

EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO DIFUSO: IMPLICAÇÕES DA JUDICIALIZAÇÃO EDUCACIONAL

EDUCATION AS A DIFFUSE HUMAN RIGHT: IMPLICATIONS OF THE JUDICIALISATION OF EDUCATION

LA EDUCACIÓN COMO DERECHO HUMANO DIFUSO: IMPLICACIONES DE LA JUDICIALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis¹

Código DOI

Resumo

O direito à educação é conceito primordial para o estudo da Política Educacional e como tal, demanda constantes revisões, conforme as políticas educacionais se desenrolem. Atualmente a perspectiva interpretativa do direito à educação tem sido mais individual do que humano e difuso, o que tem causado consequências negativas no cenário educacional. Nesse contexto, o objetivo do texto é problematizar o conceito de direito à educação propondo seu protagonismo enquanto direito humano difuso. A discussão é realizada a partir da abordagem qualitativa com auxílio de literatura especializada sobre o tema, e da pesquisa documental, em levantamentos realizados nos sites dos Tribunais de Justiça dos Estados de São Paulo e Minas Gerais com o descritor “direito à educação”. Os resultados evidenciam o predomínio de demandas judiciais individuais, especialmente voltadas ao acesso imediato a vagas e serviços educacionais, com reduzida consideração dos efeitos sistêmicos das decisões sobre a formulação e a gestão das políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Direito à educação. Política Educacional. Direitos Humanos. Direitos Difusos.

Abstract

The right to education is a fundamental concept for the study of Educational Policy and, as such, requires constant revision as educational policies unfold. Currently, the interpretative perspective of the right to education has been more individual than human and diffuse, which has had negative consequences on the educational scene. In this context, the aim of this text is to problematize the concept of the right to education by proposing its role as a diffuse human right. The discussion is based on a qualitative approach, with the aid of specialised literature on the subject and documentary research, in surveys carried out on the websites of the Courts of Justice of the States of São Paulo and Minas Gerais using the descriptor ‘right to education’. The results show the predominance of individual legal claims, especially those focused on immediate access to educational places and services, with little consideration given to the systemic effects of decisions on the formulation and management of public education policies.

¹ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. Email: anasqa@unicamo.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3759-4845>

Keywords: *Right to education; Educational policy; Human rights; Diffuse rights.*

Resumen

El derecho a la educación es un concepto fundamental para el estudio de la Política Educativa y, como tal, requiere una revisión constante a medida que se desarrollan las políticas educativas. Actualmente, la perspectiva interpretativa del derecho a la educación ha sido más individual que humana y difusa, lo que ha tenido consecuencias negativas en el escenario educativo. En este contexto, el objetivo de este texto es problematizar el concepto de derecho a la educación proponiendo su papel como derecho humano difuso. La discusión se basa en un abordaje cualitativo con el auxilio de literatura especializada en el tema, con el apoyo de la investigación documental, en encuestas realizadas en los sitios web de los Tribunales de Justicia de los estados de São Paulo y Minas Gerais con el descriptor «derecho a la educación». Los resultados evidencian el predominio de demandas judiciales individuales, especialmente orientadas al acceso inmediato a plazas y servicios educativos, con una consideración reducida de los efectos sistémicos de las decisiones sobre la formulación y la gestión de las políticas públicas educativas.

Palabras clave: *Derecho a la educación. Política educativa. Derechos humanos. Derechos difusos.*

Introdução

Em estudo realizado pelas perspectivas comparativa e política sobre as reformas educativas, Pedro e Puig (1998) destacaram que a Política Educacional é a Ciência Política, o estudo do setor Educação, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais, estas preocupadas em resolver problemas educacionais, sendo as mais variadas possíveis. Nesse contexto, o presente texto é uma reflexão para instrumentalizar os estudos de Política Educacional, tendo como objeto o direito à educação.

A educação quando tratada enquanto direito sempre é associada a três conjuntos normativos: direitos fundamentais, direitos sociais e/ou direitos humanos. No presente artigo pretende-se estabelecer uma compreensão que fortalece o discurso consolidado por esses três conjuntos à luz dos direitos difusos, pois qualifica a educação em uma perspectiva essencialmente coletiva, e problematiza a forma como ela tem sido discutida tanto no âmbito jurídico quanto na academia, que têm fomentado veementemente seu viés individual. Sendo assim, o objetivo do artigo é problematizar o conceito de direito à educação propondo seu protagonismo enquanto direito humano difuso.

Para atingir o objetivo proposto, alguns passos foram estabelecidos, traduzidos nos subtítulos que compõem esse artigo, a saber: i) compor o contexto que delinea o direito à educação, partindo da Constituição de 1988, enfatizando três elementos principais: arcabouço normativo, igualdade material e

formal, e a compreensão das instituições no Estado Democrático de Direito; ii) estabelecer um conceito de direito à educação na perspectiva dos direitos humanos e como parte do princípio da dignidade da pessoa humana, bem como expor as características dos direitos difusos e individuais homogêneos localizando o direito à educação nesse processo; iii) discutir consequências da efetivação do direito à educação na perspectiva individual homogênea e, por fim, iv) propor um protagonismo da compreensão da educação como um direito humano difuso nas demandas para a sua efetivação.

O contexto que delinea o direito à educação

Em 1998, tendo como base sua tese de doutorado, o Prof. Dr. Romualdo Portela de Oliveira apresentou trabalho na XXI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), intitulado “O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça”, que veio a ser publicado no ano seguinte. Na oportunidade, analisando o novo texto constitucional e a presença do direito à educação no documento, afirmou: “o que é inovador, para além de uma **maior explicitação dos direitos** e de uma **maior precisão jurídica (...)** é a **previsão dos mecanismos capazes de garantir** os direitos anteriormente enunciados, estes sim, verdadeira novidade” (Oliveira, 1999 p. 65, grifos nossos).

Sua afirmação nos permite destacar três elementos contextuais importantes para a discussão aqui proposta, quais sejam: i) forte arcabouço normativo do direito à educação; ii) a presença de uma igualdade formal e material; e iii) a compreensão de uma arena institucional estabelecida pelo Estado Democrático de Direito.

O primeiro deles, referente ao forte arcabouço normativo, desenha-se a partir do destaque dado à educação enquanto um direito social, o que lhe garantiu espaço específico na própria Constituição², sendo reforçada por pelo menos três legislações infraconstitucionais, que aqui entendemos como a tríade que colabora na composição da discussão desse direito: Lei de Diretrizes e Base Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996); Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/1990); e Plano Nacional de Educação, cujo primeiro estabeleceu-se por meio da Lei n.º 10.172/2001, e o segundo, pela Lei n.º 13.005/2014.

² Ver Assis, 2012.

Apesar de o direito à educação estar previsto desde a Constituição Política do Império brasileiro de 1824, sua presença nos textos constitucionais sempre foi bastante associada à Educação Superior (Assis, 2012), que atualmente atinge um patamar tímido de gratuidade já que composto por apenas 12% de Instituições da Educação Superior (IES) públicas (Brasil, 2024). Porque dedicada a atender uma elite desde a chegada da família real, a preocupação com os anos iniciais da educação começa a ser presente apenas na Constituição de 1934, que sequer teve tempo de se estabelecer, mas inaugura uma série de solavancos entre os temas de obrigatoriedade e gratuidade, essa última, muitas vezes garantida apenas quando associada à necessidade de se comprovar a falta de recursos.

A conjugação de uma educação pública, gratuita e obrigatória para determinada faixa etária ou nível escolar, acontece apenas com o texto de 1988, que é reforçado pelas legislações complementares e ordinárias, como as citadas anteriormente (Assis, 2012; 2017a). Lá se vão 200 anos de textos constitucionais, mas o avanço ocorreu apenas há menos de 40 anos.

O segundo elemento refere-se ao estabelecimento de uma relação intrínseca de igualdade formal – o previsto em lei – e material – a concretização da lei –. Se a consolidação de uma base normativa forte para o direito à educação sofreu revezes durante quase dois séculos, não haveria de ser diferente com a declaração de quais seriam os sujeitos de direito cobertos por essa previsão. A expressão “todos”, sempre presente nos textos constitucionais, foi se ampliando a cada momento; por mais incoerente que tal afirmação possa parecer, constituintes e legisladores se valeram (e em muitos casos ainda o fazem) do subterfúgio que Laclau (2017) denunciou, ao estabelecer a existência dos significantes vazios³: atribuíam o limite que desejavam à expressão, por meio do controle ao acesso à educação. O que justificou, e justifica, uma luta constante pela universalização.

Ainda que falhemos com a universalização da educação, possuindo hoje uma taxa ajustada de frequência escolar líquida no Ensino Médio de 75,2% em 2022, em contrapartida à de 95,2% para Ensino Fundamental (Brasil, 2023), há um movimento em curso para uma tradução real da expressão “direito de todos” (art. 205, caput, CF/88). Para além de uma previsão normativa constitucional e especial, como as

³ Em linhas bastante gerais, significantes vazios são expressões que parecem guardar o mesmo significado entre as pessoas, a exemplo de “dignidade humana”, “direito”, “equidade”, mas que carecem de uma identificação sobre o real significado atribuído por quem as utiliza.

mencionadas anteriormente nas legislações específicas, também a materialidade e a formalidade se encontram ao estipular instrumentos que possam forçar a efetivação de uma previsão normativa.

O que Oliveira (1999) chama de verdadeira novidade é a junção de uma perspectiva de equidade com responsabilidade institucional. Em termos de equidade, Aristóteles (1973) já havia previsto o conceito de justo distributivo, que pode ser traduzido na expressão “dar a cada um o que é seu”, tratando igualmente aos desiguais na medida de suas desigualdades; e soma com a compreensão de Rawls acerca da responsabilidade institucional, afirmando que “o que é justo ou injusto é a maneira como as instituições lidam com estes fatos” (1993, p. 102). Quando os constituintes estabelecem instrumentos para a cobrança do Estado – que tem o dever de garantir o direito –, oferecem formas para que a lei não seja apenas uma previsão vã.

Por fim, o terceiro elemento é a compreensão de que estamos numa arena institucional estabelecida pelo Estado Democrático de Direito. Se as instituições devem ser calibradas para que possamos efetivar direitos, é importante destacar o contexto dessas mesmas instituições.

Muitas vezes as narrativas sobre o Estado Moderno estabelecem um aspecto de naturalidade na forma com que os três poderes se concretizaram, como se não houvesse alternativa ao percurso de uma gerência tripartite autônoma e harmônica; no entanto, as questões foram se articulando conforme novos interesses. Séculos de monarquia absolutista, que suplantaram impérios, feudos e formas alternativas de governo, uma vez destruída, pareceu ter esgotado contornos para uma administração governamental, o que incitou a previsão de um segundo âmbito que cuidaria da formulação de leis e, conseqüentemente, seria mais importante do que a ação de encaminhar (Locke, 1966). Tanto Locke (1966) quanto Montesquieu (2000) atribuíram um peso imensamente maior para o órgão que seria responsável por legislar, ambos também consideraram a necessidade de uma limitação de poder, provocados pelo mesmo contexto de insegurança das monarquias, mas ainda que o segundo tenha mencionado a necessidade de um Poder de Julgar (2000, p.167-8), não o especulou como equivalente aos demais, tampouco como guardião normativo, mas como mediador de conflitos⁴.

É exercendo esse papel de mediador que aos poucos o Poder Judiciário vai se concretizando como tal, e o passo significativo para que isso ocorra é um posicionamento, nada inovador, pois já ocorrido em

⁴ Ver Maldonado, 2003.

instâncias julgadoras de menor repercussão, dado no caso *Marbury versus Madison* pela Suprema Corte em 1800, declarando a inconstitucionalidade de um ato do Congresso Nacional⁵. É a partir daqui que os ajustes entre limites e possibilidades destes três órgãos estatais começam a se estabelecer de forma mais efetiva, para chegar no desenho que temos hoje.

O destaque importa, pois, a efetivação do direito à educação conjuga ações dos três poderes: a força normativa (Poder Legislativo), a responsabilidade institucional (Poder Executivo), e a efetiva materialidade de direito quando não realizado (Poder Judiciário). No contexto do Estado Democrático de Direito é que uma prospecção autônoma e harmônica se configura para os três poderes, traduzindo-se no que vamos chamar de sistemas de freios e contrapesos (Assis, 2012).

Quando se destacam os mecanismos de cobrança para efetivação de um direito, a proposta não é de uma sobreposição do Judiciário ao Executivo, tampouco da identificação de exclusivamente uma única forma de buscar a materialidade do direito – como mencionaremos adiante, já que a Constituição de 1988 também previu o Ministério Público como agente e não apenas demandante, conforme exemplos no texto de Oliveira (1999); no entanto, o que se estampa na literatura e nas ações dos órgãos públicos é justamente o incentivo da efetivação exclusivamente pela via judicial: desejando efetividade, tivemos individualidade. A longo prazo, tal postura nos trouxe consequências difíceis de serem contornadas e com efeitos negativos nas políticas educacionais, em especial, as de acesso e permanência na escola. Para sobrelevar esses efeitos, é preciso repensar a forma que entendemos o direito à educação, visando ajustar nossas ações para resultados mais públicos e coletivos, do que privados e individuais. É o que vamos explorar nos tópicos a seguir.

Por um conceito de direito à educação comprometido com o público

A construção de um conceito de direito à educação pode partir de diversos lugares, no entanto, mantendo a coerência com o caminho escolhido para estabelecer o contexto de discussão do tema, também aqui partiremos do texto constitucional, mais especificamente, do artigo 205⁶; e para traçar esse

⁵ Ver Oliveira & Santos, 2018.

⁶ Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua **qualificação para o trabalho** (BRASIL, 1988, grifos nossos).

percurso, tendo aprendido com a história, cabe a nós atribuímos significado àquilo que defendemos, marcando presença para dizer o que é educação e, conseqüentemente, aos dois elementos principais que compõem o conceito de direito à educação, quais sejam: cidadania e trabalho.

Se desejamos um conceito de direito à educação comprometido com o público, a melhor perspectiva de educação que com isso se relaciona é aquela trazida por Paulo Freire nas obras *Pedagogia do Oprimido* (1974) e *Política e Educação* (2001). A primeira, estabelece o diálogo como essência da educação enquanto prática da liberdade, e em torno dos temas geradores, ou “universo temático do povo” (p. 56), provoca processos emancipadores e conscientizadores. Em complemento, a segunda obra, reclama a necessidade em assumirmos a “politicidade da educação” (p. 25), ou seja, uma postura progressista que entenda e considere como elementos do processo formativo, os antagonismos sociais⁷.

Educação é então, participação comunitária e posicionamento crítico, elementos que convergem com uma ideia de público associada ao debate, às conexões e à configuração de ações e práticas para a vida em sociedade (Arendt, 2007).

Soma-se à essas compreensões a afirmação de Cury (1999), tendo como base Norberto Bobbio e Thomas Humphrey Marshall, sobre a “educação como um direito imprescindível para a cidadania e para o exercício profissional” (p.1). Para além e ao encontro do que Arendt (2007) constrói acerca do espaço público, a autora também afirma que a cidadania é o “direito a ter direitos” (1975, p.62),

(...) pois a igualdade em dignidade e direito dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso a um espaço público comum. Em resumo, é esse acesso ao espaço público – o direito de pertencer a uma comunidade política – que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos (Lafer, 1997, p. 58).

Tal afirmação nos leva a compreender a curta frase da autora em ao menos duas perspectivas. A primeira, diretamente associada ao fato de que devemos ter o direito de participar de atuações e tomadas de decisão feitas no espaço público, para reforçar e ampliar o nosso próprio arcabouço de direitos; portanto, embora coletivo, há uma perspectiva individual. A segunda, é a compreensão de que, mesmo já sendo titular de um direito, usufruindo-o, ainda assim, devemos nos posicionar em favor dele, não apenas

⁷ Ver Pini, Rodrigues, Loureiro, 2021.

para manter a garantia já adquirida, mas em especial para que a mesma seja estendida, ampliada; vale dizer, para que a sua materialidade alcance a todos e não alguns. Essa atitude requer uma compreensão de cidadania enquanto exercício coletivo para atingir, também, esferas individuais.

É também na relação com o mundo exterior sensível (*sinnliche Außenwelt*) (Marx, 1968, p. 512), ou seja, no espaço da vida prática, modificado ou não, que ocorre a ação de transformação de si mesmo e do entorno, mas isso apenas por meio do trabalho não alienado, com finalidade, aquela atribuída por si mesmo e não por interesses alheios, pois “quando se fala do trabalho, está-se tratando, imediatamente, do próprio homem” (Marx, 2004, p. 89).

Para Marx, o trabalho é uma dimensão ineliminável da vida humana, isto é, uma dimensão ontológica fundamental, pois, por meio dele, o homem cria, livre e conscientemente, a realidade, bem como o permite dar um salto da mera existência orgânica à sociabilidade. (LUCKÁCS, 1981, p.12). É também pelo trabalho que a subjetividade se constitui e desenvolve-se constantemente, num processo de autocriação de si (Oliveira, 2010, p.75).

Uma ideia de trabalho associada à emancipação, à conscientização, e ao exercício coletivo de cidadania, é a de um elemento vital, de realização e aprimoramento, já que “agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (Marx, 2013, p. 255).

Estabelecidas as relações entre educação, cidadania e trabalho, bem como seus significados, temos que o conceito de direito à educação comprometido com o público é aquele que visa emancipação, reforço de direitos e transformação de nós mesmos. Essa concepção demanda, ainda, localizá-lo no arcabouço normativo. Ao encontro do que afirmou Assis (2012):

Educação, cidadania e trabalho são conceitos que reúnem os aspectos fundamentais da sociedade: político, social e econômico. O diálogo entre eles supera a dicotomia de pré-condição entre um e outro, pois, unidos, são expressões, instrumentos para reflexão das relações e construção de outros conceitos e reconstruções próprias. (...) Mais do que vertentes do desenvolvimento humano, estes conceitos são características essenciais do Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, deixando claro que a discussão sobre o direito à educação deve passar pela discussão deste princípio (p. 28-9).

Mais do que um direito social, a educação é direito humano o qual compõe a dignidade da pessoa humana, que por sua vez, é fundamento do Estado Democrático de Direito (art. 1º, III, CF/88). Evitando que a afirmação caia em lugar comum e seja repetida como um mantra sem efeito, devemos ressaltar que ela demanda não apenas compreensão, mas um posicionamento distinto no momento de efetivação desse direito. Tal tratamento distintivo é muito bem traduzido por Piovesan (2013):

(...) os direitos humanos devem ser interpretados sob a perspectiva de sua **integralidade e interdependência**, a conjugar direitos civis e políticos e direitos econômicos, sociais e culturais, **inexistindo hierarquia entre eles e sendo todos direitos exigíveis** (p. 26, grifos nossos).

A educação já foi – e continua sendo – vítima de decisões públicas em diferentes poderes e níveis, que desconsideram em absoluto as características de integralidade e interdependência enquanto perspectivas interpretativas. Um exemplo clássico que podemos trazer é o binômio formado pela universalidade e pela qualidade do ensino. É dessa dinâmica do fazer pontual e restritivo, que surgem estudos demandando que a qualidade seja parte do direito à educação, pois cuidar do acesso, criou uma desigualdade outra (Oliveira, 2007).

Embora Demo (1990) já afirmasse que: “Quantidade e qualidade podem (devem) ser analiticamente distinguidas, mas em realidade são apenas faces do mesmo fenômeno” reforçando não fazer sentido “dizer que uma é mais ou menos importante, porque, antes disso, o fato básico é que são partes integrantes” (p. 11, grifo do autor), em seguida flexibiliza a compreensão dizendo que em determinados momentos algumas das faces se mostram mais imediatas. Ora, a compartimentalização dos problemas sociais, ainda que nos ajude a compreendê-los melhor, não justifica tratamento de maneira isolada, isso não significa dizer que as coisas não podem ser feitas por etapas, mas considerar cada questão de/do direito um problema em si mesmo, assume o risco de criarem novos/outros problemas e agravar antigos⁸.

Há urgência na defesa e efetividade do direito à educação na perspectiva dos direitos humanos, para cuidarmos de problemas complexos já identificados, a exemplo de quando afirmamos que “Tratar a

⁸ Ver Assis (2017a).

universalização e qualidade em educação como fenômenos separados é um contrassenso” (Kuhn & Puhl, 2015 p. 2), ou ainda, de haver um “ciclo no qual não se sabe se a desigualdade social que coopera para a desigualdade educacional ou o inverso” (Bernardo & Felix, 2023, p. 24).

Ao encontro da compreensão de que o direito à educação é direito humano que potencializa sua qualidade de direito social, o mesmo ocorre ao reconhece-lo primeiro como direito difuso em lugar de direito individual. Da mesma forma que os direitos humanos incorporam os direitos sociais, políticos, civis, culturais e econômicos, também o direito difuso o faz com o individual. Em outras palavras, precisamos deixar de tratar situações problemáticas como problemas públicos:

As situações problemáticas são discrepâncias entre as condições vividas, observadas ou desejadas e o que efetivamente ocorre. Esta diferenciação é importante porque uma das maiores dificuldades dos governos é fazer com que a definição e solução dos problemas públicos não sejam tão diferentes daquelas que os interessados e afetados têm (Assis, 2012 p. 85).

Pensar a falta de escolas no Município Alfa é considerar a característica difusa do problema, que englobará também o fato de João, criança e munícipe de Alfa, não ter acesso à escola. No entanto, o contrário não culmina no mesmo resultado, pois pensar o não acesso de João, de forma isolada, demandará atuação direta na situação problemática dele, replicando-se cada vez que aparecerem mais munícipes com a mesma situação problemática. Temos como exemplo a forma com que se demandam vagas em creche, trata-se de ações individuais, com foco nas situações problemáticas em lugar de discutir o problema público.

Nesse contexto, não é apenas mudar a forma de compreender o conceito de direito à educação, mas também uma outra maneira de reclamar a sua tutela. Os instrumentos que a Constituição de 1988 trouxe podem ser usados tanto para demandas individuais quanto coletivas, no entanto, a exemplo do que ocorreu no estado de Minas Gerais entre os anos de 2007 e 2018, no quesito “matrículas em creche”, num universo de 1.384 ações, apenas 103 eram coletivas; em outro recorte intitulado “matrículas de educação infantil: fase não especificada”, entre 2003 e 2018, foram 316 ações, sendo 44 coletivas; no ensino fundamental, entre 2005 e 2018, de 409 ações, apenas 33 eram coletivas; para o Ensino Médio, entre 2002 e 2018, de 20 ações, 3 eram coletivas (Dias, p. 87-91).

Existe, na literatura jurídica, o tema da tutela dos direitos difusos e coletivos, que em nenhum momento aparece nas discussões referentes ao direito à educação, e que pode nos auxiliar a otimizar as demandas feitas ao judiciário e solucionar de forma integral e interdependente, problemas públicos, superando o que Assis e Figueiredo (2025) denunciaram: “Em outras palavras, direitos difusos e coletivos *stricto sensu*, têm apresentado uma postura e filosofias pertencentes aos direitos individuais homogêneos” (p.18).

Figura 1 – Direitos Coletivos (*Lato Sensu*)



Fonte: Elaboração própria com base em Zavascki (2006).

Conforme observamos na figura 1, o conjunto dos direitos coletivos *lato sensu* é composto por direitos difusos, direitos coletivos *stricto sensu* e direitos individuais homogêneos. Os dois primeiros são também entendidos como direitos transindividuais, que ultrapassam uma ideia de individualidade, de particularidade. No caso dos direitos difusos, a característica de transindividualidade é mais forte, pois seus titulares são absolutamente indeterminados e estão unidos por uma circunstância de fato; aqui entram grupos como: brasileiros, crianças, adolescentes, idosos, indígenas, pessoas com deficiência (PcDs), mulheres negras, entre outros. O fato de serem direitos difusos não dilui a compreensão da particularidade de cada um desses grupos, ao contrário, fortalece, pois garante a possibilidade de destacar aquilo que lhes é essencial enquanto grupo, permitindo a efetivação material de um direito de forma equitativa.

Os direitos coletivos *stricto sensu*, embora também sejam transindividuais, são mais restritos, já que os grupos são formados por titulares de determinação relativa, uma vez que a origem, sendo uma relação jurídica base, permite precisar melhor esse grupo. Aqui estão, por exemplo, os trabalhadores da empresa Beta; as associadas da Ordem dos Advogados (OAB); os professores titulares da Universidade de São Paulo (USP). Continuamos a ter grupos, que mesmo especificando mais seus indivíduos, não desconsideram a importância da característica do grupo do qual fazem parte.

Já o terceiro, como a nomenclatura diz, é acidentalmente coletivo, pois o fato de ser parte de um grupo é o que menos importa; os titulares são perfeitamente determinados e o que os une é o fato de serem titulares de um direito de origem comum. O direito do consumidor está fortemente associado a esse tipo. Aqui estão Luis, Marcia, Ana, Antônio e Pedro; todos compradores de um carro da marca Gama que precisa de um recall. Não é muito diferente de quando eu digo que Joana e Felipe precisam de vaga na escola, mesmo sabendo que, além deles, muitas crianças do município Delta precisam de vaga na escola. É justamente desse tipo de postura que a educação tem tentado, constantemente, se afastar, mas até mesmo a opção pela tutela para efetivação de um direito social e humano, se aproxima mais daquilo que é acidentalmente coletivo, do que da sua característica difusa.

Ao reconhecer que o direito à educação é direito humano difuso, conseguimos abarcar uma compreensão de direito social bem como de direito individual, mas não homogêneo. Diferente do que tem ocorrido, essa individualidade viria na perspectiva do direito subjetivo, que garante a cada pessoa ser vista no contexto da sua coletividade, mas também ter reconhecida sua faculdade, particular, em exigir o seu direito (Assis O. 2017). Quando importa apenas a particularidade, fazer parte da coletividade é meramente acidental.

Consequências de uma efetivação na perspectiva dos direitos individuais homogêneos

Com o objetivo de exemplificar as consequências de se efetivar o direito à educação na perspectiva dos direitos individuais homogêneos, seguem aqui alguns resultados de levantamentos realizados por meio da pesquisa documental (Kripka, Scheller e Bonotto, 2015) em duas investigações junto aos Tribunais de Justiça do Estado de São Paulo (TJ-SP) e de Minas Gerais (TJ-MG). Apenas nesses dois estados a metodologia aqui descrita foi aplicada, de forma que importa reconhecer que os resultados se limitam ao

conjunto de decisões analisadas, tendo como base normativa a Constituição Federal, o que nos permite certo grau de generalização, mas fugindo de afirmações automáticas para a totalidade do sistema judiciário brasileiro.

Conforme Kripka, Scheller e Bonotto (2015) a pesquisa documental cuida de explorar materiais e documentos que ainda não receberam tratamento analítico, compreendendo como “documento” qualquer informação registrada que possa ser consultada ou estudada, diferenciando-se da pesquisa bibliográfica pela fonte. No caso dos materiais adquiridos nos TJ-SP e TJ-MG são da categoria “não solicitados”, ou seja, que não foram pedidos, mas encontrados; bem como são também “consecutivos”, pois documentaram processos administrativos do Poder Judiciário. Tais materiais foram levantados a partir dos sites de busca de ambos os tribunais onde se colocou apenas um descritor, qual seja: “direito à educação”, tornando-se nosso único critério de seleção. O corpus foi constituído, portanto, por ementas de decisões judiciais com incidência direta sobre o direito à educação.

A partir do descritor mencionado, no total, foram analisadas 1.707 ementas do TJ-MG, coletadas entre os anos de 2019 e 2020 (Dias, 2021); bem como 1.645 ementas do TJ-SP, coletadas entre 2014 e 2015⁹, de forma que o recorte temporal foi dado pela própria busca. Ao colocarmos o descritor no site de Minas Gerais apareceram ações entre 2000 e 2018 (Dias, 2021), e no site de São Paulo, foram entre 1998 a 2014; isso não significa que antes de 2000 e 1998 não foram apreciadas ações com o descritor indicado nos referidos tribunais, mas que na busca livre nos sites, esses foram os disponibilizados.

Para que fosse possível trabalhar com um universo tão grande de dados, após a busca jurisprudencial, em ambos os levantamentos, foi realizado o download de todas as ementas, com auxílio de técnicos de informática, para que fossem impressas e separadas individualmente para leitura.

De acordo com Kripka, Scheller e Bonotto (2015), ao falarem do método da pesquisa documental apontam que “o pesquisador irá extrair os elementos informativos de um documento original a fim de expressar seu conteúdo de forma abreviada” (p.61), tal extração, no caso aqui compartilhado, gerou as categorias analíticas. A partir da leitura das ementas tentávamos traduzir aquele conteúdo inicial que possuía entre 10 a 20 linhas de texto jurídico em algo mais objetivo e que destacasse o principal, a exemplo

⁹ Para a realização de estudo comparativo, as categorias originais de SP foram renomeadas.

de “matrículas”, “transporte”, “professores”, bem como suas subdivisões: “matrículas em creche”, “matrículas em pré-escola”, “matrículas na primeira fase do ensino fundamental”, e assim sucessivamente.

Especificamente para este trabalho, compreendeu-se que a utilização exclusiva de ementas poderia não captar integralmente a complexidade argumentativa que aqui se desejou explorar, de forma que três perguntas foram pensadas com o intuito de problematizar a relação entre direito à educação e direitos individuais homogêneos tendo como base o material levantado. A primeira delas indaga sobre a origem das ações, se individuais ou coletivas. Para o estado de Minas Gerais, 80% das demandas totais eram individuais (Dias, 2021), já para São Paulo, 75%. Ao encontro do que vimos discutindo, pela expressividade de demandas individualizadas junto a um tema essencialmente coletivo, corroborando com dados apresentados anteriormente, reforçamos a presença de uma perspectiva contrária à essência de um direito humano difuso, como é a educação.

As demandas individuais não são fruto, em sua totalidade, de advogados particulares. Muitas são ações do Ministério Público e da Defensoria Pública. Ou seja, os próprios órgãos públicos não têm uma percepção, de saída, coletiva. Sabemos que, de acordo com a Constituição Federal, artigo 127 (Brasil, 1988), “O Ministério Público é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis” e nossa discussão não deseja minar a defesa de direitos individuais, mas reclamar que se há um compromisso com a defesa do regime democrático e dos interesses sociais, é importante compreender o contexto das demandas que ali chegam e que seriam melhor discutidas e efetivadas se trabalhadas como direitos humanos difusos.

A segunda questão é referente aos motivos, para saber quais as três categorias mais frequentes em cada Tribunal. Em MG foram: Matrícula (81%), tendo creche como expoente; Professores (15%) (tanto em termos de demanda de docentes especializados para a educação de crianças e adolescentes com deficiência, quanto referente à valorização docente); e Transporte escolar gratuito e/ou especializado (4,2%) (Dias, 2021). Para SP o cenário se repete, mas o segundo e terceiro lugares são menos expressivos diante da totalidade: Matrícula (79%), com destaque para creche, Professores (8,2%) e Transporte (6,1%). Aqui já percebemos que todos os 3 temas guardam relação direta com perspectivas coletivas do direito à

educação: a falta de vagas, a necessidade de professores especializados ou de valorização deles, bem como o transporte público, seja pela especialidade ou pela gratuidade.

Importante também destacar que as demandas coletivas, por parte do Ministério Público, por exemplo, via de regra não prejudicam o ingresso de ações individuais sobre elementos que não foram explorados nessas ações conjuntas, o que afasta uma possível justificativa de que a demanda individual cobriria melhor os direitos subjetivos dos envolvidos.

Em terceiro e último lugar, questionamos os principais argumentos que justifiquem os pedidos feitos nas três categorias mais frequentes. No que se refere às demandas por matrícula — com destaque para as creches —, o argumento mais recorrente consiste na solicitação de vaga para que pais ou responsáveis possam deixar seus filhos sob cuidado institucional enquanto exercem atividade laboral, o que, portanto, não se trata de protestar direito à educação em termos formativos, mas como algo que permitiria o trabalho decente, nitidamente expondo uma questão que ultrapassa elementos educacionais, conjugando aspectos sociais e econômicos.

Numa outra pesquisa em andamento¹⁰ sobre a pobreza multidimensional, dentre as várias questões levantadas nos grupos focais, um dos elementos quando se fala da pobreza infantil é sobre a vontade dos pais em passar mais tempo com seus filhos pequenos, em idade escolar de creche. Isso também ajuda a construir argumento sobre um olhar mais coletivo e ampliado acerca do problema das demandas de matrículas, pois a solução apresentada não tem colaborado nem com a qualidade da educação — o que veremos ao responder a última pergunta —, nem com o desejo real de seus demandantes.

Para os transportes, a justificativa baseia-se na baixa disponibilidade quando há a existência da linha; a falta de veículos adaptados para os mais diferentes tipos de deficiência; falta de segurança nos veículos disponibilizados e alguns casos de competência, se o município ou o estado deveriam se responsabilizar no fornecimento do transporte (Dias, 2021).

Já para os professores, o que aparecem são pedidos referentes ao piso salarial, mas em especial a solicitação de profissionais para cuidados com estudantes PcDs com destaque para o profissional Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS).

¹⁰ Processo CNPq n.º 403578/2021-3, Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n.º 57759522.3.0000.8142.

Novamente, se a insuficiência de uma linha de ônibus, a falta de segurança dos veículos que fazem o transporte público, ou ainda a impossibilidade de atender a diversidade da população local, aparecem em discussões sobre direito à educação, certamente não há um problema localizado na área da Educação, tampouco que atinja apenas aqueles que desejam chegar até a escola, o que demanda uma discussão integral e interdependente, como devem ser tratados os direitos humanos. O mesmo vale para a questão docente, embora esteja localizada na área educacional, a valorização do profissional da educação é de interesse de toda população, seja ele funcionário público ou não, bem como esbarra em uma discussão econômica nacional de base salarial; também a garantia de um tratamento especializado para as crianças e adolescentes, colabora não apenas com integração de quem é PcD, mas com a compreensão e o conhecimento de quem não é, garantindo uma sociedade mais justa e equitativa. Profissionais especializados em sala ajudam a quebrar barreiras e a desmistificar a deficiência.

Outros desdobramentos poderiam ser destacados aqui como consequência de um tratamento do direito à educação na perspectiva de direito individual homogêneo, como a superlotação de creches e pré-escolas, causadas pela própria demanda pública de vagas, que consequentemente precarizam o trabalho de professoras e monitoras da educação infantil¹¹; a identificação da escola como único lugar de desenvolvimento e segurança (alimentar, corporal, entre outros) das crianças, furtando-se de uma perspectiva conjuntural, para discussão de espaços alternativos de lazer, ou ainda, da importância de terem tempo com seus pais e responsáveis; invisibilidade de outros problemas que merecem igual atenção, mas que aparecem pouco nas demandas, como abandono intelectual, educação para presos, prestação de serviços educacionais, vagas no Ensino Médio, entre outros.

No caso do Ensino Médio, que possui mais de 20% de estudantes na faixa etária fora da escola (Brasil, 2023), ainda que a educação seja obrigatória até os 17 anos, não encontramos, dentro da categoria matrícula, mais do que 1,1% em MG e 2,3% em SP. Em comparação com a reclamação de vagas em creches, há uma discrepância numérica muito grande (42% MG e 55% SP), embora a base jurídica utilizada seja exatamente a mesma, a forma de ver a criança e o adolescente são muito distintas e vão se acirrando quando não percebemos que estão interligadas. As crianças não podem ficar sozinhas, mas os adolescentes precisam ajudar nas finanças da casa.

¹¹ Ver Torres (2015).

Observa-se que, embora haja variações regionais, mantém-se como padrão dominante a prevalência de demandas individuais, com baixa problematização dos impactos estruturais sobre o planejamento educacional. Portanto, além de individualizar problemas coletivos, também o setorizamos em termos de importância, embora sejam coletivos e igualmente relevantes; muitas vezes compartilhando a mesma causa, que não é atingida, pois o foco está apenas na problemática.

Protagonismo: educação como direito humano difuso

Conforme elementos destacados no item anterior, a forma como vimos efetivando e garantindo o direito à educação, apenas contribui para o que Darcy Ribeiro anunciou:

O Brasil poderá então ser de fato, o país do turismo, o único lugar do mundo onde se poderá ver coisas assim, de outros tempos, coisas raras, fenomenais, extravagantes. Em consequência, a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos (Ribeiro, 1986, p. 10).

A frase citada está em um ensaio, escrito antes da Constituição e que permanece atual, em que o autor afirma ser função do pesquisador denunciar o óbvio. Ainda que não seja de forma proposital, quando estudiosos e servidores públicos tratam a educação na perspectiva individual homogênea, em alguma medida acabamos contribuindo com esse programa da crise da educação no Brasil. Criamos situações esdrúxulas, fenomenais, extravagantes, raras como a de demandar vagas, superlotar o sistema e depois denunciar a superlotação.

Sendo assim, propomos aqui uma forma de não coadunar com a crise de uma escola pública e socialmente referenciada, reconhecendo o protagonismo de uma interpretação de direitos humanos e difuso para a educação. Nessa proposta a educação é tanto direito social, quanto humano; é tanto direito difuso, quanto individual homogêneo, mas a ênfase está nos primeiros, enquanto os segundos são coadjuvantes.

Essa nova postura teórica também reclama atenção para alguns aspectos. O primeiro deles é buscar superar a tese das Tragic Choices (Calabresi & Bobbitt, 1978), ao menos para as questões que temos produção vasta, como é o caso das vagas em creche. Uma das justificativas mais comuns é dizer que o

estado é incapaz ou não tem recursos suficientes para atender a todos, de forma que suas ações são sempre baseadas em escolhas trágicas; mas quando temos mais de 20 anos de prática que produzem um resultado distante do ideal, é preciso buscar novas formas de resolvê-lo. A vaga escolar não pode mais estar apartada da qualidade, dos profissionais adequados, de espaços seguros, nem deixar de contar com os programas suplementares, como transporte, alimentação e material didático.

Outro aspecto cabe à formação dos juristas reconhecendo-os como comunicadores da norma (Assis, 2017b), ou seja, como os responsáveis por delimitar a arena de discussão, bem como por garantir que os pedidos sejam os melhores possíveis diante do problema social concreto:

Quando se trata de discutir políticas públicas junto ao Poder Judiciário o comunicador da norma, com base na análise tecida, precisa entender-se como jurista e não como operador do direito. Entender-se como jurista não lhe garante um conhecimento aprofundado sobre cada uma das questões sociais como educação, moradia, saneamento, saúde, meio ambiente, segurança, entre outros, mas lhe dá condições de transitar pelos conhecimentos de ciências políticas, ciências sociais, inclusive para diferenciar a problemática do problema. (...) é, também, avaliar se a judicialização é a opção mais adequada, tendo em vista a possibilidade de, no Ministério Público, em particular, termos o que SILVA (2001) nomeou “promotor de fato”, quando da concertação intersetorial na busca da solução de um problema público (Assis, 2017b p. 253).

A postura de jurista, é também uma postura de educação crítica, emancipadora e conscientizadora, que trabalha com a interdisciplinaridade, reconhecendo a necessidade de dialogar com as pessoas que estão diretamente envolvidas nos problemas públicos.

Um terceiro aspecto que demandaria atenção é pararmos de assumir, enquanto estudiosos da política educacional, que decisões judiciais e súmulas vinculantes têm o mesmo peso de uma discussão efetivamente acadêmica. Conforme destacaram Assis e Vedovato (2020), elas têm o potencial de impedir o avanço social na solução de problemas coletivos e públicos, pois exercem uma violência simbólica ao determinarem que certas questões devem sempre ser resolvidas de uma determinada forma (Ferraz Júnior, 1996). O formato desestimula o pensamento de uma outra solução, melhor, mais integradora e inovadora, e perpetua modelos e cópias.

Finalmente, identificar que existem alternativas à ação judicial, que podem ser conduzidas, por exemplo, pelos órgãos de apoio, como Conselho Tutelar, Conselhos Municipais, e o próprio Ministério Público. Tal questão deveria ter sido enaltecida junto com a chegada daquilo que Oliveira chamou de

“verdadeira novidade” (1999, p. 65), que é o fortalecimento dos órgãos democráticos e o reconhecimento de seu papel na defesa dos direitos sociais.

O Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) tem a condição de institucionalizar o diálogo na busca da solução de um problema público, conseqüentemente, coletivo, já que pode reivindicar a presença das diversas secretarias, sejam elas municipais e/ou estaduais, usuários do serviço público e traçar metas e objetivos para o cumprimento de um dever público. Certamente é um lugar que também enfrenta dificuldade de mão de obra e orçamentária, e devemos colocar mais esse fator na luta por políticas públicas sociais adequadas, e não apenas usá-lo como justificativa do não fazer.

Nessa conjuntura, o protagonismo de um direito à educação humano e difuso demanda outra forma de compreender o conceito de direito à educação, e conseqüentemente de como utilizar o sistema e as ferramentas jurídicas e institucionais para efetivá-lo e garanti-lo. O primeiro passo deve acontecer dentro da academia, na produção de conhecimento, em especial por quem estuda as políticas educacionais no campo da Política Educacional.

Considerações Finais

A proposta do texto foi a de trazer elementos para reforçar uma ideia de que garantia e efetivação do direito à educação ocorram no âmbito de uma discussão humana e coletiva, evitando a perpetuação de posturas individuais no contexto do Estado Democrático de Direito. Até que chegássemos nessa afirmação, foi necessário construir o cenário no qual o direito à educação tem se delineado, a fim de estabelecer a importância de estar comprometido com o público, com aquilo que é coletivo, exemplificando as conseqüências da visão e ação dominantes no campo dos direitos individuais homogêneos, para só então estabelecer a necessidade de um protagonismo enquanto direito humano difuso.

Desejamos que estudiosos da Política Educacional possam compor nessa discussão, para buscar formas de pensar o direito à educação nas políticas educacionais considerando o contexto de instituições democráticas públicas que visem o bem-estar coletivo, reconhecendo as problemáticas individuais, mas localizando-as nos problemas públicos que demandam maior envolvimento de outros setores, órgãos e pessoas que não só os da Educação.

Se o direito é também ferramenta de mudanças (Assis, 2023) ele deve ser apropriado por aqueles que defendem o bem comum e o interesse público na perspectiva dos direitos humanos, a fim de que não sejamos condizentes e não contribuamos com processos de precarização e de desumanização dos direitos sociais como já vem denunciando vários autores, nesse texto representados na figura do professor Darci Ribeiro.

Referências

ARENDDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARISTÓTELES, **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ASSIS, A. E. S. Q. Como foi que efetivando direitos, perdemos direitos? Compliance e a privatização da educação. **Cadernos de Pesquisa**, Universidade Federal do Maranhão, v. 30, p. 37-55, jan./mar. 2023. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v30n1.2023.2>.

ASSIS, A. E. S. Q. Contemplem! Eis o comunicador da norma. **Revista Quaestio Iuris**, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 241-257, fev. 2017a. DOI: <https://doi.org/10.12957/rqi.2017.23782>.

ASSIS, A. E. S. Q. Creche não é direito público subjetivo: uma questão de política pública ou de interpretação jurídica? In: COLARES, M. L. I. S. COSTA, S. A. (org.). **A educação infantil no centro do debate**: do direito adquirido às práticas cotidianas desenvolvidas nas creches e pré-escolas. 1ed. Curitiba: CRV, 2017b, p. 55-73.

ASSIS, A. E. S. Q. **Direito à Educação e diálogo entre Poderes**. 2012. 271 fls. Tese de Doutorado. Educação. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/895163>. Acesso em: 11 abr. 2026.

ASSIS, A. E. S. Q. FIGUEIREDO, E. H. L. Constituição Julia: uma carta mulher de trinta. **Direito, Estado e Sociedade**, PUC-Rio, v. 1, p. 1-26, jan.2025. DOI: <https://doi.org/10.17808/des.0.1586>.

ASSIS, A. E. S. Q.; VEDOVATO, L. R. Interpretação jurídica: considerações para a análise de políticas públicas. **Revista Direito das Políticas Públicas**, Unirio, v. 2, 1, p. 11–29, nov. 2020. Disponível em: <https://seer.unirio.br/rdpp/issue/view/408>. Acesso em: 11 abr. 2026.

ASSIS, O. Q. **Linguagem e direito: identificação, interpretação e aplicação**. São Paulo: RG Editores, 2017.

BERNADO, E. S.; FELIX, R. C. R. P. O Direito à Educação e as Desigualdades no Brasil. **Revista Educação E Cultura Contemporânea**, Estácio de Sá, v. 20, p.1 – 26, out. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20230005>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Congresso Nacional. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 abr. 2026.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Educação**. Brasília: Inep, 2024.

BRASIL. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022**. Brasília: Inep, 2024.

BRASIL. **Lei n.º 8.069/1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 11 abr. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 9.394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 abr. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 10.172/2000**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 abr. 2026.

CALABRESI, G.; BOBBIT, P. **Tragic choices**. New York : Norton, 1978.

CURY, C. R. J. Educação e Direito. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DEMO, P. Qualidade da Educação: tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, Fundação Carlos Chagas, n.2, p. 11-26, dez. 1990. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae00219902389>.

DIAS, L. A. G. **Direito à educação: efetivar para garantir?** 2021, 123 fls. Dissertação de Mestrado. Direito. Faculdade de Direito do Sul de Minas. Pouso Alegre, 2021.

FERRAZ JÚNIOR. T. S. **Introdução ao Estudo do Direito – Técnica, Decisão, Dominação**. São Paulo: Atlas, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. . La investigación documental sobre la investigación cualitativa : conceptos y caracterización. **Revista de Investigaciones de la UNAD**, UNAD, v. 14, 2. Jul./dec. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22490/issn.2539-1887>.

KUHN, M.; PUHL, M.J. Da universalização do acesso ao ensino de qualidade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL, XVI, 2014, Cruz Alta. **Anais XVI Seminário Internacional de Educação no Mercosul**. Cruz Alta: UNICRUZ, 2015 p.1-14. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2015/1%20-%20ARTIGOS/DA%20UNIVERSALIZACAO%20DO%20ACESSO%20AO%20ENSINO%20DE%20QUALIDADE.PDF>. Acesso em: 11 abr. 2026.

LACLAU, E. Why do empty signifiers matter to politics. In: MCQUILLAN, M. (org.). **Deconstruction: A Reader**. 1st edition, New York: Routledge, 2017.

LAFER, C. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. **Estudos Avançados**, Universidade de São Paulo, v. 17, 30, p. 55–65, ago. 1997. Disponível em: https://revistas.usp.br/eav/pt_BR/article/view/8995. Acesso em: 11 abr. 2026.

LOCKE, J. **Two treatises of civil government**. London: Everyman's Library, 1966.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1 – O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Werke. Band 40 (Ergänzungsband 1)**. Berlin: Dietz Verlag, 1968.

MONTESQUIEU, C. **Do espírito das leis**. São Paulo: Saraiva, 2000.

OLIVEIRA, R. A. A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas. *Kínesis*, Universidade Estadual Paulista, vol. 2, 03, p. 72 – 88, abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.36311/1984-8900.2010.v2n03.4337>.

OLIVEIRA, R. P.. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, CEDES, v. 28, 100, p. 661–690, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300003>.

OLIVEIRA, R. P. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Federal de Ouro Preto, nº 11, p. 61-74, Mai./Jun./Jul./Ago. 1999. Disponível em: https://professor.ufop.br/sites/default/files/gabrielalima/files/o_direito_a_educacao_na_constituicao_d_e_1988.pdf. Acesso em: 11 abr. 2026.

PEDRO, F.; PUIG, I. **Las reformas educativas. una perspectiva politica y comparada**. Barcelona: Paidós, 1998.

PINI, F. R.; RODRIGUES, M.; LOUREIRO, G. Centenário de Paulo Freire e o direito à educação. *Revista Educação E Cultura Contemporânea*, v.18, 55, p. 115–131. nov., 2021. DOI: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20210091>.

PIOVESAN, F. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 6ª ed. São Paulo: Max Limonad, 2013.

RAWLS, J. **Uma Teoria da Justiça**. Barcarena: Editorial Presença, 1993.

RIBEIRO, D. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

SANTOS, M. C.; OLIVEIRA, L. C.. O mito de Marbury v. Madison: a questão da fundação da supremacia judicial. **Revista de Investigações Constitucionais**, Universidade Federal do Paraná, v. 5, 3 p. 325–47, set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5380/rinc.v5i3.56030>.

TORRES, L. MP apura superlotação em creches e convoca poder público para debate. **G1 Campinas e Região**. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2015/09/mp-apura-superlotacao-em-creches-e-convoca-poder-publico-para-debate.html>. Acesso em: 11 abr. 2026.

ZAVASCKI, T. A. **Processo Coletivo: Tutela de Direitos Coletivos e Tutela Coletiva de Direitos**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2006.

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

Como citar este artigo:

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. Educação como direito humano difuso: implicações da judicialização educacional. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 23, 2026. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11664>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições individuais: Conceituação, Metodologia, Recursos, Software, Visualização, Curadoria dos Dados, Investigação, e Escrita – Primeira Redação: Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis. Análise Formal, Administração do Projeto, Supervisão, Validação, e Escrita – Revisão e Edição: Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis.

Declaração de uso de Inteligência Artificial: A autora declara que não utilizou recursos de inteligência artificial na elaboração deste artigo e assume total responsabilidade pelo conteúdo original apresentado.

Revisores: Isaac Pimentel Fernandes Sobrinho (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT).

Sobre as autoras:

ANA ELISA SPAOLONZI QUEIROZ ASSIS é graduada em Pedagogia e Direito pela PUC-Campinas, Mestra em Educação também pela PUC-Campinas, Doutora e Livre Docente em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp.

Recebido em 16 de setembro de 2024
Versão corrigida recebida em 26 de fevereiro de 2026
Aprovado em 16 de abril de 2026