza sua tese das três gerações de direitos, localiza na linha do tempo, desde o século XVIII até o findar do século XX, a emergência de cada geração no debate educacional. Observa-se, contudo, na análise da realidade de países ditos em desenvolvimento, que o desafio ainda é a garantia do acesso ao direito público subjetivo. Já o debate sobre a qualidade do ensino ofertado aparece muito entrelaçado ao desenvolvimento e divulgação de estatísticas educacionais que começam a se consolidar em virtude de uma lógica gerencial que tem influenciado as políticas educacionais dos países na atualidade, como será visto posteriormente.

Oliveira e Araújo também chamam a atenção para o fato de que apesar da Constituição de 1988 avançar no sentido da garantia dos direitos sociais fundamentais, as políticas educacionais implementadas após sua promulgação não contribuem para a concretização plena dos princípios constitucionais, criando um “fosso entre as conquistas e garantias estabelecidas e as necessidades relativas ao controle e diminuição dos gastos públicos” (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p. 6). Tais políticas, influenciadas por um uma lógica de Estado mínimo e pela introdução de mecanismos de controle de mercado, têm propiciado o repensar sobre o significado do direito à educação nas três gerações propostas por Boto, principalmente no que diz respeito às duas últimas.

Procurar compreender as relações entre o mercado e a política educacional, que influenciam a discussão sobre o direito à educação, é objetivo do próximo tópico.

## ENTENDENDO O QUASE-MERCADO EDUCACIONAL

O final do século XX assistiu a mudanças tecnológicas, principalmente nas áreas da informática e das telecomunicações, que influenciaram algumas modificações no sistema capitalista. Tais mudanças tiveram implicações tanto na organização quanto no papel dos Estados-Nação, que viram a necessidade de alterar algumas de suas funções a fim de viabilizar o crescimento econômico interno e superar a crise de Estado, que levava ao aumento da desigualdade e exclusão sociais. Introduzidas principalmente a partir do último quartil do século XX, resultaram em modificações sociais e culturais, que levaram a um questionamento sobre a função da escola na sociedade do século XXI, a qualidade de ensino oferecida à população, bem como os parâmetros de gestão educacional adotados.

A introdução de novas tecnologias informacionais e o desenvolvimento das telecomunicações constituíram uma resposta às necessidades de mudanças nos padrões de gestão e organização dos sistemas produtivos. Além disso, observaram-se uma maior rapidez na circulação do capital em nível mundial, a partir desse aporte tecnológico, e o aceleração do processo de transnacionalização da economia, fatores que produziram impactos socioeconômicos intensos.

O desenvolvimento tecnológico propiciou, ainda, uma divisão das cadeias produtivas, potencializando a exploração da mão-de-obra e permitindo diminuir os custos de produção de bens e serviços. Isso porque uma economia transnacionalizada possibilita a transferência de mão-de-obra de um país para outro, permitindo às unidades produtoras procurarem melhores condições para a contratação de empregados, aquisição de matéria prima, etc.

Neste contexto, surge a demanda por uma educação de mais qualidade, que atenda às necessidades da população, sendo que a escola tem que se adequar à exigência de formação de um novo cidadão, ou seja, um sujeito que tenha uma visão crítica e transformadora da sociedade, capaz de nela se inserir e de refletir sobre as constantes mudanças que influenciam, direta ou indiretamente, sua vida:

A educação é crucial para o crescimento econômico e a redução da pobreza. A evolução da tecnologia e as reformas econômicas estão provocando mudanças extraordinárias na estrutura das economias, nas indústrias e nos mercados de trabalho de todo o mundo. O rápido aumento dos conhecimentos e o ritmo de mudança da tecnologia colocam a possibilidade de lograr um crescimento econômico sustentado com mudanças de emprego mais frequentes durante a vida das pessoas. Essas circunstâncias têm determinado duas prioridades fundamentais para a educação: esta deve atender à crescente demanda por parte das economias de trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir sem dificuldade novos conhecimentos e deve contribuir à constante expansão do saber (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1).

Apesar da crise do Estado de Bem-Estar Social,<sup>6</sup> ele não eclodiu, como se pensou inicialmente, já que muitos direitos sociais haviam sido conquistados e não

---

<sup>6</sup> Procuramos em Reis uma explicação para o conceito de *Welfare State*: “As políticas econômicas keynesianas adotadas pelo Estado em alguns países capitalistas centrais no pós-guerra tiveram como consequência um crescimento econômico sem precedentes e permitiram, ao longo de aproximadamente três décadas, assegurar (quase) o pleno emprego, manter uma inflação baixa e alargar o acesso a determinados bens e serviços considerados como direitos sociais (entre outros, o direito ao trabalho e à proteção social; a igualdade de oportunidades no acesso à educação e aos serviços de saúde, etc) – razão pela qual ‘os anos de 1945 e de 1973 definem, por assim dizer, as fronteiras mágicas de um período para o qual não faltam designações vistosas, como a que refere o pleno desenvolvimento de um círculo virtuoso da economia ou a que qualifica aquele período de trinta anos gloriosos’.” (REIS, 1992, p. 31, *apud* AFONSO, 2000, p. 101). Contudo, apesar de importante no período de reconstrução que se

era possível reduzi-los drasticamente. O papel do Estado na sociedade, entretanto, sofreu modificações devido à tensão entre a oferta de serviços e a escassez de receitas, principalmente na concessão dos direitos sociais.

Para resolver essa tensão, um dos mecanismos utilizados foi a atenuação das fronteiras entre o público e o privado no provimento destes serviços, inaugurando uma lógica em que foram introduzidos mecanismos típicos da gestão privada no gerenciamento de serviços públicos. Segundo Afonso, “mais do que à confinação do Estado e à expansão do Estado, assistiu-se, em muitos casos, a interpenetração destes elementos, com arranjos específicos, consoante as conjunturas nacionais” (AFONSO, 2000, p. 115).

Esse rearranjo da lógica capitalista propiciou o surgimento do que vem sendo chamado de *quase-mercado*. Ou seja, uma forma bastante específica de combinar a regulação do Estado e a lógica de mercado na oferta e gerenciamento de serviços públicos, não havendo contraposição entre as duas lógicas (de público e privado), como ocorria no auge do Estado-Providência.

Para Afonso (2000), a introdução desta lógica no âmbito educacional dá-se em decorrência do aumento do controle estatal sobre os serviços ofertados na escola pública. Tal controle ocorre por meio da determinação de currículos e a avaliação da aplicação, nas escolas, das normas curriculares definidas em nível central. O autor apóia-se em Apple para justificar sua análise dos quase-mercados em educação:

[...] a introdução de um currículo nacional e de uma avaliação também a nível nacional transmitem a idéia de que o governo está preocupado com os consumidores e com a necessidade de elevar os níveis educacionais – o que é, afinal, a principal preocupação do mercado (cf. Apple, 1993, p. 230). Para este autor, a criação de um currículo nacional, o estabelecimento de normas-padrão e a realização de testes também a nível nacional são mesmo condições prévias para que se possam implementar políticas de privatização e mercadorização da educação, representando, portanto, um compromisso ideal no âmbito da coligação de direita (AFONSO, 2000, p. 117).

Se esta lógica pode ser exemplificada em países como os Estados Unidos, onde são introduzidas *charters schools*,<sup>7</sup> que propiciam a regulação da escola pelas pró-

---

seguiu ao pós-guerra (que também ficou conhecido por “época gloriosa”, na denominação de Eric Hobsbawm – 1995), a partir da década de 1970 a lógica do Estado do Bem Estar Social começou a dar mostras de sua fragilidade, principalmente devido à crise econômica gerada a partir do choque do petróleo, caracterizando a crise, supra citada.

7 Entende-se por *charter school* as escolas que apesar de serem financiadas pelo poder público, possuem uma forma de gestão privada, desvincilhando-se de certas regras, estatutos e regulamentos das escolas públicas convencionais. Normalmente são administradas por grupos independentes, como universidades ou associações e, apesar de possuírem independência na gestão e financiamento, são reguladas por avaliações dos alunos e das próprias comunidades. “As

prias comunidades que elas atendem, no Brasil a regulação e mudança nos padrões de gestão aparecem mais relacionadas às avaliações de sistemas e à padronização (de objetivos, de currículos, etc) que induzem a escola a se adequar às diretrizes propostas em nível central. Esta indução muitas vezes ocorre por meio de mecanismos de bonificação para escolas, *rankings* em que aparecem os melhores e piores resultados, introdução de bonificação para os professores, etc.

Nessa conjuntura, a avaliação de sistemas passa a ser um ponto de destaque nas propostas de políticas públicas em vários países. Tais avaliações, como SAEB e Prova Brasil,<sup>8</sup> SARESP,<sup>9</sup> e o PISA,<sup>10</sup> em nível internacional, têm objetivado aferir a

---

originally conceived, the ideal model of a charter school as a legally and financially autonomous public school (without tuition, religious affiliation, or selective student admissions) that would operate much like a private business – free from many state laws and district regulations, and accountable more for student outcomes rather than for processes or inputs (such as Carnegie Units and teacher certification requirements). Opponents of charter schools suggest that this accountability is rarely exercised, and that the more lax requirements for charter schools result in fewer qualified teachers than at their traditional public counterparts” (Disponível em <[http://en.wikipedia.org/wiki/Charter\\_school](http://en.wikipedia.org/wiki/Charter_school)>. Acesso em 28/07/2007).

<sup>8</sup> “O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme estabelece a Portaria n. 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das redes de ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações. A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações”. Informações retiradas do site do INEP. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>>. Acesso em 23/07/2007.

<sup>9</sup> Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, utilizado pela Secretaria de Educação do Estado, desde 1996, para avaliar a educação básica no estado. Segundo informações disponíveis no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, os principais objetivos do SARESP são: “O principal propósito do Saresp é obter indicadores educacionais que possam subsidiar a elaboração de propostas de intervenção técnico-pedagógica no sistema de ensino, visando a melhorar a sua qualidade e a corrigir eventuais distorções detectadas. O Saresp constitui, assim, uma espécie de “bússola” para a reorientação das ações da SEE/SP, especialmente no que diz respeito à capacitação dos recursos humanos do magistério, e do trabalho das escolas participantes. Mais ainda: ao envolver diretamente professores, alunos e pais em suas atividades, pretende contribuir para o fortalecimento e o aperfeiçoamento de uma cultura avaliativa não-punitiva e fomentadora de mudanças qualitativas na Educação no Estado de São Paulo”. Disponível em <<http://saresp.edunet.sp.gov.br/2005/subpages/conheca.htm>>. Acesso em 23/07/2007.

<sup>10</sup> Programa Internacional de Avaliação de Alunos. “O PISA é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países”. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa>>. Acesso em 23/07/2007.

qualidade de ensino ofertado, oferecendo, no caso das três primeiras citadas, subsídios para a elaboração de políticas educacionais.

Vale ressaltar que esse gerenciamento privado também pode ser observado no estabelecimento de convênios entre organizações não-governamentais e o setor público, para a oferta de serviços educacionais, evidenciando uma tradução do modelo de *charter school* para a realidade brasileira.

Ao examinar a lógica de quase-mercado em educação, tendo em vista a realidade brasileira, Sousa e Oliveira chamam atenção para o fato de que

[...] ao mesmo tempo em que o capital e a lógica de mercado penetram em áreas em que até então sua presença era limitada, a educação passa a constituir um mercado em acentuada expansão, em escala mundial. Isso tem ensejado uma modificação nos objetivos gerais das políticas educacionais, tanto nos países centrais como nos países em desenvolvimento, em particular, no Brasil. Inclui-se todo o processo educacional na esfera do mercado e generalizam-se os procedimentos e valores típicos do capitalismo competitivo na gestão dos sistemas e das instituições educacionais (SOUSA e OLIVEIRA, 2003, p. 3).

Observa-se, assim, a adoção de um discurso que, baseado numa suposta necessidade de melhorar a qualidade dos serviços educacionais ofertados, introduz uma lógica de gerenciamento educacional em que a educação passou a ser encarada enquanto uma área de grande possibilidade para a concentração de capital, construção e consolidação de um “mercado educacional”.<sup>11</sup>

[...] só esse mercado, cujo dinamismo e flexibilidade expressam o avesso de um sistema escolar rígido e incapaz, pode promover os mecanismos fundamentais que garantem a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos: a competição interna e o desenvolvimento de um sistema de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual dos atores envolvidos na atividade educacional (GENTILI, 1994).

Por outro lado, a adoção desses mecanismos de controle e indução de melhoria de qualidade do serviço ofertado, por meio da definição de parâmetros de eficiência e eficácia, acabou gerando uma re-configuração dos valores próprios do

---

<sup>11</sup> Parece interessante, neste momento, chamar a atenção do leitor para dois fatos. Em primeiro lugar está o estabelecimento de uma relação direta entre educação e mercado de trabalho, que pode obscurecer os propósitos reais desses organismos, visto que o ritmo de ajuste às mudanças no mercado é mais rápido do que na educação. Deve-se ter cuidado com os discursos que difundem a falácia de que a educação deve se transformar para atender as mudanças do mercado. Ela está, sem dúvida, a serviço das mudanças socioculturais e econômicas que se operam, mas não constitui um elemento essencial para a realização dessas mudanças. O mercado pode sinalizar tendências que orientem as mudanças necessárias à área educacional, mas parece perigoso dizer que tais mudanças garantem o desenvolvimento do Estado.

domínio público,<sup>12</sup> como alerta Afonso, que deixam de ser os ideais de igualdade, fraternidade e cidadania e passam a conviver com valores específicos de mercado, priorizando resultados quantitativos, baseados na lógica de eficiência e eficácia de gestão do sistema. Nessa lógica, mais do que a qualidade dos serviços oferecidos (relembrando que a qualidade seria uma nova dimensão do direito à educação, como mostrou Boto anteriormente), importam os resultados que a escola consegue obter. Se a lógica é diminuir os índices de evasão e repetência e aumentar o acesso à escola pública, a ênfase será posta em mecanismos que possibilitem essa redução e a ampliação de vagas, mesmo que elas não venham acompanhadas de melhoria da qualidade do serviço ofertado. Esclarecendo essa questão, Afonso mostra:

De acordo com estes pressupostos, sem resultados mensuráveis (que podem ser tornados públicos) não se consegue estabelecer uma base de responsabilização credível, tornando-se igualmente mais difícil a promoção da competição entre sectores e serviços – em ambos os casos, duas dimensões essenciais das novas orientações políticas e administrativas.

Em termos de política educativa, mais especificamente, trata-se agora de tentar conciliar o *Estado-avaliador* – preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controle dos resultados (sobretudo acadêmicos) – e a filosofia de *mercado educacional* assente, nomeadamente, na diversificação da oferta e na competição entre escolas. Sendo a avaliação um dos vetores fundamentais neste processo, é necessário saber qual a modalidade que melhor serve à obtenção simultânea daqueles objetivos (AFONSO, 2000, p. 119).

Nesse sentido, observa-se a disseminação de um discurso político no qual a educação deixa de estar prioritariamente ligada ao discurso predominante na década de 1980 (discurso da cidadania, da igualdade, do direito à educação, etc), para abarcar o discurso da qualidade, entendida como obtenção de bons resultados na gestão do sistema e nos resultados acadêmicos dos alunos.

É interessante notar que esse discurso de qualidade aparece sempre relacionado à proteção do direito de todos à educação. Alguns documentos produzidos após conferências internacionais permitem a análise desse tipo de discurso.

No caso do documento produzido após a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), por exemplo, fica claro que as discussões foram balizadas pelo pressuposto do direito de todos à educação, já que o preâmbulo do documento inicia-se reforçando esse direito e fazendo uma avaliação de sua efetividade:

---

12 Apoiado em Ranson e Stewart, Afonso (2000, p. 117), define domínio público como sendo “o espaço onde se expressam os propósitos coletivos de uma sociedade – remetendo, nomeadamente, para os direitos e necessidades sociais que são estabelecidos através de escolhas publicamente construídas –, o domínio público deve preservar e atender valores específicos como a igualdade, a justiça e a cidadania”.

*Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação”. No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:*

- Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- Mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres – são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- Mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- Mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

(Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em <<http://www.unesco.org.br/publicacoes/decjomtien>>. Acesso em 28/07/2007. Grifos nossos).

Ao mesmo tempo, o citado documento traz explícita a preocupação com a universalização e a qualidade de ensino e da aprendizagem, em seu artigo terceiro, o que seria coerente com a discussão da segunda geração do direito à educação, proposta por Boto:

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, *é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade*, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem (Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em <<http://www.unesco.org.br/publicacoes/decjomtien>>. Acesso em 28/07/2007. Grifos nossos).

O direito à educação continuou fazendo parte dos encontros coletivos internacionais, que têm grande influência nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento, mesmo após a Conferência de Jomtien. O documento produzido em Dakar, dez anos após a Conferência Mundial de Educação para Todos, permite afirmar que, apesar da introdução de novas lógicas de gestão, o direito à educação sempre aparece enquanto justificativa para as propostas e acordos realizados:

Reafirmamos a visão da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas

de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que incluía aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser.  
[...]

A Avaliação de EPT 2000 demonstra que houve progresso significativo em muitos países. Mas é inaceitável que, no ano 2000, mais de 113 milhões de crianças continuem sem acesso ao ensino primário; que 880 milhões de adultos sejam analfabetos; que a discriminação de gênero continue a permear os sistemas educacionais; e que a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas não satisfaçam as aspirações e necessidades dos indivíduos e das sociedades (Educação para Todos: o compromisso de Dakar. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em 28/07/2007).

Sob a égide da proteção do direito de todos à educação, introduz-se a questão da qualidade de ensino, ou seja, um novo fator na discussão do direito à educação, como Boto afirmou, que passa a coexistir com o discurso preponderante da universalização do acesso à educação.

A relação entre esse direito e sua consecução, na lógica de quase-mercado, será explorada no próximo tópico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: TECENDO RELAÇÕES ENTRE DIREITO À EDUCAÇÃO E QUASE-MERCADO EDUCACIONAL

Ao mesmo tempo em que se introduzem novos mecanismos de gestão no âmbito educacional e que os governos de diversos países, inclusive do Brasil, declaram a importância de garantir o direito à educação, as avaliações de sistema, introduzidas para apoiar esse gerenciamento, produzem dados preocupantes em relação à realidade educacional brasileira:

De acordo com dados do Ipea (Instituto de Política Econômica Aplicada) dos estudantes que ingressam na escola, *84% concluem a 4ª série e 57% terminam o ensino fundamental*. No ensino médio, o índice de conclusão é de apenas 37%. O estudo aponta que a exclusão atinge principalmente os mais pobres. Na primeira série, cerca de dois terços dos estudantes vêm deste segmento, enquanto no ensino superior, menos de 5% têm essa origem (Instituto de Política Econômica Aplicada. Disponível em <<http://www.ipea.gov.br/Destaques/ENJORNAL/materias.htm#fundamental>>. Acesso em 14/10/2007).

Segundo dados do SAEB, de 2003, dos concluintes do ensino fundamental apenas 9,3% demonstraram habilidade de leitura compatível com essa série e enquanto em Matemática 97,6% dos estudantes estão aquém do nível adequado.

O Relatório Mundial de Monitoramento sobre Educação para Todos lançado hoje, em Brasília, indica que *cada vez mais as crianças brasileiras entre 7 e 14 anos estão estudando*. O problema é que as escolas freqüentadas pela maioria não oferecem

ensino de qualidade e muitos abandonam as salas de aula após completar a 5ª série do ensino fundamental (Folha Online, 08/11/2004. Matrículas aumentam, mas falta qualidade à escola, diz Unesco. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/16402.shtml>>. Acesso em 27/07/2007).

A 4ª série da rede de ensino da Prefeitura de São Paulo está entre as sete piores do país, quando comparada com a das demais capitais. O desempenho foi medido no fim do ano passado pela Prova Brasil, realizada pelo Ministério da Educação, e mostra a cidade no 21º lugar entre 26 capitais (Brasília não foi computada) em português e em 20º em matemática (Folha de S. Paulo, 10/07/2007).

Os trechos acima, além de exemplificar a centralidade que os diversos processos avaliativos vêm assumindo nas questões educacionais, permitem concluir que o direito à educação tem sido garantido no que se refere ao acesso à educação pública, visto que cada vez mais as crianças estão concluindo as quatro primeiras séries do ensino fundamental e sendo acolhidas nas classes de 5ª. À 8ª. Série. Mostram, contudo, que a frequência à escola não garante aprendizado, já que os índices de desempenho dos alunos, nas avaliações sistêmicas, têm se mantido abaixo do esperado. Schwartzman assim sintetiza a realidade educacional brasileira:

Nos últimos anos, a educação brasileira vem mostrando melhoras importantes nos indicadores quantitativos, mas os indicadores de qualidade não parecem se alterar. As principais melhoras quantitativas são a universalização do acesso à educação básica, a redução das taxas de repetência, a redução da distorção idade-série, e o aumento de matrículas na educação pré-escolar e no ensino médio. Por outro lado, avaliações de desempenho como o SAEB, nacional, o estudo PISA, da OECD, e avaliações estaduais como as de Minas Gerais, Bahia e Paraná mostram que o nível de desempenho dos estudantes continua muito baixo, e pode estar até piorando (como parece indicar o SAEB) (SCHWARTZMAN, 2002).

Nesse sentido cabe interrogar até que ponto, com o aumento dos níveis de matrícula e frequência dos alunos à escola, está se efetivando o direito dos mesmos à educação. Apesar da expansão do acesso, observa-se que a exclusão não deixa de existir, mas sim muda de lugar. Com reformas efetuadas para melhoria da qualidade da educação ofertada pelas escolas, observou-se a correção do fluxo no ensino fundamental. Contudo, como bem aponta Oliveira:

Isto fará com que, em breve, todos tenham oito anos de escolarização, mas não o acesso aos mesmos níveis de conhecimento. Muitos, nem a patamares mínimos. Elimina-se, assim, a exclusão do Ensino Fundamental, não a exclusão do acesso ao conhecimento. Modifica-se apenas a forma de explicitação dessa exclusão. Paradoxalmente, essa universalização gera duas novas demandas populares por acesso à educação. Uma ao conhecimento, materializada na tendência de uma busca de padrões mínimos de qualidade e, outra por matrícula nos níveis posteriores de ensino (...) (OLIVEIRA, 2000, p. 78).

Cabe questionar, então, se uma escola que garante o acesso de grande parte da população em idade escolar, mas não garante o real aprendizado dos alunos é uma escola que efetiva o direito de todos à educação. A discussão realizada por Boto (2005) sobre a segunda geração do direito à educação permite afirmar a necessidade de se superar a concepção de que o direito à educação é garantido pelo acesso dos alunos à escola, pois este acesso seria apenas parte do direito.

Além disso, a introdução da lógica de gerenciamento da educação baseada na consecução de melhores índices quantitativos (notadamente de matrícula e permanência) pode induzir a introdução de mecanismos nas escolas que auxiliam na obtenção de melhores desempenhos nas avaliações, mas que não garante, necessariamente, o aprendizado dos alunos.

Um desses mecanismos, por exemplo, seria a mudança curricular que parece estar se operando em algumas escolas, a fim de trabalhar os conteúdos que fazem parte das avaliações, sem que haja uma discussão mais aprofundada sobre a adequação e relevância desses conteúdos para a formação do educando. A introdução de “simulados” e o preparo dos alunos para realizar as provas que compõem avaliações, como SARESP, SAEB e Prova São Paulo, também exemplifica o argumento acima. Além disso, programas de aceleração de aprendizagem,<sup>13</sup> como o implantado em São Paulo a partir de 1996, com o objetivo de corrigir a trajetória escolar dos alunos, também podem concorrer para a melhoria dos índices educacionais, o que não significa que garantam, necessariamente, que os alunos aprendam os conteúdos (conceituais, procedimentais ou atitudinais<sup>14</sup>) mais importantes para sua inserção na vida social.

Outro mecanismo adotado que espelha o conceito de quase-mercado em educação e que influencia na concessão do direito à educação, é o uso de classificações de escolas, alunos, redes de ensino, etc, a partir dos resultados obtidos nas avaliações, sendo que muitas vezes tais avaliações são utilizadas em mecanismos de premiação e punição dos envolvidos. Como explicitam Sousa e Oliveira:

---

<sup>13</sup> Segundo o documento de implantação Projeto *Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração*, implantado em São Paulo, seu principal objetivo é “eliminar a defasagem entre série e idade regular de matrícula, do CB à série do Ensino Fundamental. As Classes de Aceleração oferecem condições para que os alunos avancem no trajeto escolar, buscando, assim, contribuir para a reversão do quadro de repetência e evasão nas escolas e para que esse ensino cumpra sua função social, atendendo às necessidades de aprendizagem de todos os seus alunos”. Disponível em <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/reorg\\_aceler\\_p003-011\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/reorg_aceler_p003-011_c.pdf)>. Acesso em 23/07/2007.

<sup>14</sup> Desde a década de 1990, discute-se que existem três tipos de conteúdos a serem trabalhados na e pela escola: os conceituais (que se referem aos fatos, conceitos e princípios das diversas disciplinas), os procedimentais (referentes ao “como fazer”, “como aprender”) e os atitudinais (que constituem o aprender a ser). Um dos autores que têm explorado esta questão é César Coll. Para maior aprofundamento na tipologia de conteúdos, conferir Coll (1998).

A crença é a de que as pressões geradas pela competição, suscitada pelos procedimentos avaliativos, farão com que sejam mobilizados processos e recursos que resultarão em melhoria da qualidade de ensino. Desse modo, pressupõe-se a aceitação da desigualdade como condição mesma de produção de qualidade, pois sendo diferentes e diversificadas as condições dos sistemas e unidades escolares estaríamos caminhando na direção de intensificar os processos de segregação e seleção educacional e social. (SOUSA e OLIVEIRA, 2003).

Tais mecanismos, contudo, contribuem para a disseminação de uma lógica seletiva e excludente que parece contrariar os princípios inerentes ao direito à educação que, como visto anteriormente, baseiam-se na igualdade, na democracia e na cidadania.

Se a lógica das avaliações, coerente com as concepções de mercado, induz processos de seleção e se o gerenciamento das questões educacionais tem como base dados quantitativos que, não necessariamente, são acompanhados de sucesso qualitativo em termos de aprendizagem, é possível afirmar que, desde a última década do século passado, tem-se assistido à concretização de apenas uma parte do direito à educação. Nesse sentido, as desigualdades educacionais e sociais não têm sido eliminadas, como ingenuamente se poderia acreditar ao investigar os índices de acesso e permanência na escola. Tais desigualdades apenas mudam de lugar, já que alunos escolarizados, mas não necessariamente educados, continuarão em posição de desvantagem em relação àqueles que gozaram de melhores oportunidades educacionais.

O recurso ao conceito de quase-mercado para interpretar as modificações em curso na educação pública permite-nos compreender a aplicação, na gestão dos sistemas educacionais, dos princípios e valores da iniciativa privada, que trazem consigo um projeto de sociedade que certamente não contém a utopia da transformação. Sem dúvida, a avaliação é um processo capaz de direcionar projetos e ações e o que se evidencia com as práticas em curso é a perspectiva da reprodução e intensificação das desigualdades educacionais e sociais (SOUSA e OLIVEIRA, 2003).

Percebe-se, assim, a necessidade de questionar a concepção de qualidade que se consolida nos modelos educacionais da atualidade. Analisando os dados estatísticos apresentados anteriormente, talvez se possa apontar para a dominância de uma lógica em que o direito à educação de qualidade não seja para todos, apesar de que, enquanto direito, a educação tenha que abarcar o conjunto da população. Como ressaltam Oliveira e Araújo (2005), a necessidade da discussão do direito à educação abarcar a dimensão da qualidade, faz-se cada vez mais premente.

Por fim, é necessário destacar que apesar dos problemas apontados no que se refere à questão da qualidade da educação na lógica de quase-mercado e a concessão do direito à educação, reconhece-se a importância da expansão quantitativa do acesso à escola pública. A discussão sobre a qualidade só pode ter sentido quando

o acesso torna-se universal, mesmo que essa universalização custe o decréscimo da qualidade do sistema.

Como já ensinava Beisegel,<sup>15</sup> muito antes do acirramento da discussão sobre a introdução de mecanismos de mercado na educação, é absurdo discutir qualidade se não se pensa no conjunto da população. Não se pode analisar a escola de hoje com base em conceitos de ontem e essa é uma das grandes contribuições dadas por Beisegel em seus textos: qualidade para poucos não é qualidade e é necessário construir uma escola onde os “excluídos” tenham espaço, possam ser ouvidos e gozem de seu direito à educação.

Uma real mudança, que privilegie a efetividade do direito pleno à educação, implica na redefinição de conceitos. No período de expansão da rede, fez-se necessário levar em conta um conceito de qualidade diferente do que é defendido neste ensaio. Posteriormente, com a introdução de uma lógica de mercado na educação, passou-se a trabalhar com um conceito de qualidade bastante específico, emprestado das práticas empresariais e transferido para o campo educacional, sem que fossem consideradas, necessariamente, as especificidades desse campo. Em que medida essas concepções de qualidade estariam garantindo a efetividade do direito à educação é uma grande questão, cuja reposta deve ser procurada por aqueles que estão envolvidos no debate educacional.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades e estratégias para educação*. Washington: BIRD, 1996.

BENEVIDES, Maria Victoria. *Democracia e Direitos Humanos: reflexões para os jovens*. São Paulo, sem data. Disponível em [http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4\\_7\\_maria\\_victoria\\_democracia\\_dh.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_7_maria_victoria_democracia_dh.pdf). Acesso em 20 de julho de 2007.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORTOLOTTI, Nadja Furtado. *Para educação de qualidade, financiamento público*. Fortaleza, setembro de 2006. Disponível em [http://www.cedecaceara.org.br/docs/artigos/educacao\\_financiamento.pdf](http://www.cedecaceara.org.br/docs/artigos/educacao_financiamento.pdf). Acesso em 13/07/2007.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, Especial – Out/2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 23/07/2007.

COLL, César *et al.* *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. COMPARATO, Fabio K. *A afirmação histórica dos Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 2003.

---

<sup>15</sup> BEISEGEL, Celso de Rui. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. Trabalho apresentado na I Conferência Brasileira de Educação, em abril de 1980.

\_\_\_\_\_. *Para viver a democracia*. Os problemas fundamentais da sociedade brasileira e os direitos humanos. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 44-60.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998.

GARRETON, Manuel Antonio. Os direitos humanos nos processos de democratização. In: JELIN, Elizabeth; HERSHBERG, Eric. *Construindo a democracia: direitos humanos, cidadania e sociedade na América Latina*. São Paulo: EDUSP, 2006.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade e educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p. 111-178.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). Escola S.A. Brasília: CNTE, 1996. Disponível em <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/manual-usuario.html>>. Acesso em 25/07/2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAÚJO, Gilda Cardoso. Qualidade de ensino: uma nova dimensão do direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em 23/07/2007.

SOUSA, Sandra Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação e Sociedade*, set/2003, v. 24, n. 84, p. 873-895.

PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos: desafios da ordem internacional contemporânea. Texto-base da conferência *Direitos Humanos: Desafios e Perspectivas Contemporâneas*, proferida na abertura do IV Fórum Mundial de Juizes, em Porto Alegre, em 23 de janeiro de 2005.

TARROW, Norma B. and RAY, David. *Rights and Education: an overview*. Nova York: Pregamon Press, 1987.

ROSAS, Allan. So-Called Rights of the Third Generation. In: EIDE, Asbjorn; KRAUSE, Catarina; ROSAS, Allan. *Economic, Social and Cultural Rights*, Boston/Londres: Martinus Nijhoff Publishers/Dordrecht, 1995, p. 243. SCHWARTZMAN, Simon. Dez proposições controversas sobre a qualidade da educação básica no Brasil. *Trabalho e Sociedade*, Rio de Janeiro: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, n. 4, ago/2002.

TÓFOLI, Daniela. Ensino municipal em São Paulo está entre os sete piores do país. *Folha de São Paulo*, 10/07/2006. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br>>. Acesso em 30/06/2007.

---

 **ADRIANA BAUER** é Doutoranda da Faculdade de Educação da USP – Área Estado, Sociedade e Educação; Professora de Português na Escola Graduada de São Paulo e Professora de Legislação Educacional na Universidade Bandeirante de São Paulo. E-mail: [dri\\_bauer@yahoo.com.br](mailto:dri_bauer@yahoo.com.br)

*Recebido em agosto de 2008  
Aprovado em dezembro de 2008*