



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Florisbela Maria Guimarães Nogueira Meyknecht

O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO SUPERIOR
A GRATUIDADE NA PERSPETIVA DO BRASIL E DOS
ESTADOS MEMBROS DA CELAC

**Tese no âmbito do doutoramento em Direito, Justiça e Cidadania no Século XXI,
orientada pelo Professor Doutor Jónatas Eduardo Mendes Machado e pelo Professor
Doutor Agostinho dos Reis Monteiro, e apresentada à Faculdade de Direito da
Universidade de Coimbra.**

Dezembro de 2021

FACULDADE DE DIREITO

O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO SUPERIOR A GRATUIDADE NA PERSPETIVA DO BRASIL E DOS ESTADOS MEMBROS DA CELAC

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Tese de Doutoramento
Título	O direito humano à educação superior
Subtítulo	A gratuidade na perspetiva do Brasil e dos Estados membros da CELAC
Autora	Florisbela Maria Guimarães Nogueira Meyknecht
Orientadores	Professor Doutor Jónatas Eduardo Mendes Machado Professor Doutor Agostinho dos Reis Monteiro
Identificação do Curso	3º Ciclo em Direito, Justiça e Cidadania no Século XXI
Área científica	Direito
Especialidade/Ramo	Direito, Justiça e Cidadania no Século XXI
Ano	2021



FACULDADE DE DIREITO
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA



Centro de Estudos Sociais
Laboratório Associado
Universidade de Coimbra

Florisbela Maria Guimarães Nogueira Meyknecht

O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO SUPERIOR
A gratuidade na perspectiva do Brasil e dos Estados membros da CELAC

Tese no âmbito do doutoramento em Direito, Justiça e Cidadania no Século XXI,
apresentada à Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra.

Orientadores:

Professor Doutor Jónatas Eduardo Mendes Machado, Faculdade de Direito, Universidade de Coimbra.

Professor Doutor Agostinho dos Reis Monteiro, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.

Coimbra, dezembro de 2021.

Ao Humberto, constante interlocutor
Aos professores Florisbella e Ayres
À Francis, meu norte na academia

Aos eternos amigos Emiliano e Jean

A quem queira cursar a educação superior,
Por merecer o que desejam e

A Antonio Augusto Cançado Trindade.

AGRADECIMENTOS

O caminho é a meta, bem o disse Antonio Machado¹. Contudo, só trilhamos uma estrada na direção de um objetivo, porque outros a desbravaram. A atuação do mestre Celso Lafer tornou esta tese teoricamente realizável.

O contributo ao imprescindível crescimento pessoal no mundo jurídico, que me possibilitou chegar até aqui, foi prestado pelo sempre alegre amigo Adalberto Calil.

Os estudos com Maria Garcia permitiram-me adentrar à academia pelas portas do PROLAM-USP, no tempo certo da vida.

De Maristela Basso recebi o aval e de Flávia Piovesan o apoio para cursar este Doutorado. Um percurso que contou com a constante disponibilidade de Alexandra Aragão, sob a orientação generosa de Jónatas Machado e Agostinho dos Reis Monteiro, estímulos para a superação de minhas limitações.

¹ **Antonio Cipriano José María y Francisco de Santa Ana Machado Ruiz**, conhecido como **Antonio Machado** (Sevilha, 26 de julho de 1875 – Collioure, França, 22 de fevereiro de 1939) foi um poeta espanhol, pertencente ao Modernismo”. *in* Provérbios e Cantares XXIX em Campos de Castilla. (FRAZÃO, s/d.).

São vários os caminhos para contribuir com a construção de um mundo melhor. Na área da metafísica está a certeza de que se concretizará infalivelmente. No plano físico, onde se insere esta tese, há que opor resistência ativa ao sistema. Neste percurso, a escolha da ação direcionou-se pela via do direito internacional, buscando realizar nas estruturas existentes o objetivo abraçado – parte mínima na complexidade da vida. Agir com leveza e alegria, com confiança na justeza do propósito, traz a certeza da vitória. E assim é.

Sob a égide da Escola Ibérica da Paz (1511-1694).

“Toda persona tiene derecho, individual o colectivamente, a desarrollar y debatir ideas y principios nuevos relacionados con los derechos humanos, y a preconizar su aceptación”.

(Resolución aprobada por la Asamblea General: 53/144)

“... o indivíduo, por ter deveres para com seus semelhantes e para com a coletividade a que pertence, tem a obrigação de lutar pela promoção e observância dos direitos reconhecidos no presente Pacto”

(Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992)

“É na aplicação e, conseqüentemente, mediação pelo intérprete entre a norma e o mundo, que nasce a verdadeira positividade, como um ego normativo, que encontrará um alter ego no operador e um superego na jurisprudência”.

(Ricardo Aronne)

“It always seems impossible until it's done”.

(Nelson Mandela)

RESUMO

A tese aqui apresentada, intitulada **O direito humano à educação superior**: a gratuidade na perspectiva do Brasil e dos Estados membros da CELAC, resulta da investigação em dois instrumentos do direito internacional. A hipótese levantada cinge-se à afirmação: a educação superior gratuita, com acesso para todos, é devida no Brasil. O objetivo geral consiste em analisar o direito estabelecido no artigo 13, 2., alínea “c”, do Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (PIDESC), no contexto das demais normas de direitos humanos (DH), para a aplicação do amplo acesso previsto, pela implementação generalizada da gratuidade da educação superior no Brasil, este também como integrante do Sistema Interamericano de Direitos Humanos (SIDH). A abordagem metodológica deu-se pela adoção do paradigma sociocrítico, apoiada na teoria emancipatória de Jürgen Habermas, que olha a problemática na realidade social e apresenta soluções, também amparada em um amplo estudo de documentos e legislação, e em fontes secundárias, que sustentam a comprovação da tese, a qual tem sua base territorial, política e legislativa no Brasil. Seu fundamento situa-se no primado da educação superior (ES) como bem público, direito fundamental e direito humano estabelecido também no artigo 13, 3., alínea “c”, do homólogo regional do PIDESC, o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Económicos, Sociais e Culturais, “Protocolo de São Salvador” (PSS). Direito humano que é exigível, pois o Brasil é um Estado Parte do PIDESC, ratificou a Convenção Americana e o PSS, e reconheceu a competência da Corte Interamericana de DH. Realizada a exegese das alíneas dos referidos dispositivos dos dois instrumentos de direito internacional, constatou-se a existência de um direito diferido no tempo, restando condicionado o amplo acesso à implementação progressiva do ensino gratuito conferido. Considerando que tais direitos foram estabelecidos em 1966 pelo PIDESC, e em 1988 pelo PSS, impôs-se uma outra hermenêutica, consentânea com a teleologia das referidas normas, transcendendo sua leitura literal. Desenvolveu-se o entendimento de que ante o decurso do tempo a progressividade referida foi alcançada atualmente, pela emergência da realização dos DH, bem como pela evolução da justiciabilidade dos DESC. Comprovou-se que o Brasil caminha nessa direção ao instituir a gratuidade e a universalização do ensino médio pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, dando cumprimento aos artigos 13, 2. alínea “b”, do PIDESC, e 13, 3. alínea “b”, do PSS. A análise da educação e da educação superior na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 1996, e no Decreto nº 9.235, de 2017, bem como a busca do amplo acesso pela implementação de políticas públicas e ações afirmativas, amparadas na abundante legislação correlata analisada, confirma essa trajetória. A existência dos meios económico-financeiros necessários para a implementação da gratuidade da educação superior decorre também de o Brasil estar entre as maiores economias mundiais. A importância do tema está na mundialização da ES, ante a passagem do Estado Social para Estado Regulador pelas práticas neoliberais, nas relações do Estado com o Mercado, no protagonismo do sistema financeiro internacional, que redundou na mercadorização da ES no Brasil, onde 88,4% das instituições de educação superiores são privadas. Para a exigibilidade/justiciabilidade da gratuidade do direito humano à ES, aponta-se o acesso à jurisdição internacional dos DH pela via tradicional e pela invocação da doutrina do Controle de Convencionalidade no SIDH. Entendida como confirmada a tese apresentada, corroborada que foi pelos Princípios de Abidjan (2019) e sua repercussão, considera-se a aplicabilidade do resultado da investigação aos Estados membros da CELAC que estiverem na mesmas condições em que o Brasil está perante o PIDESC e o SIDH.

Palavras-chave: A gratuidade no direito humano à educação superior. Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (PIDESC). “Protocolo de São Salvador”. Gratuidade da educação superior no Brasil. “Os Princípios de Abidjan”. Gratuidade da educação superior nos Estados membros da CELAC.

ABSTRACT

The thesis entitled “The Human Right to Higher Education – Gratuitousness from the perspective of Brazil and the CELAC Member States” results from an investigation in two instruments of international law. The hypothesis raised is restrained to the statement: free higher education, with access for all, is due in Brazil. The general objective is to analyze the law established in Article 13, 2. c) of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (ICESCR) in the context of the other Human Rights (HR) norms, for the application of the wide access provided by the free of charge Higher Education in Brazil as part of the Inter-American Human Rights System. The methodological approach was based on the adoption of the socio-critical paradigm, supported by the emancipatory theory of J. Habermas, which looks at the problem in social reality and presents solutions. It is also supported by a broad study of documents and legislation, and in equal proportion of secondary sources, which support the verification of the thesis, which has its territorial, political and legislative basis in Brazil. This thesis foundation lies in the primacy of Higher Education (HE) as a public good, fundamental right, and Human Right established also in Article 13, 3. c) of the ICESCR regional counterpart, the Additional Protocol to the American Convention on Human Rights in the Area of Economic, Social and Cultural Rights “Protocol of San Salvador” (PSS). Human right that is demandable, since Brazil is a State Party of ICESCR, has ratified the American Convention and the PSS and has recognized the jurisdiction of the Inter-American Court of Human Rights (IACHR). After the exegesis of the paragraphs of the referred devices of the two instruments of international law, it was found that there was a deferred right over time, remaining conditioned the broad access to the progressive implementation of the free education conferred. Considering that such rights were established in 1966 by the ICESCR and in 1988 by the PSS, another hermeneutics, consistent with the teleology of the aforementioned norms, was imposed, transcending their simple reading. It was adopted the understanding that in the course of time the progressivity referred to has been achieved today, also by the evolution of the justiciability of Economic, Social and Cultural Rights (ESCR) and the emergence of the achievement of HR. It was verified that Brazil has been heading in this direction by instituting the free and universalized secondary education by Constitutional Amendment 59/2009, in compliance with Articles 13, 2. b) of ICESCR and 13, 3. b) of PSS. The analysis of education and higher education in the Constitution of 1988, in the LDBEN [“National Education Guidelines and Bases Law”] Law No. 9,394/1996 and in the Decree No. 9,235/2017, the search for broad access to the implementation of public policies and affirmative actions supported by the abundant legislation analyzed confirm this trajectory. The economic and financial resources required for the implementation of free higher education also derive from Brazil being among the largest economies in world. The importance of the theme lies in the globalization of higher education, which has been intensified by the transition from the social state to the regulatory state through neoliberal practices, the state's relations with the market, the leading role of the international financial system and the commodification of higher education in Brazil, where 88.4% of higher education institutions are private. For the enforceability/justiciability of the human right to free of charge higher education it is pointed out the access to the international jurisdiction of human rights by the traditional means and by invoking the Doctrine of Conventionality Control. Understood as confirmed the thesis here presented, also by The Abidjan Principles and their repercussions, it is considered the applicability of the result of the investigation to the CELAC-Community of Latin American and Caribbean States - Member States that are in the same condition of Brazil before the ICESCR and the Inter-American Human Rights System.

Keywords: Human Right to Free Higher Education; ICESCR; Protocol of San Salvador; Free Higher Education in Brazil; The Abidjan Principles; Free Higher Education in the CELAC's member States.

RESUMEN

La tesis titulada “El Derecho Humano a la Educación Superior – La gratuidad en la perspectiva de Brasil y de los Estados miembros de la CELAC” resulta de investigación en dos instrumentos del derecho internacional. La hipótesis levantada se vincula a la afirmación: la educación superior gratuita, con acceso para todos, es necesaria en Brasil. El objetivo general consiste en analizar el derecho establecido en el artículo 13, 2. c) del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) en el contexto de las demás normas de Derechos Humanos (DH), para la ampliación del acceso previsto por la gratuidad de la Educación Superior en Brasil, como integrante del Sistema Interamericano de derechos humanos. El abordaje metodológico se dio por la adopción del paradigma socio crítico, apoyada en la teoría emancipadora de J. Habermas, que observa la problemática en la realidad social y presenta soluciones. La investigación parte de un amplio estudio y documentos y legislación, y en igual proporción de fuentes secundarias, que sostienen la comprobación de la tesis, cuya base territorial, política y legislativa está en Brasil. Su fundamento está en el primado de la Educación Superior (ES) como bien público, derecho fundamental y DH establecido también en el artículo 13, 3. c) del homólogo regional de PIDESC, el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador” (PSS). Dicho Derecho Humano es una exigencia, pues Brasil es un Estado Parte de PIDESC, ratificó la Convención Americana y el PSS y, además, reconoció la competencia de la Corte IDH. Realizada la exegesis de las alineas de los mencionados dispositivos de los dos instrumentos de derecho internacional, se constató la existencia de un derecho diferido en el tiempo, condicionado el amplio acceso a la implementación progresiva de la enseñanza gratuita conferida. Como tales derechos fueron establecidos en 1966 por el PIDESC y en 1988 por el PSS, se impuso una hermenéutica, adecuada con la teleología de las referidas normas, trascendiendo su simple lectura. Se adoptó el entendimiento de que ante el decurso del tiempo la progresividad referida fue alcanzada, también por la evolución de la justiciabilidad de los DESC y por la emergencia de la realización de los DH. Se comprobó que Brasil camina en esa dirección al instituir la gratuidad y universalidad de la enseñanza media por la EC 59/2009, atendiendo a los artículos 13, 2. b) del PIDESC y 13, 3. b) del PSS. El análisis de la educación superior en la Constitución de 1988, en la LDBEN-Ley n. 9.394/96 y en el Decreto n. 9.235/2017, la búsqueda del amplio acceso por la implementación de políticas públicas y acciones afirmativas amparadas en la abundante legislación analizada confirman esa trayectoria. Los medios económicos y financieros necesarios para la implementación de la gratuidad de la educación superior advienen del hecho de que Brasil se encuentra entre las economías más grandes del mundo. La importancia del tema está en la mundialización de la ES, acentuada por el pasaje de Estado Social para Estado Regulador por las prácticas neoliberales, las relaciones del Estado con el Mercado, el protagonismo del sistema financiero internacional y la mercantilización de la ES en Brasil, donde 88,4% de las IES son privadas. Para la exigibilidad/justiciabilidad de la gratuidad del derecho humano a la ES se apunta el acceso a la jurisdicción internacional de los DH por la vía tradicional y por la invocación de la doctrina del Control de Convencionalidad. Entendida como confirmada la tesis presentada, también por los Principios de Abidjan (2019) y su repercusión, se considera la aplicabilidad del resultado de la investigación a los Estados miembros de la CELAC que estén en la misma condición de Brasil frente al PIDESC y al SIDH.

Palabras clave: La gratuidad en el Derecho Humano a la Educación Superior; PIDESC; Protocolo de San Salvador; Gratuidad de la Educación Superior en Brasil; Los Principios de Abidjan; Gratuidad de la Educación Superior en CELAC-Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños.

RÉSUMÉ

La thèse intitulée « Le Droit Humain à l'Enseignement Supérieur – La gratuité dans la perspective du Brésil et des États membres de la Communauté d'États Latino-américains et Caraïbes (CELAC) » résulte d'une investigation sur deux instruments du droit international. L'hypothèse que l'on émet dans notre travail se lie à cette affirmation : l'enseignement supérieur gratuit, accessible pour tous, est un droit au Brésil. L'objectif général consiste à analyser le droit affirmé dans l'article 13, 2. c) du Pacte International relatif aux Droits Économiques, Sociaux et Culturels (PIDESC) dans le contexte plus vaste des normes de Droits de l'Homme (DH), pour l'application du large accès prévu par la gratuité de l'Enseignement Supérieur au Brésil, en tant que pays appartenant au Système Interaméricain des Droits de l'Homme (SIDH). On a adopté comme approche méthodologique le paradigme sociocritique, enrichi des contributions de la théorie émancipatoire de J. Habermas, qui cherche à regarder les problèmes dans leur réalité sociale et d'en trouver des solutions. Notre approche méthodologique est basée aussi sur une large étude de documents, de législations et de plusieurs sources secondaires. Ces éléments méthodologiques contribuent à la confirmation de la thèse, celle-ci ayant le Brésil comme base territoriale, politique et législative. Son fondement se situe dans le principe de l'Enseignement Supérieur (ES) comme bien public, droit fondamental et DH – principe établi aussi dans l'article 13, 3. c) de l'homologue régional du PIDESC, le Protocole Additionnel à la Convention Américaine relative aux Droits de l'Homme traitant des Droits Économiques, Sociaux et Culturels (Protocole de San Salvador – PSS). Il s'agit donc d'un droit humain exigible, puisque le Brésil est un État membre du PIDESC, ayant ratifié la Convention Américaine et le PSS et ayant reconnu aussi la compétence de la Cour Interaméricaine des DH. Lors de la réalisation de l'exégèse des points des dispositifs référés des deux instruments de droit international, on a constaté l'existence d'un droit différé dans le temps : le large accès à l'enseignement supérieur y reste conditionné à l'implémentation progressive de l'enseignement gratuit. En considérant que ces droits ont été établis par le PIDESC en 1966 et par le PSS en 1988, il a fallu une herméneutique plus adéquate à la téléologie des normes mentionnées et qui transcende leur simple lecture. On soutient que, dans l'écoulement du temps, cette progressivité a été finalement obtenue, grâce à l'évolution de la justiciabilité des DESC et à l'émergence de la réalisation des DH. On a prouvé que le Brésil se tourne vers cette direction, lorsqu'il institue la gratuité et l'universalisation de l'enseignement secondaire par la EC 59/2009, ce qui répond aux articles 13, 2. b) du PIDESC et 13, 3. b) du PSS. L'analyse des points concernant l'enseignement supérieur dans la Constitution brésilienne de 1988, dans la LDBEN (Loi 9.394/96) et dans le Décret 9.234/2017 ; l'implémentation de politiques publiques afin de promouvoir le large accès à l'enseignement public ; et finalement les actions positives basées sur l'abondante législation qu'on a étudiée peuvent confirmer cette trajectoire. La disponibilité des moyens économique-financiers nécessaires pour implémenter la gratuité de l'enseignement supérieur tient au fait que le Brésil fait partie des plus grandes économies du monde. L'importance de ce thème est due à la mondialisation de l'IES, augmentée par le passage de l'État Social à l'État Régulateur à partir des pratiques néolibérales ; par les rapports de l'État avec le marché ; par le protagonisme du système financier international ; et finalement par la marchandisation de l'IES au Brésil, où 88,4 % des IES sont privées. Pour l'exigibilité/justiciabilité de la gratuité du DH à l'ES au Brésil, on suggère d'accéder à la juridiction internationale des DH par le chemin traditionnel, mais aussi par l'invocation de la doctrine du Contrôle de Conventionnalité. Une fois confirmée, à l'aide des Principes de Abidjan (2019) et leurs répercussions, cette thèse nous permet de

considérer l'applicabilité du résultat de son investigation aux États membres de la CELAC qui auraient une condition semblable à celle du Brésil auprès du PIDESC et du SIDH.

Mots-clés: La gratuité du Droit de l'Homme à l'Enseignement Supérieur; PIDESC; Protocole de San Salvador; Gratuité de l'Enseignement Supérieur au Brésil; Des Principes de Abidjan; Gratuité de l'Enseignement Supérieur dans la CELAC.

SAMENVATTING

Het proefschrift getiteld "Het Recht van de Mens op Hoger Onderwijs – Kosteloosheid vanuit het standpunt van Brazilië en de lidstaten van CELAC", vloeit voort uit een onderzoek naar twee instrumenten van het internationaal recht. De gestelde hypothese kan als volgt worden samengevat: gratis hoger onderwijs, met toegang voor iedereen, is geboden in Brazilië. De algemene doelstelling is het analyseren van de wet die is vastgelegd in artikel 13, 2. c) van het Internationaal Verdrag inzake Economische, Sociale en Culturele rechten (IVESCR), in de context van de andere normen voor de mensenrechten (MR), voor de verwezenlijking van de verwachte brede toegang door de algemene toepassing van kosteloos hoger onderwijs in Brazilië, als lid van het Inter-Amerikaanse mensenrechtensysteem. De methodologische benadering is gebaseerd op de aanname van het sociaal-kritische paradigma, verankerd in de emancipatorische theorie van J. Habermas, die het probleem in de sociale realiteit beschouwt en oplossingen voorstelt. Het wordt ook ondersteund door een uitgebreide studie van documenten en wetgeving, en, in evenredige zin, door secundaire bronnen, die de bewijsvoering van het proefschrift onderbouwen, dat zijn territoriale, politieke en wetgevende basis in Brazilië heeft. De basis hiervoor ligt in de prioriteit van het hoger onderwijs (HO) als een algemeen belang, een fundamenteel recht en een mensenrecht, zoals ook is vastgelegd in artikel 13, 3. c) van de regionale tegenhanger van de IVESCR, het aanvullend protocol bij het Amerikaans Verdrag inzake de Rechten van de Mens op het gebied van de Economische, Sociale en Culturele Rechten, het "Protocol van San Salvador" (PSS). Dit recht is afdwingbaar, omdat Brazilië als staat zich heeft verbonden aan de IVESCR, en het Amerikaanse Verdrag en de PSS heeft geratificeerd, en de bevoegdheid van het Inter-Amerikaanse Hof heeft erkend. Op basis van de exegese van de alinea's van de bovengenoemde bepalingen van de twee instrumenten van het internationaal recht werd vastgesteld dat er sprake is van een geleidelijk toegepast recht, waarbij de volledige toegang afhankelijk is van de geleidelijke implementatie van het toegekende gratis onderwijs. Aangezien dergelijke rechten zijn vastgesteld in 1966 door de IVESCR, en in 1988 door de PSS, werd een andere hermeneutiek voorgesteld, in overeenkomst met de teleologie van de genoemde normen, die een letterlijke interpretatie overstijgt. Er werd aangenomen dat na verloop van tijd de eerdergenoemde geleidelijke vooruitgang nu is bewerkstelligd, ook vanwege de ontwikkeling van de afdwingbaarheid van de Economische, Sociale en Culturele Rechten en de urgentie van de uitvoering van de mensenrechten. Het is bewezen dat Brazilië deze richting op gaat door het tot stand brengen van gratis en universeel voortgezet onderwijs door de grondwetswijziging No. 59, 2009, in overeenstemming met de artikelen 13, 2. b) van de IVESCR en 13, 3. b) van de PSS. Dit traject wordt mede bevestigd door de analyse van het hoger onderwijs in de grondwet van 1988, in De Wet van de Nationale Richtlijnen en bases voor Onderwijs (LDBEN), wet nr. 9.394, van 1996, en in het decreet nr. 9.235, van 2017, evenals het streven naar de brede toegang tot het HO door de uitvoering van overheidsbeleid en positieve discriminatie, ondersteund door de overvloedige gerelateerde wetgeving die geanalyseerd is in deze these. De beschikbaarheid van de economische en financiële middelen die nodig zijn voor de uitvoering van gratis hoger onderwijs zijn ook een gevolg van de status van Brazilië behoort tot de grootste economieën ter wereld. Het belang van het thema ligt in de mondialisering van het hoger onderwijs, versterkt door de overgang van de Sociale Staat naar een Regulerende Staat door neoliberale praktijken, door de relatie tussen de staat en de markt, door de leidende rol van het internationale financiële systeem, en door de commodificatie van het hoger onderwijs in Brazilië, waar 88,4% van de instituten voor hoger onderwijs particulier zijn. Voor de afdwingbaarheid van het recht op gratis hoger onderwijs wordt verwijst naar de toegang tot internationale jurisdictie voor de

mensenrechten via de traditionele kanalen, en door een beroep te doen op de doctrine van verdragscontrole. Gezien de bevestiging van voorgestelde these, alsmede de *The Principles of Abidjan* (2019) en de weerslag hiervan, wordt het resultaat van het onderzoek op andere de lidstaten van de Gemeenschap van Latijns-Amerikaanse en Caribische staten (CELAC), die zich wat betreft de IVESCR en het Inter-Amerikaanse Systeem van de Mensenrechten in eenzelfde situatie als Brazilië bevinden als toepasbaar beschouwd.

Sleutelwoorden: Recht op Hoger Onderwijs; Internationaal Verdrag inzake Economische, Sociale en Culturele Rechten (IVESCR); Protocol van San Salvador; Gratis Hoger Onderwijs in Brazilië; Gemeenschap van Latijns-Amerikaanse en Caribische staten - CELAC; *The Principles of Abidjan*; Gratis Hoger onderwijs in de CELAC.

ÑEMOMBYKY

Pe techaukapyrã ojeheróva “Ombohekoporãjoja ojehekombo’e yvatevéva – rei oñeme’êva Tenonderãme Brasil peguápe ha umi tetã atypegua CELAC”, osêva tembiapo jetypekágui mokõi tembiporu mbojojáva heta tetã rehegua. Pe hupytyrã omoĝuahêva ñemoañetépe: oñhekombo’e yvatevé oñeme’ê reíva, maymáva peguarã, ojeikotevê Brasíliape. Pe Jehupytyvoirã ombojojáva ojehesa’ỹijovaerã hendáva artígope 13.2 c) Ñe’ême’ê heta tetã rehegua ombojojáva Mba’erakate’ỹ tetãygua ha Arandukuaa (PIDESC) umi ambue tekora ombohekoporãjojáva (DH), omoĩ haĝua jeikeha guasu mboyvegua, omoĩnguêva opaichagua ñhekombo’e yvatevéva oñeme’ê reíva Brasíliape, irũháicha pe tape mbo’e Tetã América rehegua ombohekoporãjojáva sarambi’ỹva rehegua oñeme’ê temimo’a angárehe jojapykaguái, ojepytasóva oikuaara’ã sásóre J. Habermas, oma’êva apañuái añetegua tetãyguare ha ohechauka ñemyatyrõ, ojepytasóva jetypeka ipysokue rupi kuatia ha tekoraime, ha heñói mokõiháre, ojepytasóva ha ikatúva ohechauka techaukapyrã, oguerékova oguapyha yvy tuicha, heko porã ha lei guasu Brasil pegua. Ijypy ojetopa ñepyrũháme ojehekombo’e yvatevévare (ES) mba’e porã ojekuaáva, jojapyre ha DH oñemboguapýva avei artígope 13.3 c) téra jojáva tenda rehegua PIDESC, ombohape joapy ñe’ê arandu América gua ombohekoporãjojáva rehegua ha ombojojáva Mba’erakate’ỹ rehegua, tetãyguare ha Arandukuaa “Protocolo de São Salvador”(PSS). Ombohekoporãjojáva ha’êva tembiapoukapy, Brasil ha’e rupi peteĩ apyte vore PIDESC rehegua, omoañete jey ñe’ê arandu América gua ha PSS, omoañete ñorairõ Corte Interamericana de DH. Oikóva ha otembiapoukaha rapépe umi tembiporu reheguare mokõi tembiporúre ombojojáva tetã okaragua otopa tekove mbojojaha árape ndojojáva, oguereko’ỹva hekópe Ipysokue rupi oike haĝua ha ombojoapy akãrapu’ã omoañete ñembo’e rei. Techaukaha mbojojáva oñemboheko 1966 pe PIDESC rupi, ha 1988 PSS rupi, ohechapyrã jekupyty ambue Hekópe teleología ndive tekora rehe, omboherakuáva imoñe’ê ha’etéicha Omongakuaáva tekokuua hovái omoñe’ê árare ha oñakãrapu’áva ohupyty ágagua haĝere DH ojejapo ha avei omoñemomyi tenonderãgotyo umi tekojoja mbojoja mbojojáva Mba’erakate’ỹ tetãygua ha arandukuaa. Ohechakuaa Brasil oguataha upégotyto rei ajaporõ ha omopavẽ ñembo’e mbytere rupi EC n° 59, 2009 pe, omboajére artigo 13.2. b) PIDESC ha 13.3 b) PSS re. Pe ñeikumby tekombore ha tekombore yvatevéva tetã kuatia guasu rehe 1988 pe, LDBEN Lei N° 9.394, 1996 re, ha tembiapoukapy N° 9.235, 2017 re, oheka mboaje pyrusu jeipurúre tetã sambyhykuua pavẽgua ha tembiapo omoñeíva, oñeñuvã umi heta tetã kuatia ohesa’ỹijóva, omoañete hape, oĩme rupive umi rakate’ỹ - tepyme’ême oñeikotevêva omboaje haĝua tekombore rei tekombore yvatevévare Brasilgua rehe ha’e rupi porundyha rakate’ỹ pavẽ. Pe ñe’erã chu’i oĩme pavẽme ES re, ombo’ pýrava jehasápe teko tetãygua tetã mohendarã oñembokatupyryĩre neoliberalis, umi jokuaa tetã ha mba’erepy renda ha’e upe apoha tenonde tepyme’ê tape renonde pavẽ, opátava mba’erepyhápe ES re Brasíliape, ha 88.4 % mbo’eharóga tekombore yvatevévare ndaha’ei rei. Ikatu haĝuáicha tembiaporã/oñemomarangatu rei ombohekoporãjojávare ES ojekuave’ê oikévo ñemandá rendápe heta tetã rehegua DH re, upe tape ojepuruvéva ha ñehenói oipotapyre mbo’e ñemañare amandajére ALC. Tekokuua techaukapyrã rechaukaha añeteguaré, omombareteve omoñepyrũvare Abidjan (2019) ha ha’eve, techakuaare ojopyha osêva jetypekare umi tetã atyhápe CELAC rehe – Comunidade dos Estados Latino-Americanos e Caribenhos oĩmévaekue tekoja Brasil javegua, omotenondéva PIDESC ha upe Sistema Interamericano de Direitos Humanos.

Ñe’ê-mba’eguasú: Pe ombohekoporãjojáva ojehekombo’e yvatevéva rei oñeme’êva; Ñe’ême’ê heta tetã rehegua ombojojáva Mba’erakate’ỹ tetãygua ha arandukuaa; ojepovyvy

São Salvador: oñehekombo'e yvatevéva Brasília rei oñeme'êva; omoñepyrũvare Abidjan;
oñehekombo'e yvatevéva Comunidade dos Estados Latino-Americanos e Caribenhos-
CELAC.

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS²

ACE	Acordo de Complementação Económica [âmbito do MERCOSUL]
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ADR	<i>Alternative Dispute Resolution</i>
AG/GA	Assembleia Geral/ <i>General Assembly</i> [ONU/ <i>United Nations</i>]
ALADI	Associação Latino-Americana de Integração
ALALC	Associação Latino-Americana de Livre Comércio
ALBA	Alternativa Bolivariana das Américas
ALBA-TCP	Aliança Bolivariana para Los Pueblos de Nuestra América-Tratado de Comércio de Los Pueblos
ALC	América Latina e Caribe
ALCA	Área de Livre Comércio das Américas
ALISIOS	<i>Academic Links and Strategies for the Internationalizations for the HE Sector</i>
ANDES/SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ASEAN*	Associação de Nações do Sudoeste Asiático
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial (<i>The World Bank</i>)
CADE	Conselho Administrativo de Defesa Económica
CADH	Convenção Americana sobre Direitos Humanos
CAF	Banco de Desenvolvimento da América Latina
CALC	Cúpula da América Latina e Caribe sobre Integração e Desenvolvimento
CAN	<i>Comunidad Andina</i>
CARICOM	<i>Caribbean Community</i> /Comunidade do Caribe [ou das Caraíbas]
CARIFTA	<i>Caribbean Free Trade Association</i>

² Acrónimos e siglas em língua inglesa, com asterisco, são referidos na forma corrente em português.

CECA	Comunidade Europeia do Carvão e do Aço [Tratado]
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEI	Comunidade dos Estados Independentes
CELAC	Comunidade dos Estados Latino-Americanos e Caribenhos
CEPAL	Comissão Económica para a América Latina e Caribe
CIDH	Comissão Interamericana de Direitos Humanos
CDH	Conselho de Direitos Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
Corte IDH	Corte Interamericana de Direitos Humanos
DESC	Direitos Económicos Sociais e Culturais
DADDH	Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem
DJCXXI	Direito Justiça e Cidadania no século XXI [Doutoramento]
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAD	Ensino a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Educação Superior
EURATOM	Comunidade Europeia de Energia Atómica [Tratado]
FAO*	Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FDUC	Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra
FEUC	Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional

FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GATS*	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
GATT*	Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICES	Instituições Comunitárias de Educação Superior
IES	Instituições de Educação Superior
IESALC	Instituto Internacional da UNESCO para Educação Superior na ALC
IFECT	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IGC	<i>Ius Gentium Conimbrigae</i> [FDUC]
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MCCA	Mercado Comum Centro-Americano
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MGE	Monitoramento Global da Educação (<i>Global Education Monitoring – GEM</i>)
MOOC	<i>Massive Open Online Course</i>
ODECA	Organização dos Estados Centro-Americanos
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável [Agenda 2030 ONU]
ONG	Organizações Não Governamentais
OTCA	Organização do Tratado de Cooperação Amazônica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional

PIDCP	Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos
PIDESC	Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPT	Presidência <i>Pro Tempore</i> (da CELAC)
PROLAM	Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para todos
PSS	Protocolo de São Salvador Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos
RBV	República Bolivariana de Venezuela
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SdN	Sociedade das Nações, Pacto da
SEDH	Sistema Europeu de Direitos Humanos
SELA	<i>Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe</i>
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SIDH	Sistema Interamericano de Direitos Humanos
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
SUCRE	Sistema Único de Compensação Regional
TFUE	Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia
TIAR	Tratado Interamericano de Assistência Recíproca
UNASUL	União de Nações Sul-Americanas
UNESCO*	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Prolegómenos	1
Questões metodológicas.....	10
A relevância do tema.....	17
PRIMEIRAS PALAVRAS.....	21
CAPÍTULO I – DOS DIREITOS HUMANOS AO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO SUPERIOR	23
1.1 Direitos humanos: das origens até à segunda Guerra Mundial.....	23
1.1.1 O início do reconhecimento e da consolidação dos direitos humanos.....	28
1.2 O Sistema Internacional e a proteção aos Direitos Humanos	30
1.2.1 A educação na Carta da ONU e na Declaração Universal dos Direitos Humanos.....	32
1.2.1.1 A posição contra-hegemónica sobre o reconhecimento e a consolidação dos direitos humanos.....	38
1.2.2 O Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais	46
1.2.3 Os direitos sociais na Declaração e Programa de Ação de Viena e a Carta Internacional dos Direitos Humanos	51
1.2.4 O Protocolo Facultativo do PIDESC	52
1.3 O Sistema Regional Interamericano e o Sistema Interamericano de Direitos Humanos.....	54
1.3.1 A educação e a educação superior na Carta da OEA, na Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem e nas ações do Sistema Interamericano de Direitos Humanos.....	56
1.3.2 A Comissão Interamericana de Direitos Humanos, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos e a Corte Interamericana de Direitos Humanos.....	60
1.3.2.1 A Comissão Interamericana de Direitos Humanos	61
1.3.2.2 A Convenção Americana sobre Direitos Humanos e a educação	63
1.3.2.3 A Corte Interamericana de Direitos Humanos	67
1.3.3 O Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Económicos, Sociais e Culturais – Protocolo de São Salvador..	71
1.3.3.1 O artigo 19 do Protocolo de São Salvador	73
1.3.4 A postulação perante o Sistema Interamericano de Direitos Humanos.....	77
1.4 O Direito Humano à Educação Superior no PIDESC e no Protocolo de São Salvador	78
1.4.1 O artigo 13, 2. c) do PIDESC	78

1.4.2 O artigo 13, 3. c) do Protocolo de São Salvador	82
1.5 <i>Law in books and law in action</i> : da letra da lei para a vida	84
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: HISTÓRICO E BASES NORMATIVAS RECENTES.....	87
2.1 A educação superior no Brasil da Colônia ao Império: um panorama	87
2.2 Influências paradigmáticas nas universidades brasileiras	90
2.2.1 A reforma Humboldt e o modelo napoleônico	92
2.2.2 A Constituição Mexicana de 1917 e a Constituição de Weimar de 1919.....	96
2.2.3 A adesão ao modelo estadunidense de educação superior	98
2.2.4 O Processo de Bolonha: seu impacto na educação superior no Brasil	99
2.3 A educação e o ensino na Carta Constitucional de 1988	102
2.4 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): Lei nº 9.394, de 1996	121
2.5 As IES sob o controle do Estado: o Decreto nº 9.235, de 2017	131
2.5.1 A Regulação, a Supervisão e a Avaliação das IES pelo Decreto nº 9.235, de 2017	132
2.6 Políticas educacionais de acesso à educação superior	135
2.6.1 Políticas públicas: PROUNI, IFECT, Lei de Cotas e FIES	136
2.6.1.1 PROUNI – Lei nº 11.096, de 2005	136
2.6.1.2 IFECT – Lei nº 11.892, de 2008.....	141
2.6.1.3 Lei de Cotas – Lei nº 12.711, de 2012.....	150
2.6.1.4 FIES – Programa de Financiamento Estudantil – Lei nº 10.260, de 2001	152
2.6.2 Ações afirmativas: UAB e EAD, REUNI, SiSU e PNAES	154
2.6.2.1 UAB-Universidade Aberta do Brasil - Decreto nº 5.800, de 2006 e o EAD-Ensino a Distância - Decreto nº 9.057, de 2017	155
2.6.2.2 REUNI - Decreto nº 6.096, de 2007	162
2.6.2.3 SiSU – Sistema de Seleção Unificada	164
2.6.2.4 PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil: Decreto nº 7.234, de 2010	165
2.7 O PNE – Plano Nacional da Educação 2014/2024 – Lei nº 13.005, de 2014	168
2.8 As universidades federais e sua recente expansão: sucinto historial	177
2.9 Censo da Educação Superior de 2019: o retrato da educação superior brasileira	187
CAPÍTULO III – DIREITO E ESTADO: IMPLICAÇÕES DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	199
3.1 Estado e Direito: das origens ao Estado-nação burguês	200
3.2 A reestruturação do Direito pelo Estado-nação burguês e o Brasil.....	216
3.2.1 O Estado e a formação social no Brasil	219

3.3 Suportes doutrinários à provisão do direito humano à educação superior pelo Estado	223
3.4 A mundialização do capital	233
3.5 A mundialização da educação superior privada no Brasil em decorrência da financeirização mundial	235
3.5.1 A mercadorização da educação superior no Brasil	240
3.6 Relatório do Banco Mundial “Um Ajuste Justo” (2017).....	243
3.6.1 As críticas ao Relatório do Banco Mundial “Um Ajuste Justo” (2017).....	248
3.7 Da ilegitimidade das medidas neoliberais adotadas pelos Estados	259
3.7.1 Mecanismos constitucionais aplicados ao direito internacional público	262
3.7.2 Da ocorrência da intratacionalidade.....	266
3.7.3 A consequente nulidade das medidas adotadas pelos Estados na implementação das políticas neoliberais.....	267
3.8 A hipótese de nulidade decorrente da intratacionalidade à EC nº 95, de 2016 ...	270
3.8.1 Os impactos da EC nº 95, de 2016, na educação superior.....	274
3.8.1.1 As críticas à EC nº 95, de 2016.....	278
3.9 A educação superior no Brasil sob a política de austeridade	287
CAPÍTULO IV – EXIGIBILIDADE E JUSTICIABILIDADE DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	295
4.1 O exercício limitado dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais e os esforços para sua superação	295
4.1.1 PIDESC: o comprometimento dos Estados e suas correspondentes obrigações	297
4.1.2 Ações internacionais em favor do cumprimento do PIDESC.....	299
4.1.2.1 Limburg, Maastricht e Manual da ONU	299
4.1.2.1.1 <i>Os Princípios de Limburg (1986)</i>	300
4.1.2.1.2 <i>Os Princípios de Maastricht (1997)</i>	301
4.1.2.1.3 <i>Manual para las instituciones nacionales de derechos humanos (2004)</i>	304
4.2 Relatórios da UNESCO sobre a Educação	305
4.2.1 O Relatório Faure	306
4.2.2 O Relatório Delors	309
4.2.3 Repensar a Educação	309
4.2.4 Crítica ao posicionamento neoliberal da UNESCO.....	313
4.3 Relatores Especiais sobre o direito à educação: Tomasevski, Villalobos e Singh	316
4.4 Boly Barry: Os Princípios de Abidjan, o Informe da Relatora Especial sobre o direito à educação e a Resolução 41/16 do Conselho de Direitos Humanos	324
4.5 As Ações do Comitê dos Direitos Económicos e Sociais	343

4.5.1 O Comentário Geral N° 13	345
4.5.2 O cumprimento dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais pelo Brasil	348
4.5.2.1 O Informe Inicial do Brasil sobre o PIDESC e o Relatório da Sociedade Civil	348
4.5.2.2 O Segundo Informe do Brasil sobre o PIDESC e o II Relatório da Sociedade Civil	354
4.5.2.3 O III Relatório do Estado Brasileiro ao Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais.....	363
4.5.3 A Revisão Periódica Universal – Brasil.....	368
4.6 Os fundamentos da exegese e da hermenêutica realizadas nesta tese	369
4.6.1 Uma outra interpretação do decurso do tempo	378
4.7 A Doutrina do Controle de Convencionalidade: favorecendo a justiciabilidade	379
4.7.1 Aplicação e jurisprudência da Doutrina do Controle de Convencionalidade no Brasil	382
4.8 Exigibilidade e justiciabilidade do Direito Humano à Educação Superior no Brasil	386
4.9 O financiamento da educação superior no Brasil: a exequibilidade desse direito	402
CAPÍTULO V – O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: DO BRASIL PARA OS ESTADOS MEMBROS DA CELAC	423
5.1 O Brasil e a CELAC: a grande base territorial latino-americana e caribenha ...	423
5.2 O processo da integração latino-americana e caribenha	425
5.2.1 Miranda, Bolívar e o Congresso do Panamá: antecedentes remotos da CELAC	425
5.2.2 Os blocos da América Latina e do Caribe.....	429
5.3 A criação e a atuação da CELAC.....	434
5.3.1 As Presidências <i>Pro Tempore</i> da CELAC	437
5.3.2 O compromisso da CELAC de proteção e promoção dos Direitos Humanos ..	441
5.4 As ações da CELAC para com a educação e a educação superior	442
5.4.1 A convergência acadêmica CELAC-UE.....	443
5.4.1.1 As Cumbres Académicas CELAC-UE.....	445
5.5 A IESALC-UNESCO	449
5.6 O papel do Brasil perante a CELAC com relação à educação superior	455
5.7 A integração latino-americana e caribenha após o Golpe de 2016 no Brasil	456
5.8 A educação superior latino-americana e caribenha no Relatório do Banco Mundial	461

5.9 Da exigibilidade do Direito Humano à Educação Superior aos Estados membros da CELAC	469
5.10 O papel da tese na realidade do Brasil e dos Estados membros da CELAC	483
Apêndice A – Artigos da Constituição de 1988	613
Apêndice B – Universidades Federais do Brasil (69).....	623
Apêndice C – The Abidjan Principles.....	627
Apêndice D – Estados membros da CELAC	629
ANEXOS.....	633
Anexo A – Sistema Internacional de Direitos Humanos.....	633
Anexo B – Sistema das Nações Unidas - 2017	635
Anexo C – Sistema Interamericano de Direitos Humanos	637
Anexo D – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	639
Anexo E – Emenda Constitucional nº 95, de 2016	641
Anexo F – A Educação Superior na Estrutura do MEC	643
Anexo G – Instituições Comunitárias de Ensino Superior no Brasil.....	645
Anexo H - TABELAS	647
Tabela A1 – Protocolo Adicional a la Convencion Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Economicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador”	647
Anexo I - QUADROS.....	649
Quadro A1 – Convenção Americana sobre Direitos Humanos.....	649
Quadro A2 – Estado Democrático de Direito	651
Quadro A3 – Composição da Educação Brasileira	653
Quadro A4 – Estrutura da Educação Superior no Brasil	655
Quadro A5 – Estrutura das universidades brasileiras.....	657
Quadro A6 – Estrutura das universidades públicas brasileiras.....	659
Anexo J - FIGURAS	661
Figura A1 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	661
Anexo K - GRÁFICOS.....	663
Gráfico A1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	663
Anexo L - ESQUEMAS.....	665
Esquema A1 – Apresentação de comunicações individuais perante o Comitê DESC conforme o Protocolo Facultativo do PIDESC.....	665
ÚLTIMAS PALAVRAS.....	667
POST SCRIPTUM.....	671

INTRODUÇÃO

Prolegómenos³

As lentes para o exame desta tese

Esta advertência representa um pedido atípico, senão pouco usual, da utilização de lentes para que se possa melhor compreender as especificidades e a delimitação circunscricional desta tese, que representa também o resultado de uma trajetória de vida, para sua melhor continuidade. Tem o fito de facilitar o entendimento e, por conseguinte, sua apreciação, com a apresentação dos objetivos almejados, em especial quanto à abordagem escolhida. Com isso, pretende-se direcionar o leitor ao tema, a partir de seu acúmulo.

Ante a dinâmica veloz dos acontecimentos, e das notícias em tempo real, vivenciou-se de forma intensa a condição de habitante temporária deste “oásis do mundo”, a União Europeia, como afirmou Mariana Canotilho (2014)⁴, mantendo a consciência do espaço e do tempo vivido neste período, enquanto se processava os fatos e os conhecimentos para a elaboração deste trabalho acadêmico. O resultado foi pleno de contradição: doloroso no processo e ao mesmo tempo de uma alegria singular, por ter ultrapassado o Bojador⁵ intelectual da própria vida.

Esclareça-se que este doutoramento restou inserido no cenário expandido da crise financeira global⁶ de 2008, nas palavras de Luiz Carlos Bresser-Pereira (2009⁷, 2010), acompanhada desde o início, e suas fases demonstradas por Alejandro Iturbe (2009), associada à análise sociológica ministrada, entre outros, por António Casimiro Ferreira (2014) na UC. Mudanças substantivas na economia e na política internacional implicaram

³ Adotada a grafia da língua portuguesa de Portugal. Citações diretas de documentos brasileiros ficaram com grafia original adotada no Brasil.

⁴ Aula ministrada pela Professora Doutora Mariana Rodrigues Canotilho, no **16º Curso de Pós-Graduação em Direitos Humanos**, do *Ius Gentium Conimbrigae* – Centro de Direitos Humanos (IGC-CDH), da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC), em 2014.

⁵ Emprestada de Fernando Pessoa, no poema “Mar português”, do seu livro **Mensagem**. Cf. Pessoa (2018).

⁶ Cf. Juan Somavia “Antes da crise, já sabíamos muito bem que existia uma crise” (*apud* FERREIRA, António Casimiro, 2014, p. 46), sendo corrente em 2009 que “Portugal já estava em crise antes da crise”.

⁷ Com epicentro nos EUA em 2007, decorrente do “[...] erro grave e pontual cometido pelo Tesouro norte-americano: não ter salvo o Lehman Brothers” (BRESSER-PEREIRA, 2009, p. 134), cuja falência foi apontada em 14 de setembro de 2008, por António Casimiro Ferreira (2014).

significativas alterações sociais e culturais, que redundaram em políticas de austeridade em Portugal a partir de 2011⁸, quando o Brasil constava como a 6ª economia do mundo⁹.

No começo deste doutoramento, em 2015, deu-se o início da recuperação económica do país sede da pesquisa e, conforme Euclides Mance (2018), o agravamento dessa crise no país de origem da pesquisadora, cujas consequências, da História em movimento, portanto incontornáveis, marcaram profundamente a exposição da tese¹⁰.

A partir de meados de 2016 o Brasil vivenciou momentos dramáticos com o impedimento da presidenta Dilma Rousseff, com efeitos que repercutiram de modo negativo nas esferas política, económica e judicial, causando retrocesso nas políticas sociais, notadamente na educação, com Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) beirando a falência, comprometimento da soberania nacional e abalo da integração latino-americana e caribenha, que interferiram no trabalho em andamento.

Ante a formação da investigadora, o Direito é a referência *mater*, onde se procuram e se encontram soluções, como argumenta Lenio Luiz Streck (2017), ainda que subsumido pelas regras da financeirização do capital, que designa o papel ou a função desse Direito na direção que o beneficia. É quando o Direito se afasta da promessa de origem liberal, ou é dela aliado, da sua função de guardião da ordem dentro do Estado, e assume o caráter de defensor da classe hegemónica, como na atual fase capitalista.

Em contundente interpretação desse momento histórico, António José Avelãs Nunes (2016, p. 11) afirma que, “[...] no quadro das políticas de globalização neoliberal, o capitalismo vem se transformando numa espécie de *capitalismo sem risco e sem falências*, em *capitalismo do crime sistémico*”. Em uma crítica assemelhada, considerando uma realidade complexa, Boaventura de Sousa Santos (2018, s/p.) denomina o capital financeiro global de “fascismo financeiro”, que atua em conjunto com “[...] instituições transnacionais, lobistas e meios de comunicação social”, geminado com o “[...] capitalismo como civilização de mercado, de concentração e de ostentação da riqueza”, que identifica com o neoliberalismo, como “[...] uma força transnacional altamente poderosa e intrinsecamente antidemocrática”. Pierre Dardot e Christian Laval (2016, p. 7) afirmam que o neoliberalismo “[...] é um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a

⁸ Pelo 3º empréstimo do Fundo Monetário Internacional (FMI) a Portugal. Cf. RODRIGUES, Luísa, 2011.

⁹ “PIB do Brasil ultrapassa o do Reino Unido e país se torna 6ª economia do mundo”. Cf. G1, 2011.

¹⁰ Vivenciando as agruras da escrita sobre o tempo em que se vive (HOBSBAWM, 1996 e 2013).

lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”, açambarcando a educação superior.

Como é cediço, as raízes do capitalismo estão vinculadas à emergência da estrutura jurídico-política que se consubstanciou no Estado-Nação burguês no século XIX, resultado das formas contraditórias das relações de produção capitalista. Esse Estado, ao não superar as contradições dessa sociedade capitalista, muitas das quais ele próprio deu causa, atua “[...] como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela”, nas palavras de Eneida Oto Shiroma, Maria Célia Marcondes de Moraes e Olinda Evangelista (2000, p. 8). De um lado representando os interesses daqueles que detêm o poder e, de outro lado, tensionado pela luta política, age em favor do cidadão, como no caso dos direitos humanos.

Nesse processo deveras complexo e mundializado, fez-se a opção¹¹ por definir como tema da tese o direito humano à educação superior, com seu recorte circunscrito ao Brasil como Estado latino-americano e caribenho. O tema se expressa no objetivo geral com a seguinte formulação: “Analisar o direito estabelecido pelo artigo 13, 2. c) do PIDESC no contexto das demais normas de Direitos Humanos, para a aplicação do amplo acesso e da gratuidade¹² da Educação Superior no Brasil, como Estado membro da CELAC”. Entretanto, sublinhe-se que o suporte fático à última parte desta proposição – a condição do Brasil como Estado membro da CELAC¹³ - , foi suspenso em janeiro de 2020, em razão de decisão política¹⁴, o que compeliu à adequação da tese a esta nova realidade, restando sua parte final orientada aos Estados membros da CELAC.

Insere-se no acima referido “contexto das demais normas de Direitos Humanos”, em razão de o âmbito do recorte circunscrever o Brasil como Estado latino-americano e caribenho, que tal “análise” ficou estreitamente vinculada ao Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre os Direitos Humanos em Matéria de Direitos Económicos, Sociais e Culturais, “Protocolo de São Salvador”, homólogo do Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais (PIDESC) (BRASIL, 1992a).

¹¹ Ante as necessárias observações do orientador Prof. Dr. Jónatas Machado, da Profa. Dra. Sandra Passinhas e da Profa. Dra. Catarina Frade, no júri do Projeto de Tese – Seminário de Investigação.

¹² Que se adequou no curso da escrita “**pela plena** gratuidade”.

¹³ Condição que vigorava desde 2010.

¹⁴ Em 15 de janeiro de 2020, “[...] o governo brasileiro formalizou [...] a decisão de suspender a participação do país na CELAC” (DW, 2020). Contudo, não foi localizado nenhum documento oficial.

Em decorrência do processo da pesquisa, emergindo como elemento essencial, parte do objeto da tese transitou do Brasil para aos Estados membros da CELAC, por um imperativo constitucional e pela formação desta investigadora na área da Integração da América Latina¹⁵. Assim, a tese pretende dar um contributo aos estudos de nível superior latino-americanos e caribenhos, pela desigualdade¹⁶ existente em *Abya Yala*¹⁷, que encontrou suporte na única Organização Internacional (OI) regional em construção¹⁸, com essa dimensão: a Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos (CELAC).

Destarte, esta investigação tem como alvo a carência de um direito social que repercute negativamente na vida de milhões de sujeitos latino-americanos e caribenhos: o direito humano à educação superior. Direito que, como apontado, está expresso no artigo 13, 2. c) do PIDESC¹⁹ (BRASIL, 1992a), do sistema internacional, e no artigo 13, 3. c) do Protocolo de São Salvador²⁰ (BRASIL, 1999a), seu correspondente regional no SIDH.

Todavia, nesses dois instrumentos internacionais de direitos humanos, as alíneas citadas dos dois artigos, praticamente idênticas na grafia original²¹, descrevem os termos do reconhecimento desse direito à “educação de nível superior” ou “ensino superior”, no tempo futuro, de dois modos: (i) “*deverá/deve*²² tornar-se acessível a todos”; e (ii) “*principalmente*, pela implementação/*especialmente* pelo estabelecimento *progressiva(o)* do ensino gratuito” (BRASIL, 1992a, 1999a, *grifos nossos*). Ciente de que o legislador não utiliza palavras

¹⁵ Mestrado com Dissertação **Contornos normativos das políticas de acesso à educação superior nos governos Lula e Chávez**, defendida e aprovada em 25 de abril de 2013, no Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina (PROLAM), Universidade de São Paulo (USP) (MEYKNECHT, 2013).

¹⁶ “A América Latina é a região mais desigual do mundo”. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/79884-america-latina-e-caribe-e-regiao-mais-desigual-do-mundo-revela-comissao-da-onu>. Acesso em: 28 ago. 2021.

¹⁷ Do verbete da **Enciclopédia Latinoamericana**: “[...] vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente como contraponto a América”, “[...] pela primeira vez em 1507 pelo cosmólogo Martin Wakdseemüller, só se consagra na passagem do século XVIII para o século XIX”. “Abya Yala na língua do povo Kuna significa ‘Terra madura’, ‘Terra Viva’ ou ‘Terra em florescimento’ e é sinônimo de América” (PORTO-GONÇALVES, 2020, s/p).

¹⁸ Formalmente, a CELAC é mais que um Foro Político Internacional. Posição intermediária adotada quando de sua materialização em 2011, apoiada por Estados do Cone Sul, cf. VALENCIA (2014), citado por Carlos Serrano Ferreira, que refere a CELAC como *entidade/organismo*. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/celac>. Acesso em: 03 maio 2022.

¹⁹ PIDESC – Artigo 13, 2. c) “A educação de nível superior deverá igualmente torna-se [*sic*] acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito” (BRASIL, 1992a).

²⁰ Protocolo de São Salvador – Artigo 13, 3. c) “O ensino superior deve tornar-se igualmente acessível a todos, de acordo com a capacidade de cada um, pelos meios que forem apropriados e, especialmente, pelo estabelecimento progressivo do ensino gratuito” (BRASIL, 1999a).

²¹ Cf. ONU (1966b) e OEA (1988c).

²² Adotou-se o *itálico* para fazer destaque em trechos (*grifos nossos*) quando as citações estiverem em língua portuguesa; quando, no entanto, estiverem em língua estrangeira, como o *itálico* é a norma adotada para expressões em língua estrangeira, adotou-se o sublinhado para fazer destaque nos trechos (grifos nossos).

supérfluas, vale observar que existe um comando de “dever”, que indica obrigatoriedade, e as expressões de relevância “principalmente/especialmente”, de normas cogentes.

A partir da leitura crítica das duas referidas alíneas, ficou patente a necessidade de realizar sua exegese e conseqüente hermenêutica, que permitiu desenvolver os argumentos para explicar que o direito humano à educação superior deve ser prestado pelo Estado com plena gratuidade. Em outras palavras, para sustentar a pretensão da tese foi imperioso superar a leitura literal das referidas alíneas c) dos dois instrumentos de direito internacional, estacionadas no tempo de sua redação, em 1966 no caso do PIDESC, e em 1988 no caso do Protocolo de São Salvador.

Caminho que foi possível percorrer porque o Brasil está formalmente adstrito aos dois instrumentos internacionais, ao PIDESC desde 1992, e ao Protocolo de São Salvador desde 1999²³. O que possibilitou testar a hipótese que se configura na seguinte afirmação: “A educação superior gratuita, com acesso para todos, é devida no Brasil”.

Após elaborar a exegese dos dois referidos dispositivos, realizou-se uma hermenêutica consentânea com a teleologia das próprias normas internacionais onde se inserem, em sua inteireza, obedecendo ao espírito que as anima, que é a plena realização do direito humano à educação superior, enquanto direito econômico e social. O que é corroborado por Marcos Augusto Maliska (2001), ao aduzir que,

Não se trata, portanto, de uma conceituação jurídica, nos moldes tradicionais dos institutos jurídicos. *A interpretação da norma [do direito à educação] deve compreender o texto escrito e o âmbito da norma*, e este é totalmente influenciado pelas disciplinas da pedagogia, da psicologia, da sociologia e da filosofia (idem a.a., p. 294; *grifo nosso*).

Considerando o arcabouço dos dois instrumentos, objeto do “Capítulo I”, principiou-se por buscar entender como seria alcançada a progressividade prevista, a única forma para se “conseguir o pleno exercício do direito à educação” e assim, dar cumprimento ao teor do parágrafo 2 e do parágrafo 3 do artigo 13, do PIDESC e do PSS, respectivamente, sendo esta a condição geral para tornar “[...] a educação de nível superior acessível a todos” (BRASIL, 1992a e 1999a).

À vista desta breve exposição, a implementação da educação e do ensino gratuitos, constantes do artigo 13, 2. c), do PIDESC, e o do artigo 13, 3. c), do Protocolo de São Salvador, pode e deve passar a ser exigível de pleno direito, sob três argumentos preliminares

²³ Com prévia adesão à Convenção Americana sobre os Direitos Humanos, em vigor desde 25 de setembro de 1992, e o reconhecimento da competência da Corte IDH, em 10 de dezembro de 1998.

que, como os próprios direitos humanos, inter-relacionam-se, os quais são a seguir esboçados e adiante desenvolvidos no campo próprio.

Por primeiro, como o direito subsiste no tempo, tratou-se de considerar o decurso desse tempo, a ser contado desde a institucionalização de ambas as normas de direito internacional, constatando-se que decorreram mais de 55 anos no caso do PIDESC e mais de 33 anos no caso do “Protocolo de São Salvador”. Desse modo, mesmo ciente do caráter de executoriedade da norma distendido no futuro, estando no início da terceira década deste século XXI, nesse lapso de tempo poderia ter sido possível alcançar a progressividade prevista em suas proposições iniciais. Este argumento inicial, nascido de forma simplificada, abriu caminho para a construção dos demais, e quebrar o paradigma da progressividade da gratuidade da educação superior. Ressalte-se, até então não questionado explicitamente, seja individualmente, seja por instituições nacionais ou internacionais vinculadas à educação superior, para a sua exigibilidade plena.

Em segundo plano, consentâneo com, ou mesmo justificando o entendimento anterior, após seu amplo reconhecimento como direito positivado, ocorrido desde a metade do século passado, o atual estágio dos direitos humanos neste século corresponde à sua concretização, ou à emergência de sua realização. O que é corroborado pela maior exigibilidade dos direitos econômicos e sociais e, por conseguinte, a justiciabilidade do direito humano à educação, onde se insere a educação superior. Comparato (2008), em uma outra classificação, considera que os direitos humanos estão em uma terceira fase de abrangência mundial, em consonância com as análises de Jónatas Machado (2019)²⁴ e de Agostinho dos Reis Monteiro (2017).

Em terceiro lugar, como a pretendida implementação da plena gratuidade do direito humano à educação superior é analisada na perspectiva do Brasil, situa-se o percurso histórico desde o período colonial até o desempenho das políticas educacionais mais recentes, destacando o fundamento constitucional da gratuidade da educação superior. Caminho este que foi percorrido pelos governos por três lustros neste século, que propiciou o Brasil dar, deliberadamente, cumprimento ao disposto no artigo 13, 2. b), do PIDESC, e no artigo 13, 3. b), do Protocolo de São Salvador, relativamente à educação secundária/ensino de segundo

²⁴ Cf. “Capítulo VI” até o tópico III, inclusive.

grau. A rigor, o Brasil foi mais longe ao reconhecer a universalização da gratuidade²⁵ prevista de forma progressiva nesses dois instrumentos, respetivamente para “a educação secundária” e para “o ensino de segundo grau”. E os extrapolou, pois, o inciso I do artigo 208 da Constituição de 1988 passou a prever a “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos dezessete (17) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”²⁶ (BRASIL, 1988, s/p.).

Assim, no mesmo movimento, cujos antecedentes encontram-se na promulgação da Constituição Cidadã de 1988, é possível afirmar que, sob os posicionamentos ora adotados²⁷, o Brasil avançou consistentemente, de vários modos, no sentido de ampliar o acesso à educação superior completamente gratuita. Em cumprimento à determinação constitucional foi sancionada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996c), e continuou-se este percurso até o Decreto nº 9.235, de 2017 (BRASIL, 2017c). Entre ambas as normas, foram implementadas políticas públicas e ações afirmativas, amparadas por respetiva legislação, que ampliaram o acesso à educação superior. A título de exemplo, de 2003 a 2010, a ampliação do acesso à educação superior foi de 110,1%, como apurado na pesquisa de mestrado desta autora (MEYKNECHT, 2013), desenvolvido no “Capítulo II”.

Considere-se que nas questões essenciais, relativas à saúde e à educação, o Estado não pode transferir a particulares o encargo de sua realização, como se posiciona Jónatas Machado (2019). Em razão dos argumentos expostos, há que se demandar o Estado para exigir o cumprimento do que se comprometeu formalmente perante a comunidade internacional, ao incorporar os referidos Tratados na legislação interna. O que é objeto do “Capítulo III”, onde, para melhor situar a questão, criou-se um neologismo.

Mas, o cumprimento pelos Estados Partes, no caso o Brasil, deve se dar sob a interpretação que ora se apresenta, com argumentos desenvolvidos e justificados no “Capítulo IV”, com relação à capacidade de seu financiamento pelo Estado brasileiro e indicação do *modus operandi* de sua justiciabilidade. O que foi corroborado pelos *Princípios de Abidjan* (THE ABIDJAN PRINCIPLES, 2019), coroando esta tese e extrapolando seu

²⁵ Desde a EC nº 14, de 1996, foi reconhecida a “[...] progressiva universalização do ensino médio gratuito”, prevista no inciso II, do artigo 208, da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a), e que foi financeiramente assegurada pela EC nº 59, de 2009, no § 3º do artigo 212, da mesma Magna Carta.

²⁶ A partir do nascimento há a garantia “de educação infantil, em creches e pré escolas, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988a), nos termos do inciso IV do mesmo artigo 208.

²⁷ A crítica, como a apresentada por Plínio de Arruda Sampaio Jr. (2017), será oportunamente referida.

recorte, pois ao orientar “sobre as obrigações de direitos humanos dos Estados para fornecer educação pública”, em todos os níveis, vinculou-os concomitantemente a “regular o envolvimento privado na educação”²⁸. Esse documento desvela a grande tragédia que é a corrupção legitimada pelo Estado na educação em muitos países, em favor dos grandes conglomerados internacionais. Dentro do processo de mercadorização da educação, no Brasil foram adquiridas IES privadas mediante fusões, cuja atuação é travestida de normalidade nas sutilezas inseridas nas normas, especialmente para seu favorecimento, em detrimento da educação pública; e, o mais grave, com a convivência de organismos internacionais multilaterais.

Ainda, ao lado da nova hermenêutica ora apresentada, a tese demonstra que no Sistema Interamericano é possível invocar o exercício do direito humano à educação superior também pela via da aplicação da recente Teoria do Controle de Convencionalidade, como explanado por Pablo González Domínguez (2014). Entendida como sinónimo do controle difuso de convencionalidade, trata-se, em síntese, de requerer a aplicabilidade das normas de direito internacional interamericano perante a jurisdição interna dos Estados nacionais membros do Sistema Interamericano de Direitos Humanos, no caso o Brasil.

Após demonstrar como factível a realização do Direito Humano à Educação Superior no Brasil, na ampliação do acesso pelo reconhecimento da plena gratuidade, a pesquisa trata da pertinência de demandar esse direito perante aos Estados membros da CELAC que estiverem nas mesmas condições que o Brasil perante os Sistemas Internacional e SIDH. Considera-se o resultado da investigação sobre a gratuidade da educação superior, como um direito humano exigível dos Estados que subscreveram e ratificaram, ou manifestaram adesão ao PIDESC, com semelhante participação perante a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, seu Protocolo Adicional de São Salvador, e que aceitaram a competência da Corte IDH.

Justifica essa pretensão primeiramente o fundamento constitucional²⁹, cuja determinação estabelece um vínculo indelével de ação do Brasil perante as nações latino-americanas e caribenhas. De fato, sua ativa participação na criação da CELAC, a

²⁸ Tradução livre da autora: “*Guiding Principles on the human rights obligation of States to provide public education and to regulate private involvement in education*” (THE ABIDJAN..., 2019).

²⁹ Constituição Brasileira de 1988: “Art. 4º. A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: [...]. Parágrafo único. A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações” (BRASIL, 1988a).

Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos, teve amparo na disposição da Magna Carta de 1988, que estabelece o interesse de promover uma ação conjunta que resulte no desenvolvimento pleno da região, em que a educação superior tem uma importância relevante inarredável³⁰. O que, no decorrer da exposição desta pesquisa, explicará a possibilidade da exigibilidade da gratuidade da educação superior perante os Estados membros da CELAC indicados, que é objeto do “Capítulo V”. Concomitantemente, essa atuação do Brasil se dá também na esfera internacional, na análise de José Luís da Costa Fiori (2018b), ante sua dimensão territorial, populacional e económica.

Porém, é necessário reconhecer que todo o panorama apresentado, relativamente à pertinência da justiciabilidade da gratuidade da educação superior, subsistiu até à crise económica de 2008, que repercutiu no Brasil no final do ano de 2014, e que foi substancialmente agravada pela crise política que teve seu cume em meados de 2016³¹, cujos resultados nefastos repercutiram até o final de 2018, potencializado pelas ações do governo em exercício a partir de 2019. Assim, em razão da presente instabilidade de um lustro, comparada com o período de 30 anos da construção democrática do Estado de Direito brasileiro³², o momento histórico da apresentação desta tese foi considerado como incerto e indefinido, frente ao percurso dessa jovem democracia. Razão pela qual a tese vai ancorar sua argumentação principal nas garantias constitucionais e legais – em especial pelo princípio da prevalência dos direitos humanos³³ –, que faz sua inter-relação com os dois instrumentos de direito internacional citados, em cujas alíneas repousam o recorte desta tese: a plena gratuidade do direito humano à educação superior.

³⁰ Ainda que as prioridades sejam direcionadas a questões cruciais (fome, saneamento básico e saúde), agravadas pela Pandemia C-19: “No Brasil, estima-se que esse problema afete pelo menos 19 milhões de pessoas e que 55% das residências tenham algum aspecto de insegurança alimentar” (COSTA, 2021).

³¹ Após 11 de maio de 2016, assumiu o governo, como Presidente da República, Michel Temer, considerado ilegítimo, ante a abertura do processo de impedimento de Dilma Rousseff, aparentemente democrático e constitucional, mas a constituir um efetivo caso de *lawfare*, pois ausente a prática de delito exigida, caracterizando-se como um “Golpe” articulado pelo sucessor, com atuação do Congresso e da Mídia, e a omissão do Poder Judiciário, consolidado em 31 de agosto de 2016, com o afastamento definitivo da Presidenta (JINKINGS; DORIA; CLETO, 2016; GENTILI, 2016; FORNAZIERI, 2018; MANCE, 2018; SANTOS, Boaventura de Sousa, 2020). Lenio Streck afirma que “[...] no impeachment da Dilma se politizou o processo”, comparando com o pedido de impedimento de Jair Bolsonaro que subscreveu, onde “[...] estamos juridicizando o impeachment” (SANTOS, Rafa, 2020).

³² Contados de 1985, após as Diretas Já (UNIVESP, 2015), até meados de 2016, com o afastamento de Dilma Rousseff, quando iniciou-se o tempo de instabilidade, que compreende até 2021 aproximadamente 15% do período em que vigorou o Estado de Direito no Brasil.

³³ Constituição Brasileira de 1988 – “Art. 4º. A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: [...]. II - prevalência dos direitos humanos” (BRASIL, 1988a).

Questões metodológicas

a) Da motivação à pesquisa

A pretensão de estudar na Universidade de Coimbra³⁶ manifestou-se como uma opção antes mesmo de a jovem paulista interiorana adentrar no Curso de Direito nas Arcadas do Largo de São Francisco³⁴, cuja área de Especialização³⁵ sinalizou os passos futuros. Estando latente desde então esse desejo, a aproximação deu-se após 30 anos de exercício da advocacia, lentamente, com idas e vindas e estudo em outras cidades de Portugal, em 2009. Sua concretização teve início com a Especialização em Estudos Europeus na Associação de Estudos Europeus de Coimbra (AEEC), da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC), cursada ao mesmo tempo que concluía o Mestrado, em 2012.

A pós-graduação em Direitos Humanos no *Ius Gentium Conimbrigae*, da FDUC, deu excepcional motivação³⁶ para além da apropriação de conhecimentos essenciais, que reafirmaram a busca pessoal e culminaram na candidatura a este Doutorado em “Direito, Justiça e Cidadania no século XXI”. Aquele curso mostrou, em uma dimensão alargada, que a prática dos Direitos Humanos retira o Direito de todos os seus escaninhos, que se quedaram superados, por atravessar diversas realidades, local e globalmente, e ampliou a percepção da distância que o direito tem da realidade, muitas vezes apartado da justiça social, como constatado no exercício da advocacia.

Assim, antes do início desta investigação, os Direitos Humanos já constavam como a moldura desta tese, ocorrendo ainda a convergência dos temas deste Doutorado com o Mestrado, posto que ambas as investigações se vinculam à temática do acesso à educação superior³⁷. Aqui de forma mais aprofundada, na dupla proteção conferida pelo direito internacional, e ampliada do MERCOSUL para América Latina e Caribe, ao contemplar o Brasil e os Estados membros da CELAC³⁸.

³⁶ Pois ciente, desde a infância, desse elo histórico: “Até os começos do século XIX, a universidade do Brasil foi a Universidade de Coimbra”, *cf.* Anísio Teixeira (1989, p. 65).

³⁴ Na Turma do Sesquicentenário (1977) da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP), criada por D. Pedro I (D. Pedro IV de Portugal), pelo Decreto de 11 de agosto de 1827, oito anos antes da autonomia da FDUC, guardando identificação física aos Gerais e às Trovas Académicas.

³⁵ Especialização em Direito Político, Administrativo e Financeiro.

³⁶ Para elaborar um Projeto de ação local, nacional e internacional, a Casa de Direitos Humanos de Coimbra para o Mundo (CaDH) em 2016.

³⁷ As disciplinas e os trabalhos do Mestrado conferiram bases muito úteis a este Doutorado.

³⁸ Cujas criações e desenvolvimentos foram acompanhados nas viagens à Venezuela em 2010, 2011 e 2012.

Após a conclusão das disciplinas do Doutorado foi cursada uma pós-graduação *lato sensu*³⁹ na busca de subsídios teóricos para a versão preliminar do Projeto de tese⁴⁰, alcançado pelo avesso, para justificar sua alteração⁴¹. Contudo, foi aqui aproveitado um trabalho⁴², indicado pelo Orientador Professor Doutor Jónatas Machado.

A esse propósito, destaca-se que no processo de produção de trabalho científico-acadêmico é salutar constatar a necessidade de reorientar, ou mesmo negar parcialmente a tese inicial. Tal como ocorreu com João dos Reis Silva Jr. e Valdemar Sguissardi (2001b)⁴³, quando admitiram a alteração do plano inicial de sua obra, em razão do percurso da elaboração. Aqui, os ajustes do Projeto aprovado deixaram a impressão de ter-se chegado ao cume pelo lado mais escarpado da montanha, mas feliz, pela certeza de poder avançar.

Cursar este Doutorado concorreu para expansão e sedimentação do conhecimento desta investigadora, proporcionado pelas aulas ministradas por mais de quatro dezenas de professores, e pelas oportunidades dos contatos acadêmicos internos⁴⁴, externos⁴⁵ e internacionais⁴⁶, que contribuíram sobremaneira para esse fim. Agir mediante o esforço

³⁹ **16º Curso do Direito do Consumo e dos Contratos, Centro de Direito do Consumo, FDUC (2015/2016).**

⁴⁰ A relação de consumo existente entre os estudantes das IES privadas e suas mantenedoras.

⁴¹ Mantido o mais relevante: a área dos direitos humanos com a fundamentação legal do recorte na educação superior e a integração latino-americana e caribenha.

⁴² Orientado pelo Professor Doutor João Nuno Cruz Matos Calvão da Silva, com o título “Estado e Mercado: breves considerações sobre a relação de consumo na Educação Superior”.

⁴³ Membro da Banca de Qualificação do Mestrado e ministrante de aula na disciplina “Políticas de Educação Superior no Brasil Pós-LDB: Ampliação, Privatização, Democratização e Avaliação”.

⁴⁴ Na UC, Seminário o Professor Doutor José Gomes Canotilho (2015, e apresentação oral no I Congresso Internacional de Direito Público (2016). Audiência a Seminários, Colóquios, Conferências, Congressos, *Work Shops*, Aulas Magistrais do Professor Doutor Boaventura de Sousa Santos, entre os eventos relacionados no *Curriculum Lattes* (2014-2021). O convívio, no compartilhamento de pesquisas, bibliografias e dados com colegas do DJCXXI, e com estudantes brasileiros graduados, doutorandos e pós-doutorados, e três cursos de formação avançada no Centro de Estudos Sociais (CES) (2018).

⁴⁵ Com a Professora Doutora Fátima Antunes, da Universidade do Minho, e o Professor Doutor Agostinho Reis Monteiro, da Universidade de Lisboa, posteriormente coorientador desta tese.

⁴⁶ Visita guiada da Turma do DJCXXI ao Tribunal Europeu dos Direitos Humanos (TEDH), acompanhada pela Professora Doutora Alexandra Aragão, com assistência a Julgamento pelo Pleno, almoço com o Juiz português, explanação de todo o Sistema, visita à biblioteca interna e às bibliotecas da FD e da BNU, em Estrasburgo, França (2015). Apresentação oral na II Cumbre Académica EU-CELAC, em Bruxelas, Bélgica (2015). Apresentação oral no 10º Congreso Internacional de Educación Superior, em Havana, Cuba (2016). Participação no 1º Seminário Preparatório da III Cumbre Académica em Santo Domingo, República Dominicana (2016). Visita guiada individual à Corte Interamericana de Direitos Humanos, em San José da Costa Rica (2016). Participação em Seminário e na Cumbre Académica e del Conocimiento, em San Salvador, El Salvador (2017), com auxílio pecuniário da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra (FEUC). Participação na CRES 2018, em Córdoba, Argentina. Curso livre (EAD), na Unicamp, intitulado “O Golpe de 2016 e a Educação no Brasil” (2018).

cotidiano, com a renovação diária do propósito de realizar a pesquisa que viria culminar nesta tese, foi uma oportunidade ímpar de evolução pessoal.

Nesse percurso da vida, fruto da visível maturidade, destaca-se a tomada de consciência em uma perspectiva crítica e questionadora com entusiasmo. Ações dessa dimensão exigem coragem pelo desgaste emocional e intelectual que causam, mas, paradoxalmente, reforçaram o desejo de deixar um legado, apontar um caminho, em continuidade com o trilhado, com as limitações inerentes em ser humana. O que se alcançou depois de planejar, detetar os obstáculos a superar, e vencer os desafios que se apresentaram.

b) Notas sobre a interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade, como orientação pedagógica e estruturante na pós-graduação *stricto sensu*, foi vivenciada desde o Mestrado no Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina, no Prolam/USP. Essa experiência veio ao encontro e confluiu com a estrutura interdisciplinar deste Programa de Doutorado em “Direito, Justiça e Cidadania no século XXI”, uma iniciativa conjunta da FEUC e da FDUC, representados, respetivamente, por Boaventura de Sousa Santos, do Centro de Estudos Sociais (CES), e José Joaquim Gomes Canotilho.

Na elaboração dos trabalhos de avaliação das unidades curriculares⁴⁷ cursadas no 1º ano, por sugestão da Coordenação do Doutorado, foram priorizados temas correlatos à tese, sendo o resultado apresentado por esta investigadora representativo da característica interdisciplinar do Programa. O que se constatou nos *papers*: “Acesso à Corte Interamericana de Direitos Humanos pelos Povos da CELAC”⁴⁸; “Temática de Educação Superior: Sistema ONU, Europa, União Europeia, Internacionalização, Educação Superior Pública e Privada, e Desafios Tecnológicos”⁴⁹ e “Movimentos Sociais: uma forma de exercer Direitos Humanos à Margem do Neoliberalismo”⁵⁰; que serviram de início à tese.

⁴⁷ Seminários: 1. “Estado, Direito e Poder Judicial”; 2. A transformação da justiça: ruturas e continuidades”; 3. “Direitos Humanos e Acesso ao Direito e à Justiça”, e 4. “Os novos desafios do Direito e da Justiça”.

⁴⁸ Numa visão sócio-histórica, sob a supervisão da Profa. Doutora Cecília MacDowel.

⁴⁹ Orientado pelo Prof. Doutor Jónatas Eduardo Mendes Machado.

⁵⁰ Subtítulo: O caso do MST/Educação no Campo - Pronera no Paraná-UNIOESTE”, submetido ao Prof. Doutor Boaventura de S. Santos.

Eis porque a tese deve, além do conteúdo jurídico, apresentar uma abordagem sociológica, em consonância com a orientação interdisciplinar, convergindo com o entendimento de Marcos Augusto Maliska (2001) em geral⁵¹ e em especial⁵², com relação ao direito à educação. Para tanto, fez-se a opção, além de outras referências distribuídas pelo texto, de explicitar a contribuição que a articulação da Sociologia com o Direito pode propiciar para “trazer a lei para a realidade”. Constata-se, assim, que o reconhecimento do Direito de forma positivada, mesmo considerado importante não é suficiente para sua realização, sendo necessário que transite dos códigos e das leis para a vida, como realçado por António Pinto Monteiro (2015): *Law in books and law in action*. Como desenvolvido por Seron e Silbey (2004), essa expressão, utilizada há mais de cem anos, conforme Jean-Louis Halpérin (2011), aplica-se como uma luva à realização/concretização do direito humano à educação superior por esta tese.

Alguns avanços do Direito ocorreram, no aspeto repressivo, que poderiam ser considerados como representativos dessa teoria. Trata-se da legislação antitabaco, como exemplificado por Jónatas Machado (2016)⁵³, resultado da ação política de grupos e movimentos organizados na sociedade que, em área específica, transformou a realidade, com o favorecimento de mecanismos diversos⁵⁴.

Para demonstrar que a aplicabilidade dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (DESC) – dentre eles o direito humano à educação superior – é mais que necessária, é simplesmente devida, escorou-se a tese também nas teorias sociológicas contra-hegemónicas de Boaventura de Sousa Santos (2002), e em especial à referência que faz à conceção intercultural dos direitos humanos (SANTOS, 2013b), e na leitura latino-americana da teoria crítica dos direitos humanos, realizada por Helio Gallardo (2011).

Imperiosa uma aproximação efetiva dos fundamentos doutrinários da interdisciplinaridade, tomando como referência o livro organizado por Jantsch e Bianchetti

⁵¹ “O direito constitucional assume, nos dias de hoje, a importante tarefa de ser a ponte que liga o conhecimento interdisciplinar, portanto, o conhecimento da filosofia e da sociologia do direito [...]” (MALISKA, 2001, p. 17).

⁵² “[...] revela-se no forte conteúdo interdisciplinar do direito à educação” (MALISKA, 2001, p. 293).

⁵³ Que desconstruiu hábitos nocivos arraigados, avançando sistematicamente dos ambientes fechados para os abertos, propagou-se por muitos países ocidentais (transcrição livre de intervenção durante o Seminário de Atualização e Debate, em 14 de janeiro de 2016). Ainda que sua origem buscasse evitar indenizações milionárias por danos causados à saúde, ante o avanço dos direitos sobre a responsabilidade civil.

⁵⁴ Que interagem, consoante um movimento maior e contínuo na busca da “sustentabilidade” planetária, diferentemente dos objetivos de “desenvolvimento sustentável” da Agenda 2030 da ONU, entre elas a Educação 2030 (UNESCO, 2015).

(1995a), e de sua resenha realizada por Sérgio Schaefer (1997, p. 407). Este último apresenta visões críticas do conceito de interdisciplinaridade como “[...] uma prática cognitiva que haveria de resolver o problema da fragmentação do conhecimento e de sua cada vez mais acelerada constituição em especialidades”.

Na mesma obra, Roberto A. Follari (1995) indica a origem da interdisciplina na década de 1970, “[...] como reação do capitalismo diante de seus próprios problemas de legitimação” (idem a.a., p. 129), rastreando sua origem política. Ainda, elucidativo o conceito emprestado de Norberto Etges pelos organizadores Jantsch e Bianchetti (1995b):

A interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador entre as diferentes disciplinas, não poderá jamais ser elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico-metodológico da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão de seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade (idem a.a., p. 14).

Os mesmos Jantsch e Bianchetti (1995c), na esfera da educação superior, no texto “Universidade e interdisciplinaridade”, consideram que a interdisciplinaridade “[...] não é um conceito unívoco hoje [...] situando-se a partir de diferentes visões de mundo e de conhecimento”, com exames analíticos “[...] que se diferenciam muito entre si envolvendo tanto as questões das naturezas das falas quanto as visões dos sujeitos que falam” (idem a.a., p. 195), e sem uma base comum. Outra referência teórica na mesma obra, amplia luz sobre a matéria no âmbito da educação, complementarmente, dada por Gaudêncio Frigotto (1995):

A questão da interdisciplinaridade, ao contrário do que se tem enfatizado, especialmente no campo educacional, não é sobretudo uma questão sobre método de investigação e nem de técnica didática, ainda que se manifeste enfaticamente neste plano. Vamos sustentar que a questão da interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamental no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico (idem a.a., p. 26).

Continuando, Frigotto (1995, p. 26) vai mais longe ao discorrer sobre a importância da interdisciplinaridade para as ciências sociais:

O caráter necessário do trabalho interdisciplinar na produção e na socialização do conhecimento no campo das ciências sociais e no campo educativo que se desenvolve no seu bojo não decorre de uma arbitrariedade racional e abstrata. Decorre da própria forma de o homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social.

Conclui-se este tópico considerando que as contribuições acima apresentadas prestam-se para reconhecer a importância da questão da interdisciplinaridade que, sintetizando, está na formação mais recente desta investigadora, na base do Programa deste Doutorado em “Direito, Justiça e Cidadania no século XXI”⁵⁵, e na essência da tese.

⁵⁵ Cf. CES (2021).

Vale, por fim, atentar para o posicionamento de que a riqueza teórica e a polissemia do seu conceito têm contribuído para que nem sempre sejam claros os seus contornos metodológicos (AMARO; GARRIDO; NUNES, 2016, p. 15). Do que se tratará a seguir.

c) A metodologia adotada na investigação

Ante a exigência dos rigores da academia, e com a intenção de construir bases sólidas para a produção de conhecimento, a metodologia propriamente dita a ser utilizada nesta investigação decorreu de uma decisão algo elaborada. Decerto pela diferença entre a experiência adquirida além-mar e a ampla visão transmitida pelas aulas⁵⁶, em que foram aprofundadas concepções teórico-metodológicas libertadoras como ferramentas fundamentais para o campo das ciências sociais, com indicação da obra de Clara Pereira Coutinho (2015), que foi adotada como guia-mestra para este percurso.

A propósito, cicatrizados os ajustes realizados pela definição do Projeto de tese, chamou a atenção o entendimento de Albano Estrela (1984), no sentido de que,

Mais importante do que estar preocupado com a escolha de métodos, o investigador deve partir para sua investigação tendo em mente uma estratégia flexível, adaptada não apenas ao problema que vai investigar, mas também à forma como vai evoluir o decorrer da pesquisa (*apud* COUTINHO, 2015, p. 36).

Dos informes fornecidos pela mesma Clara Coutinho (2015), constata-se que os paradigmas não são estanques e quando se complementam apresentam melhor resultado, como detalha G. Pérez Serrano (1998 *apud* COUTINHO, 2015, pp. 34-35)⁵⁷. Adotando essas diretrizes para as aproximações devidas ao objeto da pesquisa – a exigibilidade da gratuidade do direito humano à educação superior – pareceu adequado eleger o paradigma

⁵⁶ Ministradas pela Professora Doutora Sara Margarida Moreno Pires, com conceito alargado de metodologia, identificado pela investigadora com o Discurso do Método de René Descartes (1989), como todo o caminho percorrido.

⁵⁷ “[...] faz todo o sentido romper com a rígida couraça dos paradigmas para verificar como se podem complementar e ajudar mutuamente na realização das investigações concretas” e “[...] há que superar a dicotomia qualitativo/quantitativo” (PÉREZ SERRANO, 1998, *apud* COUTINHO, 2015, pp. 41 e 52). Corroborar esse ponto de vista o entendimento de G. Salomon (1991, p. 17), para quem “[...] *transcender o debate qualitativo-quantitativo* é hoje, e mais do que nunca uma ‘necessidade para quem investiga a complexa realidade social e educativa (sala de aula, escola, família, cultura) [...]’” (*apud* COUTINHO, 2015, p. 35). No mesmo sentido, as palavras de Anguera (1985, p. 133): “Um investigador não tem de aderir cegamente a um dos paradigmas, podendo eleger livremente uma relação de atributos que, indistintamente, provenham de um ou de outro, se assim conseguir uma adaptação flexível à sua problemática” (*apud* COUTINHO, 2015, p. 35). Crotty (1998) e Wiersma (1995) reforçam esse posicionamento: “[...] nos últimos anos, vimos assistindo a diversas tentativas de integração das perspetivas metodológicas quantitativa e qualitativa, que nos deixam antever um futuro de complementaridade metodológica em vez o antagonismo tradicional” (*apud* COUTINHO, 2015, p. 35).

sociocrítico⁵⁸, representado pela Teoria Crítica, de Jürgen Habermas. Por conseguinte, apoiou-se a tese na teoria emancipatória, que olha a problemática na realidade e apresenta soluções ao fundamento exposto por Carr e Kemmis (1988):

[...] a investigação centra-se em problemas da realidade social e na prática dos sujeitos nela implicados, é orientada para a ação, para a resolução de problemas que fazem parte dessa realidade, num processo em que a teoria é emancipatória porque nasce na busca da modificação da situação real, assumindo uma visão democrática do conhecimento (*apud* COUTINHO, 2015, p. 32).

Trata-se pois, aqui, de uma investigação teórico-prática “[...] numa visão muito particular da teoria do conhecimento e das suas relações com a realidade e com a prática; teoria e realidade são chamadas a manter o que se costuma designar por *constante tensão dialética*”, nas luzes proporcionadas por Coutinho (2015, p. 32).

Prosseguindo em seu caráter pedagógico, Coutinho (2015, p. 25) ainda explicita que, em um nível abaixo do paradigma “[...] mais geral, [está] a metodologia que analisa e descreve os métodos”, em que se insere a perspectiva qualitativa cujo “[...] objetivo é o de melhorar a prática individual, contribuindo para a descrição e compreensão de situações concretas. A teoria é do tipo interpretativo, não é anterior aos dados, mas surge desses mesmos dados, numa relação constante e dinâmica com a prática”, identificando-se com esta tese nos elementos fornecidos pelo Censo da Educação Superior 2019 (BRASIL, 2020a).

Entende-se assim explicada a adoção dessa fundamentação teórico-metodológica na condução da investigação sobre a gratuidade como condição ao amplo acesso da educação superior perante os sistemas jurisdicionais de direitos humanos, mediante uma nova interpretação dos artigos 13, 2. c), do PIDESC, e 13, 3. c), do Protocolo de São Salvador, adicional ao Pacto de São José da Costa Rica, como referido no início desta “Introdução”.

Da mesma forma, a acima referida “relação constante e dinâmica com a prática” também configura a indicação do caminho que propicie a justiciabilidade do direito humano à educação superior, garantido pelas duas mencionadas normas internacionais, o PIDESC e o Protocolo de São Salvador, sob a nova hermenêutica, além da aplicação da teoria/doutrina do Controle de Convencionalidade, que se sustentam no exercício do Princípio da Educação como Bem Público, conforme José Dias Sobrinho (2013), e Direito Fundamental.

⁵⁸ Cf. Quadro 1, adaptado de Lukas e Santiago (2004, p. 33 *apud* COUTINHO, 2015, pp. 22-23), em que são comparadas “[...] as características identificadoras dos três paradigmas apresentados”: positivista, interpretativa e críticos.

Ao amparo dessa perspectiva, da complementaridade dos paradigmas, tratando-se de uma pesquisa com abordagem interdisciplinar, entende-se ser aceitável que a metodologia transite por mais de uma vertente, sendo inerente à característica interdisciplinar que os aspetos percorridos pelo trabalho estejam amparados por metodologias que os representem.

Adicionalmente, observando que a parte final da tese situa o Brasil no âmbito da integração latino-americana e caribenha, sua contextualização sócio histórica e política recaiu sobre a CELAC, como a configuração mais ampla dessa integração regional. Considerou-se, então, pertinente a sugestão de Luiz Alberto Moniz Bandeira (2010, p. 40), de adoção do método histórico⁵⁹ como adequado para tratar dessa integração regional, sendo aplicado como elemento metodológico complementar nessa parte da tese, para a compreensão de sua dimensão e significado.

A relevância do tema

Passa-se a realçar a importância da discussão académica do Direito Humano à Educação Superior no Brasil com foco na gratuidade, como condição para seu amplo acesso. Preliminarmente, como uma moldura, considere-se o papel inerente que a educação superior possui no desenvolvimento das nações, ainda que a Escola não tenha um carácter redentor.

Conveniente, pois, ressituar o tema e a pontuar as questões-chave. O direito humano à educação superior foi reconhecido pela DUDH em 1948 e em 1966 foi estabelecido no Sistema Internacional de DH, pelo artigo 13, 2. c), do PIDESC, e em 1988 no Sistema Interamericano de DH, pelo artigo 13, 3. c), do Protocolo de São Salvador (PSS), os quais entraram em vigor em 1976 e 1999, respetivamente. Para o exercício desse direito o PSS previu, no artigo 19.6, o direito de petição individual, que veio a ser reconhecido em 2008 pelo Protocolo Facultativo do PIDESC, em vigor, desde 2013⁶⁰. É, portanto, um direito cuja exigibilidade é factível⁶¹.

A possibilidade de discussão do tema no Brasil decorre da incorporação na legislação interna do PIDESC e do Protocolo de São Salvador, depois da adesão ao Pacto de São José da Costa Rica, e de o país ter-se submetido à jurisdição da Corte IDH.

⁵⁹ “O método histórico sempre me afigurou o melhor para o conhecimento dos fenómenos políticos” (BANDEIRA, 2010, p. 40).

⁶⁰ Ainda sem a adesão do Brasil, em novembro de 2021.

⁶¹ Quando cumpridos os requisitos de natureza processual, adiante desenvolvidos.

O cerne do debate, contudo, situa-se na posituação do amplo acesso do direito humano à educação superior estar condicionado à forma progressiva da gratuidade nos dois referidos instrumentos de direito internacional. Equivale dizer que não há direito conferido, mas direito diferido em tempo indeterminado. Para sua superação impôs-se uma hermenêutica dos referidos dispositivos, as alíneas c) dos artigos 13 do PIDESC e do PSS. Na argumentação desse entendimento foi considerada também a adoção de uma doutrina recente, no âmbito do SIDH, a teoria do Controle de Convencionalidade, que objetiva, em apertada síntese, a aplicabilidade das normas internacionais pelos Estados nacionais.

Cabe, entretanto, demonstrar que é crucial a discussão do tema do amplo acesso à educação superior no Brasil, a ser garantido pela gratuidade proporcionada pelo Estado, pois, além de internamente contribuir para a realização da justiça social, externamente vai colaborar para recuperar seu papel como ator na liderança continental, nas relações Sul-Sul e no cenário mundial, como já referido por Fiori (2018b).

Alguns dados estatísticos poderão bastar para evidenciar que a discussão da gratuidade, garantidora do amplo acesso da educação superior como um direito humano, além de pertinente, faz-se necessária, imprescindível, essencial. Os informes mais relevantes constam do Censo da Educação Superior 2019 (BRASIL, 2020a) sobre o percentual das matrículas nas IES, onde dos 3.633.320 alunos ingressantes em 2019, às IES públicas corresponderam 15,4% (559.293) e às IES privadas 85,6% (3.074.027). A mesma fonte apurou que, em um universo de 8.603.824 de estudantes matriculados em 2019, 6.523.678 alunos pertencem às IES privadas, destacando que o ensino público para os remanescentes 2.080.146 de alunos é “completamente gratuito”⁶², estando tais números inseridos no contexto de uma população de mais de 213 milhões de habitantes (IBGE, 2021)⁶³.

Panorama educacional brasileiro onde se destaca uma dramática realidade de dezenas de milhões de indivíduos socialmente excluídos⁶⁴, sendo que 7% ainda são analfabetos⁶⁵. Resultados significativos foram alcançados desde a primeira fase da implementação de políticas educacionais, que redundaram na ampliação do acesso à

⁶² Sem o pagamento de qualquer propina, que no Brasil corresponde a “mensalidade”.

⁶³ Mais de 215.000.000 (COUNTRYMETERS, 2021).

⁶⁴ Ainda que 36 milhões de pessoas tenham saído da miséria pela concessão da Bolsa Família, quando a FAO declarou que a pobreza extrema foi reduzida em 75%. Cf. AGÊNCIA BRASIL E AE (2014).

⁶⁵ Em 2017 eram 11,8 milhões de indivíduos (BRASIL, 2018a), sem referir analfabetos funcionais.

educação superior no Brasil em 110,1%⁶⁶ (MEYKNECHT, 2013), diluídos na predominância das IES privadas.

Tais políticas de acesso à educação superior consistiram na criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) (BRASIL, 2005b), dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT) (BRASIL, 2008), e das medidas para garantir a permanência e a conclusão, no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (BRASIL, 2010a) e pela alteração, em 2010, do Programa de Financiamento Estudantil (FIES) (BRASIL, 2001)⁶⁷. Destacaram-se a implementação de ações afirmativas, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) (BRASIL, 2006a)⁶⁸ e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (BRASIL, 2007).

Essas ações sucessivas e concatenadas permitiram uma escalada progressiva ao amplo acesso da educação superior no Brasil com gratuidade, comparativamente ao passado, sem, contudo, alterar a disparidade entre as IES públicas e as IES privadas, em favor das últimas. Situação que está analisada nos campos próprios⁶⁹, pois como o Estado brasileiro vem transferindo maciçamente recursos financeiros para as IES privadas desde 2017, suas beneficiárias representam as maiores empresas educacionais vinculadas a Fundos internacionais (MINTO, 2018), o maior monopólio do mundo nesta área, cujo crescimento foi denunciado por César Augusto Minto e Lalo Watanabe Minto (2012).

Esse cenário de enfrentamento é desafiador para a concretização do direito humano à educação superior, pois o “[...] sistema capitalista permite o direito de educação da classe subalterna, [ao mesmo tempo que] necessita usar a educação como instrumento a serviço do capital” (CURY, 1979, s/p), o que se acentuou ao longo das três últimas décadas, recrudescido ante a predominância do capital financeiro internacional.

Em razão disso, torna-se obrigatório fazer referência ao retrocesso havido nos direitos sociais no Brasil, pela promulgação da EC nº 95/2016, também na educação superior

⁶⁶ Com a criação de 14 IFES (cf. Apêndice B), 126 *campi* e 38 IFECT (cf. Anexo D), de 2005 a 2010.

⁶⁷ Potencializados pela democratização de acesso pela Lei de Cotas – Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012c), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

⁶⁸ Pela via do Ensino a Distância (EAD).

⁶⁹ Cf. itens 2.9 e 3.5.1, respectivamente, Capítulos II e III desta tese.

– que é vedado pelo PIDESC e pelo PSS – nas políticas integracionistas da região, desde 2016, agravada a partir de 2019, e com desrespeito à soberania nacional⁷⁰.

Por fim, a relevância do tema se estende do Brasil para a América Latina, recaindo na CELAC, em razão do compromisso constitucional com a integração latino-americana referido, que ainda se mantém. Com uma realidade muito heterogênea, o território da América Latina e Caribe onde se insere a CELAC, alberga 625⁷¹ milhões de indivíduos, sendo que 82% dos 17 milhões de estudantes da educação superior estão concentrados em sete⁷² países, segundo Ernesto Gonzales Enders (2010), situação que urge ser modificada. Todavia, a matrícula duplicou entre 2000 e 2013, de 21% a 41%, atingindo 20 milhões de estudantes, quando então o Brasil integrava a CELAC, como constou no Relatório do Banco Mundial encabeçado por María Marta Ferreyra (2017a). Indicando a pertinência da discussão e sua repercussão no desenvolvimento da região, esse “relatório conclui que, em média, na ALC, *um estudante com grau de educação superior vai ganhar mais do dobro do que um aluno com um diploma do ensino médio*” (THE WORLD BANK, 2017, *grifo nosso*).

Assim, ao se confirmar a hipótese levantada na tese, considera-se-á a possibilidade de estender os resultados da investigação aos Estados membros da CELAC que estiverem na mesma condição que o Brasil perante o PIDESC e o SIDH, invocando-se, perante este último, a aplicação da teoria do Controle de Convencionalidade.

Na conclusão do arcabouço desta tese, em consonância com o disposto no artigo 7º da Declaração invocada no frontispício (ONU, 1998), esta investigadora declara sentir-se imbuída da proposição da parte final do preâmbulo do PIDESC, onde consta que “[...] o indivíduo [...] tem a obrigação de lutar pela promoção e observância dos direitos reconhecidos [naquele] Pacto” (BRASIL, 1992a).

⁷⁰ Cf. a gravidade das ações do Ministro das Relações Exteriores afastado em março de 2021 (FIORI, 2021).

⁷¹ Previsão da CEPAL. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/72116-numero-de-habitantes-na-america-latina-deve-chegar-625-milhoes-em-meados-de-2016-segundo> . Acesso em: 28 ago. 2018.

⁷² “*El 18% restante en 30 países de la región*” (GONZÁLEZ ENDERS, 2010, p. 38).

PRIMEIRAS PALAVRAS

A título de contextualização axiológica localiza-se o Direito Internacional da Educação como um ramo do Direito Internacional dos Direitos Humanos, na esteira do entendimento de Agostinho dos Reis Monteiro (2017)⁷⁹. O que permite situar o Direito Humano à Educação Superior como um dos elementos do Direito Internacional da Educação, e concluir que a educação superior foi acolhida pelo direito internacional, este visto como um “direito das gentes”.

Utilizando um silogismo imperfeito, se o Direito Internacional da Educação tem como objeto “[...] o estudo de suas fontes jurídicas, conteúdo normativo, mecanismos de proteção, jurisprudência e doutrina do direito à educação” (MONTEIRO, 2017, p. 194), o Direito Humano à Educação Superior possui objeto de estudo equivalente, mas, específico, no que tange à educação superior. Nessa última assertiva, desenvolveu-se a investigação que culminou nesta tese, marcada pela compreensão de que, se o Direito Humano à Educação é recente (MONTEIRO, 2017), a discussão do Direito Humano à Educação Superior é inovadora, mormente por aqui se realizar, a partir do Brasil, sua exegese e hermenêutica, objetivando seu reconhecimento, exigibilidade, justiciabilidade e exequibilidade. Entendendo confirmada a hipótese lançada - a educação superior gratuita, com acesso para todos, é devida no Brasil -, considerou-se a possibilidade de estender seu resultado para América Latina e Caribe, no âmbito da Comunidade dos Estados Latino-Americanos e Caribenhos (CELAC), e também a aplicação da Doutrina do Controle de Convencionalidade (GONZÁLEZ DOMÍNGUEZ, 2014).

Cada capítulo da tese, como sói acontecer, tem a finalidade específica de justificar a construção da proposição da parte da investigação que lhe cabe, que com os demais capítulos, comporão a estrutura e a unidade da tese, correspondendo cada qual a um elemento indispensável ao resultado final. O desenvolvimento dos três capítulos iniciais, em uma somatória de elementos constantes do objetivo geral convergem para o Capítulo IV como síntese, abrindo-se no Capítulo V a possibilidade da exigibilidade da gratuidade da educação superior perante os Estados membros da CELAC.

⁷⁹ Para quem tal direito “[está] abrindo caminho para um Direito da Humanidade” (MONTEIRO, 2017, p. 192); no mesmo sentido preconizado por Antônio Augusto Cançado Trindade (2015, p. 16) em favor “[d]o Direito Internacional contemporâneo, movendo rumo a um novo *jus gentium* do século XXI, o Direito Internacional para a humanidade”.

CAPÍTULO I – DOS DIREITOS HUMANOS AO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

1.1 Direitos humanos: das origens até à segunda Guerra Mundial

Os direitos humanos exprimem um sentimento e um ideal tão intemporais e transculturais como o sofrimento humano e a ideia de Justiça. Não têm data nem lugar de nascimento, foram emergindo como uma aurora, a oriente e a ocidente, a norte e a sul. São uma conquista da Humanidade de todos os tempos e culturas... (MONTEIRO, 2017, p. 195)

Os valores preconizados atualmente pelos direitos humanos são tão antigos quanto a própria história ocidental, com raízes prévias⁸⁰ ao conhecimento greco-romano⁸¹, nas tradições judaico-cristã (MACHADO, 2019) até a muçulmana: Torá, Bíblia⁸² e Alcorão.

Já no século VI a.C.⁸³, após conquistar a Babilónia, Ciro elaborou um cilindro de argila, com um texto em acádio cuneiforme, onde decretava a liberdade de culto, de escolha de profissão e a abolição da escravatura. Por pretender aplicar a justiça ao mundo na sua globalidade, foi considerado pela ONU em 1971 como a primeira Carta dos Direitos do Homem, transmitida aos 132 Estados membros (SMET; BOUÛAERT, 2018).

Destaque-se a atuação catalisadora daquele que deu ensejo à divisão das eras atuais em a.C. e d.C.: Jesus⁷³. Tanto quanto Sócrates, o Cristo nada deixou escrito, mas os

⁸⁰ Nos saberes dos quatro exemplares dos Vedas. Fábio Konder Comparato (2008) considera como maiores doutrinadores, contemporâneos, mas isolados entre si, Zaratustra, Buda, Lao Tsé, Confúcio, Pitágoras e Isaías; sob influência deste último ter-se-ia consolidado o monoteísmo.

⁸¹ Em versos de Sófocles, Eurípedes e Ésquilo, a lei não escrita era considerada como divina; em Aristóteles, já eram consideradas “leis comuns”, quando a lei escrita contemplava direitos iguais. A explicação filosófica sucedeu a religião e foi superada pela ciência (COMPARATO, 2008). Marco Túlio Cícero (106-43 a.C.) foi o representante estoico do humanismo nascente, retomado no Renascimento.

⁸² “A Bíblia Grega terá nascido em Alexandria (Egito), no século III antes de Cristo, com a adaptação para grego do Pentateuco (*Torah*)”, cf. Frederico Lourenço (2016, p. 16).

⁸³ Início do Período Axial, onde ocorreu a consolidação de grandes princípios, que nortearam a humanidade. Em seu final, em Atenas, Zenão de Cítio ensinou a filosofia estoica, cujo princípio – direitos inatos e iguais em todas as partes do mundo – perdurou até à Idade Média (COMPARATO, 2008).

⁷³ Cf. Mateus, X, 32, 33 e Lucas, IX, 26 (LOURENÇO, 2016) e Allan Kardec (2009, Cap. XXIV, 13-16). Denominado “O Príncipe da Paz” (Steven Pinker, 2011), para Comparato (2008, pp. 17-18) “Jesus de Nazaré concretizou na História o modelo ético de pessoa e tornou aos homens mais acessível a sua imitação”. Concentrou em dois o decálogo de Moisés, o seu mandamento: “[...] que vos ameis uns aos outros, tal como eu vos amei” (LOURENÇO, 2016, p. 390); instituiu a Lei do Amor (KARDEC, 2019).

Evangelhos⁷⁴, como suas biografias, relatam as mais expressivas manifestações de amor⁷⁵ ao ser humano, “o próximo”. Michael Löwy (2010), entre outros⁷⁶, encontrou elos entre o cristianismo⁷⁷ e o socialismo, amparado em estudos⁷⁸ que, seguindo Friedrich Engels, interpretavam “[...] o cristianismo primitivo como precursor do movimento proletário e socialista moderno”, berço dos DESC, o direito humano à educação superior.

Lentamente foi construído o olhar sobre a pessoa humana, que Comparato (2008) situa em cinco momentos, que repercutiram no conceito de direitos humanos. Com a preponderância da Igreja, a preocupação sobre a natureza comum a todos os homens coube, em um primeiro momento, aos teólogos sustentados pela filosofia grega, e o Concílio de Nicéia (325) concluiu sobre a dupla identidade – humana e divina – de Jesus Cristo. Após a queda do Império Romano do Ocidente, e configurada a Idade Média, considera-se o segundo momento, quando, partindo dos elementos de Nicéia, mas concluindo de forma diversa, Boécio⁷⁹, no início do século VI, elabora o conceito de pessoa composto de substância espiritual e corporal, adotado por São Tomás de Aquino⁸⁰. Esses elementos formaram o gérmen do princípio da igualdade essencial de todos os seres humanos, “[...] núcleo do conceito universal de direitos humanos”, que “[...] resulta, da sua própria natureza, não sendo meras criações políticas” (COMPARATO, 2008, p. 20).

Na baixa Idade Média, quando a reconcentração de poder se instalou, seus abusos foram alvos de inconformismo na Península Ibérica, em 1188, pela Declaração das Cortes

⁷⁴ Além dos evangelhos apócrifos, os quatro reconhecidos, Mateus, Marcos, Lucas e João, na tradução de Frederico Lourenço (2016). Sua mensagem “[...] postulava no plano divino, uma igualdade de todos os seres humanos, apesar de suas múltiplas diferenças individuais e grupais” (COMPARATO, 2008, p. 19).

⁷⁵ Pode-se entender que a Lei do Amor “revogou” a Lei de Talião (*Lex Talionis*) em Mt 5:40: “Mas eu digo-vos que não vos oponhais a quem vos faz mal” (LOURENÇO, 2016, p. 76). Na sua mais ampla aceção praticou a assistência curativa aos deficientes e doentes, aos miseráveis, fez a defesa dos excluídos socialmente, como os samaritanos. Atuou contra formas de discriminação que, no século XX vieram integrar os nove **Tratados de Direitos Humanos** do Sistema Internacional, e fez da gentileza uma lei divina (KARDEC, 2009). Exacerbou-se contra o lucro disfarçado em obrigação religiosa, determinando o perdão das dívidas dos pequenos devedores, podendo ser esta a causa de sua condenação à morte, cf. Michael Hudson (2018), com mais de 20 anos de pesquisas que remontam à idade do Bronze (2500 a.C.).

⁷⁶ Rosa de Luxemburgo (1871-1919) e Karl Marx (1818-1883), cf. Romero Venâncio (2017).

⁷⁷ Comparato (2008, p. 18) afirma que foi “Paulo de Tarso o verdadeiro fundador da religião cristã como corpo doutrinário”, por difundir o universalismo evangélico, decorrente da filiação divina comum.

⁷⁸ Karl Johann Kautsky (1854-1938) (SANDRONI (2006)).

⁷⁹ Anício Mânlio Torquato Severino Boécio (477-525).

⁸⁰ Os demais três momentos cf. Comparato: (iii) o valor absoluto da pessoa humana x valor relativo das coisas, cf. Immanuel Kant (1724-1804), (iv) o princípio axiológico, do bem e do mal derivar de uma escolha, cf. Bretano, Lotze e Nietzsche (século XIX), e (v) o pensamento existencialista (século XX).

de Leão, depois na Inglaterra, quando a Magna Carta⁸¹ (BIBLIOTECA..., 2017c) estabeleceu direitos amplos contra o arbítrio do poder real, reivindicados pelos barões.

O desenvolvimento da ideia dos direitos humanos decorreu de textos, documentos e eventos marcantes, como a Reforma Protestante (MACHADO, 2002)⁸² e o processo da Paz da Vestefália⁸³. Suas bases teórico-filosóficas, no entendimento de Jónatas Machado (2019, pp. 397-398), tiveram origem em múltiplos contributos deixados, entre outros, por “Pico della Mirandola (2018), Hugo Grócio, Samuel Pufendorf, Edward Coke, Roger Williams, John Milton, Christian Wolf, Baruch Spinoza e John Locke (2018)”.

Tratando esta tese de um alcance latino-americano e caribenho, e a sede da pesquisa localizar-se em Portugal, é oportuno considerar a contribuição dada ao direito internacional e aos direitos humanos pela Escola Ibérica da Paz⁸⁴ (1511-1694), ou doutrina hispânica da paz, nomeada como “a consciência crítica da conquista e colonização da América”⁸⁵. Seus representantes lançaram “[...] as bases de um princípio de garantia supranacional de proteção dos direitos naturais e da dignidade da pessoa humana [...] que [a] transformava em fundamento da comunidade internacional”⁸⁶ (CALAFATE, 2015a, p. 32).

⁸¹ *A Magna Carta Libertatum seu Concordiam inter regem Johannem et Barones pro concessione libertatum ecclesiae et regni Angliae*, de 1215, foi confirmada por sete sucessores 37 vezes.

⁸² “[Com] o contributo das fações independentistas da Reforma radical para a afirmação de muitas ideias-chave do constitucionalismo moderno”, e “[...] em alguns setores do puritanismo inglês [...] encontramos alguns dos temas que estão na base dos entendimentos moderno da soberania popular, do contrato social, da criação das constituições escritas, do republicanismo, da defesa da igual liberdade de todos os indivíduos [...]” (MACHADO, 2002, p. 23).

⁸³ Representada, principalmente, pelos Tratados de Paz subscritos em Osnabruck e em Münster (1648) que, entre outras disposições, pôs fim à Guerra dos 30 anos entre Protestantes e Católicos. O que Diniz, Daillier e Pellet (2003, p. 53) consideram “[...] a consagração da nova ordem interestadual europeia”. Ressalvados os entendimentos divergentes, é considerada o marco inaugural do moderno sistema internacional, do Direito Internacional clássico e da diplomacia, em que a figura do monarca passou a conviver com o Estado-nação, detentor de soberania. Cf. Evans e Newnham (1998).

⁸⁴ Cujas teses de teólogos-juristas da segunda escolástica, que partiram de São Tomás de Aquino, caberia a primeira fundação do direito internacional, considerado como um direito dos povos, enquanto Grócio e Pufendorf, que são “[...] comumente associados à (segunda) fundação do direito internacional público moderno, vê a comunidade como instrumento de proteção do indivíduo”, esta a base do sistema de Vestefália, com o germen refundado “[...] pelo crescente reconhecimento do indivíduo como sujeito da comunidade internacional”, cf. Miguel Nogueira Brito (2015, p. 50).

⁸⁵ Subtítulo da Exposição na UC e no Museu Machado de Castro sobre a Escola Ibérica da Paz, de 24 de outubro a 14 de novembro de 2014, no Evento “Celebrar 950 anos do tempo de D. Sesnando”.

⁸⁶ Cujos expoentes pugnavam “[...] teses da soberania inicial do povo, considerando o poder político como constitutivo da natureza humana, no quadro do jusnaturalismo escolástico, o conceito de natureza [...] era, assim, *a voz interior da razão, comum a todos os homens* [...] enraizado na paternidade divina, pois que *a Lei natural era, no fundo, o brilho do rosto de Deus no coração de todos os homens*”, cf. Pedro Calafate (2015a, p. 18, *grifos nossos*).

Pertencentes às Escolas de Salamanca, Alcalá, Valladolid, Coimbra e Évora, destacaram-se como seus representantes Francisco de Vitória⁸⁷, Francisco Suárez, Martín de Azpilcueta⁸⁸, Martín de Ledesma, Fernando Rebelo⁸⁹, Luis de Molina, Pedro Simões, Antonio de São Domingos e Fernando Perez. Suas obras estabeleceram “[...] um plano de igualdade natural entre as soberanias dos povos”, fundamentando “[...] a necessidade de respeitar a legitimidade das soberanias indígenas” (CALAFATE, 2015a, pp. 14 e 18). Nesse sentido manifestaram-se de modo explícito contra o poder ou a jurisdição Papal sobre os infiéis, então considerados pagãos, com a tese “O papa não é o senhor do mundo...” (CALAFATE, 2015a, pp. 43-44). Contudo, seus ícones “[...] não conseguiram impor-se na época histórica em que surgiram”, segundo Miguel Nogueira de Brito (2015, p. 50).

Em paralelo, mas com outra forma de atuação, deve-se a Bartolomeu de las Casas⁹⁰ a defesa dos povos originários em vários locais na América e perante a Corte espanhola. No Brasil, na mesma época, destacaram-se na defesa dos índios o Pe. Manuel da Nóbrega⁹¹, logo após o descobrimento, e no século seguinte o Pe. António Vieira⁹².

No século XVII, o conceito de direitos humanos foi identificado com o direito natural clássico do mundo antigo⁹³, denominado *jusnaturalismo*⁹⁴, o direito natural moderno

⁸⁷ Fundador da Escola de Salamanca, e sua principal figura, onde ensinou de 1526 a 1546, com quem teria contatado Manuel da Nóbrega em 1534, este discípulo de Martín de Azpilcueta, a quem seguiu na vinda para Coimbra, em 1537, matriculando-se na universidade em 1538, entrando para a Companhia de Jesus em 1544 (ABREU, 2013); Rui de Figueiredo Marcos (2018) complementa que Nóbrega concluiu a formatura na faculdade de Cânones em 1541.

⁸⁸ Conhecido como Dr. Navarro, considerado o maior canonista do mundo (MARCOS, 2018).

⁸⁹ Ou Fernão Rebelo, que continuou o trabalho de seu mestre Luis de Molina, de Évora, na questão da escravatura, em vários territórios (CALAFATE, 2015a, pp. 14 e 19-20).

⁹⁰ Denominado “O Apóstolo das Américas” por Simón Bolívar (1977), fez a defesa dos povos originários. Cf. a polémica com Juan Ginés de Sepúlveda, em Valladolid, em 1551, cf. Calafate (2015a, p. 29).

⁹¹ Manuel da Nóbrega (1517-1570) liderou, em 1549, o primeiro dos três grupos de missionários da Companhia de Jesus, que partiu para o Brasil, cf. José Eduardo Franco e Carlos Fiolhais (2016) e Marcos (2018), para quem foi o primeiro apóstolo do Brasil. Adélio Fernando Abreu (2013) situa sua ação evangelizadora dos indígenas até sua morte no Rio de Janeiro. Nóbrega acompanhou o primeiro governador-geral Tomé de Sousa, que ia defender o território de corsários franceses.

⁹² Vieira foi no Nordeste brasileiro o que Nóbrega foi ao Sul antes, na defesa dos índios: “Os padres da Companhia de Jesus ajudaram a modelar o Brasil colonial, tendo-se destacado [...] o Padre Antonio Vieira (1608-1697), o maior orador de sempre em língua portuguesa” cf. Franco e Fiolhais (2016, p. 68).

⁹³ Trindade (2007, p. 16) defende “A importância do eterno retorno do direito natural [...] o renascimento [...] desses ensinamentos clássicos”, como a solução para os problemas do Direito Internacional.

⁹⁴ Gallardo (2011) esclarece que a despeito das diferenças de alcance político, “[...] hoy en día es corriente designar como ‘ius naturalismo’ tanto ao derecho natural Antigo como al Moderno”, fixando-se na convergência entre ambos “[...] que los seres humanos portan una razón universal [...] y que aspiran a la felicidad que se encontraría o en una naturaleza del mundo (cosmos), o en la voluntad de un Dios personal, o en la naturaleza de los individuos y en el sentido “racional” de la sociedad”.

em oposição ao *juspositivismo*, que fez a distinção entre lei (*lex*) que obriga, e direito (*jus*) como liberdade para decidir, tendo em Thomas Hobbes um dos seus expoentes (GALLARDO, 2011, p. 38).

Considera-se que a contribuição dos defensores da teoria do Contrato Social surgiu,

[...] como um dispositivo teórico dotado de plausibilidade racional, consistente com a orientação filosófica cartesiana, na medida em que tinha por base a consideração dos indivíduos como originariamente livres e iguais, numa situação inicial de *estado de natureza* caracterizado pela insegurança e pela precariedade (MACHADO, 2002, pp. 38-39).

Na defesa desses novos ideais, emergiram representantes de três segmentos⁹⁵ da sociedade francesa⁹⁶. Jean Jacques Rousseau (1971), representante do povo, responsável pela disseminação da teoria do contrato social, na obra do mesmo nome, destacando-se na seara dos direitos humanos pelo “Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens” (1993). Foi antecedido pelas ações e escritos de seu contemporâneo e representante da alta burguesia, François-Marie Arouet – Voltaire (1993). A nobreza contribuiu com Charles-Louis de Secondat, Barão de la Brède e de Montesquieu (2000), cuja obra magna constituiu-se em um legado insofismável para o moderno Estado de Direito e como reflexão política para os nossos dias, *cf.* Renato Janine Ribeiro (2000). Na ordem inversa, foram divulgadores das ideias que redundaram na burguesa Revolução Francesa⁹⁷ que, a despeito de suas contradições⁹⁸, instituiu os primeiros direitos humanos com a nomenclatura de direitos do homem, significando para Celso Lafer (2004), no prefácio da obra de Norberto Bobbio, o evento inaugural da era dos direitos.

⁹⁵ Que não se confunde com as classes vigentes ao tempo do Absolutismo: Clero, Nobreza e 3º Estado.

⁹⁶ Os quais não se insurgiam diretamente contra o regime monárquico, queriam modificá-lo.

⁹⁷ Relembre-se que “[...] o texto constitucional mais famoso do conturbado século XVII”, a Declaração Inglesa de Direitos (BIBLIOTECA..., 2017a), exatos 100 anos antes, “[...] é um elo importante na longa cadeia que conduz da Magna Carta medieval às Modernas Declarações de Direitos do Homem” (VAN CAENEGEM, 2009, p. 147), que *cf.* Comparato (2008) foi precedida pela Lei de 1679 que formalizou o *Habeas-Corpus*, pré-existente a *Magna Carta*. Para Nicola Matteucci (2012, p. 353), mesmo sendo um antecedente relevante, é “[...] bastante diverso o *Bill* inglês uma vez que nele não são reconhecidos os direitos do homem e sim os direitos tradicionais e consuetudinários do cidadão inglês, fundados na *common law*”. Montesquieu e Voltaire teriam sorvido na fonte do pensamento inglês mais representativo, pois o primeiro esteve na Inglaterra de 1729 a 1731, onde o segundo se encontrava desde 1726, permanecendo até 1728, com provável repercussão na produção literária de ambos.

⁹⁸ Como o período do “Terror” (1793-1794) inserido por Avelãs Nunes (2017, p. 145) na segunda das duas revoluções ocorridas dentro da Revolução Francesa: “[...] de 1789 a 1791, obra da burguesia [para se alçar como a nova ordem, até a Constituição]; a segunda entre 1792 a 1794, foi obra das camadas populares”, o tempo da nova Constituição de 1793. A rigor, a Revolução Francesa teve quatro períodos, o 1º dois anos antes de 1789, quando a nobreza “declarou guerra” ao rei, o 2º e 3º referidos, e o 4º de 1795 a 1797.

Para Lygia Maria Godoy Batista Cavalcante (2007, *apud* ALVARENGA, 2008, s/p), o percurso para a ampliação dos direitos humanos foi eivado de embates. A consolidação do capitalismo nascente levou à Questão Social⁹⁹, uma reação marcada pelas “quebradeiras”, destruição de máquinas e equipamentos¹⁰⁰, que culminou na outorga dos primeiros direitos trabalhistas e no ensino das primeiras letras e contas, com a finalidade de melhor executar as funções no trabalho, antecedente das revoluções no mesmo século XIX.

1.1.1 O início do reconhecimento e da consolidação dos direitos humanos

De um modo geral, é destacado nos ensinamentos que Karel Vasak (1977) foi o primeiro a fazer referência à definição de três gerações¹⁰¹ de direitos humanos, as quais guardam correspondência com as dimensões dos direitos fundamentais nas jurisdições nacionais (CAVALCANTE FILHO, 2014). A classificação de Vasak, referendada por Micheline Ishay (2006), considera que a “primeira geração” de direitos humanos equiparase aos direitos civis e políticos liberais que floresceram no Iluminismo. Foram os primeiros direitos conquistados pela humanidade contra os abusos de poder do Estado pela Revolução Francesa, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (BIBLIOTECA..., 2017b).

A “segunda geração” de direitos humanos está na origem da concessão dos primeiros direitos económicos e sociais como consequência das referidas demandas do proletariado inspirados nos ideais socialistas do século XIX, que resultou em uma obrigação de prestação desses direitos por parte do Estado. Dentre esses, no século seguinte, como um direito social, o direito humano à educação e o direito humano à educação superior.

Já a “terceira geração” dos direitos humanos está relacionada às reivindicações pós-coloniais do direito à autodeterminação e ao desenvolvimento dos povos, com origem na Conferência de Bandung, realizada em 1955¹⁰², que frutificou na Declaração sobre a

⁹⁹ Também referida por Machado (2019).

¹⁰⁰ Por grupos de operários denominados Luditas (verbetes) (SANDRONI, 2006), no início do século XIX.

¹⁰¹ Essa terminologia encontrou oposição em Paulo Bonavides (2018) e em Jorge Miranda (2000), que utilizam “dimensão”, evitando a ideia de sequência, existindo complementaridade das fases seguintes dos direitos humanos. Complementa esta autora, em especial por divergir das características inerentes aos direitos humanos, no quádruplo princípio contido no item A-5 da Carta de Viena (ONU, 1993).

¹⁰² Quando 29 países africanos e asiáticos reuniram-se de 18 a 24 de agosto. Disponível em: <http://www.politipedia.pt/conferencia-de-bandung-1955/>. Acesso em: 28 dez. 2021.

Concessão de Independência aos Países e Povos Coloniais¹⁰³ (ONU, 1960). A partir dessas ações, os direitos humanos se desenvolveram de modo efetivo.

Estudos encaminham-se na definição dos chamados direitos humanos de “quarta geração”, como resultado dos diálogos entre a bioética¹⁰⁴ e o direito¹⁰⁵, e entre a biodiversidade e o “direito ambiental, que inovam em se ocupar com as gerações futuras”¹⁰⁶.

Agostinho dos Reis Monteiro (2017, p. 196) considera essas gerações de direitos humanos como história de sua juridificação ou, simplesmente, formulação jurídica, para quem a “*primeira geração*” remete aos “direitos de liberdade”, os direitos civis e políticos “[...] proclamados pelas primeiras Declarações do século XVIII”. A “*segunda geração*” corresponde aos “direitos de igualdade”, direitos económicos, sociais e culturais “[...] que emergiram no século XIX e se afirmaram no século XX”. E a “*terceira geração*” dos direitos humanos equivale aos “direitos de solidariedade”, onde se inserem “[...] o direito ao desenvolvimento, o direito ao ambiente e o direito à paz” – como “novos” direitos – “[...] que entraram em cena a partir de fins dos anos 1960” (idem a.a.). O mesmo autor visualiza

[...] três etapas na história moderna dos Direitos Humanos: Elaboração filosófica da ideia de ‘direitos naturais’ nos séculos XVII e XVIII; Declarações de Direitos e sua constitucionalização nos séculos XVIII e XIX, e a Internacionalização e codificação depois da Segunda Guerra Mundial (MONTEIRO, 2017, p. 196).

Na segunda parte dessa última teorização, quando os direitos foram reconhecidos formalmente por Declarações e constitucionalizados¹⁰⁷, reitere-se, estão as origens dos direitos económicos, sociais e culturais. Na terceira etapa, de internacionalização e codificação, no pós Segunda Guerra Mundial, encontra-se o fundamento desta tese, que se funde com seu objeto de investigação, o Direito Humano à Educação Superior, que restou insculpido no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (PIDESC)

¹⁰³ Melhor seria “Colonizados”. Cf. Chiara Antonia Sofia Mafrica Biazi (2015) entende ser o princípio da autodeterminação, discorrendo dentro e fora do contexto da descolonização, desde o século XIX.

¹⁰⁴ João Carlos Simões Gonçalves Loureiro (2017-2018), partindo de Daniel Serrão e Barbosa de Melo, explana sobre a construção da bioética e sua conexão com o direito à saúde.

¹⁰⁵ Para Comparato (2008, p. 231) o julgamento das novas questões ético-jurídicas, decorrentes do progresso tecnológico deve-se guiar “[...] pelo princípio fundamental da preeminência do ser humano no mundo como fonte de todos os valores”, ressaltando a “[...] tomada de consciência do conceito de pessoa e da sua importância como fundamento de todo o universo ético”.

¹⁰⁶ Aula ministrada pela Professora Doutora Alexandra Aragão, no referido **16º Curso de Pós-Graduação em Direitos Humanos** (IGC-CDH), da (FDUC), em 2014.

¹⁰⁷ O que converge com os estudos de Ferdinand Lassale (1825-1864) que poderia ser denominado de renascimento do direito constitucional, destacando seu estreito contato com Karl Marx (2011).

(ONU, 1966), que inspirou seu homólogo regional, o Protocolo de São Salvador (OEA, 1988), adicional à Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (OEA, 1969).

Como as referidas normas internacionais de direitos humanos situam-se na esfera de proteção universal e regional, torna-se conveniente remontar às noções de suas origens.

1.2 O Sistema Internacional e a proteção aos Direitos Humanos

A título de antecedente mais recente do Sistema Internacional¹⁰⁸ está o eclodir da Grande Guerra¹⁰⁹ (1914), cujo final principiou a mudar o sistema mundial pela Conferência de Paz de Paris (1919/1920). De onde decorreu o Tratado de Versalhes, que impôs à Alemanha¹¹⁰ “[...] condições draconianas de guerra e perdas territoriais na Europa” e nas colônias, a qual ainda “[...] teve que pagar somas enormes como reparação de guerra, [e] viu seu exército desmilitarizado” (CURY, 1998, p. 2).

No âmbito desses fatos foi criada a Liga das Nações, ou Pacto da Sociedade das Nações¹¹¹ (SdN) (1920), cujo instrumento contemplou a criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT), pois “[...] após a guerra de 1914-19 as declarações de direitos conhece[ra]m um impulso enorme” (CURY, 1998, s/p)¹¹².

Adotando outra perspectiva, Comparato (2008, p. 214) pontua de forma assertiva que a GG está para a Segunda Guerra Mundial como a SdN está para a ONU, para quem a primeira preocupava-se com “[...] a criação de instâncias de arbitragem e regulação de conflitos bélicos”, onde os Estados tinham liberdade para se retirar. E já a ONU, banindo a guerra, nasceu com vocação para organizar a sociedade política mundial, formada por “[...]”

¹⁰⁸ Adotada aqui a terminologia utilizada pelo SIDH, *cf.* Anexo C.

¹⁰⁹ Jean Siotis (1963 *apud* FERREIRA, José Medeiros, 2014, p. 20) afirma que “[...] a SdN [...] para formar seus quadros de colaboradores valeu-se da experiência administrativa dos funcionários dos Comitês Inter-Aliados durante a Grande Guerra, o que estaria na origem do funcionalismo público internacional”. Esta autora vê uma linha histórica, onde cada elemento teve seu papel, complementado pelo que lhe seguiu, de modo diferente ou mais desenvolvido, possibilitado pelo decurso do tempo, na superação das variáveis.

¹¹⁰ As medidas de retaliação foram interpretadas como aumento da predisposição da Alemanha para a II GG.

¹¹¹ A SdN é “[...] a primeira instituição internacional de segurança coletiva [...] e de caráter universal” (FERREIRA, José Medeiros, 2014, p. 43). *Cf.* Dinj, Daillier e Pellet (2003, p. 72): “A S.d.N. é, com efeito, a primeira organização com vocação universal”; Sem atividades durante a 2ª GG, extinta em 20 de abril de 1946 (WIKIPÉDIA, 2018d). Acesso em: 22 out. 2018. No início do século XX existiam 57 nações no mundo e a SdN possuía 32 Estados membros originais (MOTOMURA, 2011).

¹¹² Sem comparação com após a 2ª GG. Atualmente, estão depositados na Secretaria Geral da ONU 16 Tratados Multilaterais de Direitos Humanos que, acrescidos de protocolos respectivos, completam 27 Instrumentos Internacionais, este apenas um (IV) dentre XXIX Capítulos de Tratados. *Cf.* UNTC (2019b).

todas as nações do globo empenhadas na defesa da dignidade humana”. O mesmo autor entende que seu gérmen está no discurso de F. D. Roosevelt ao Congresso dos EUA¹¹³ e na “Carta do Atlântico”, elaborada por Roosevelt e W. Churchill, ambas de 1941¹¹⁴.

A Carta da ONU faz referência ao “[...] respeito universal e efetivo dos direitos humanos e das liberdades fundamentais” (nos artigos 13.1.b e 55c), cujo preâmbulo menciona o emprego “[...] de um mecanismo internacional para promover o progresso económico e social de todos os povos” (BIBLIOTECA..., 2019).

A quase completa destruição da Europa, referida em detalhes por Eric Hobsbawm (1996), teria reforçado a ideia de um órgão supranacional em outras bases. Além das conferências realizadas entre os representantes dos Aliados objetivando a paz¹¹⁵, no mesmo período outras negociações¹¹⁶ sobre as relações políticas e económicas internacionais perseguiram o estabelecimento de uma Organização Geral Internacional, que redundou nas Nações Unidas, na Conferência prevista para ser realizada em São Francisco da Califórnia, em 1945, enquanto o maior conflito mundial até então havido estava na fase final¹¹⁷.

As aqui inumeráveis, concertadas e continuadas ações da ONU propiciaram o acelerado desenvolvimento do Direito Internacional pela proliferação de Organizações Internacionais (OI) e de suas próprias instituições (ONU, 2015b¹¹⁸; MOREIRA; GOMES, 2014), sendo firmados centenas de Tratados Multilaterais¹¹⁹. Ações essas que, em um movimento pendular do internacional para o nacional, influenciaram o direito nacional dos Estados integrantes do Sistema Internacional. Esses resultados estão intimamente conectados com os Anos Dourados ou o Grande Salto Adiante, quando ocorreu “[...] uma substancial reestruturação e reforma do capitalismo e um avanço [...] espetacular na

¹¹³ Onde refere às Quatro Liberdades (COMPARATO, 2008, p. 215).

¹¹⁴ Samuel Moyn (2010, p. 44) tem outra perspectiva: “*From a global perspective, the rise of human rights displaced an earlier wartime promise in the Atlantic Charter of 1941 of self-determination of peoples*”, ante o convencimento de que o “*Anticolonialism wasn’t a Human Rights Movement*” (pp. 84-119 *passim*).

¹¹⁵ E seus próprios interesses, pois “[...] decidiram a divisão dos despojos da vitória e [...] determinar suas relações [...] depois da guerra” nas Conferências de: Teerã (1943), Moscou e Ialta (1944), Criméia (início de 1945) e Potsdam, na Alemanha ocupada (agosto de 1945), *cf.* Eric Hobsbawm (1996, pp. 49-50).

¹¹⁶ O início do projeto da ONU, cumprindo um dos itens da Declaração da Conferência de Moscou (1944), teria ocorrido nas Conferências e *drafts* de Dumbarton Oaks (1944), com início no final de agosto, *cf.* Samuel Moyn (2010), até outubro de 1944, quando as pendências teriam sido concluídas em Ialta.

¹¹⁷ Cujo termo final não é pacífico: 09 de maio, 14 de agosto ou 02 de setembro de 1945.

¹¹⁸ *Cf.* O Quadro do Sistema das Nações Unidas (2017) no Anexo B.

¹¹⁹ Mais de 560 tratados multilaterais estão depositados na Secretaria Geral da ONU. *Cf.* UNTC (2019a).

globalização e internacionalização da economia”, que culminou com a democratização do mercado, como descrito em detalhes por Hobsbawm (1996, pp. 263-264)¹²⁰.

Desse Sistema Internacional¹²¹, definido como um sistema ocidental difusor da matriz europeia¹²², decorreu o Sistema Internacional de Promoção e Proteção dos Direitos Humanos. Suas origens embrionárias situam-se no preâmbulo da Carta da ONU, cujas principais referências foram desenvolvidas e aprofundadas pela Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH) (ONU, 1948). Perseguindo a lógica desse sistema fundante, decorreram os Sistemas Regionais¹²³, e destes os seus equivalentes, os Sistemas Regionais de Direitos Humanos¹²⁴: o Sistema Interamericano de Direitos Humanos (SIDH)¹²⁵, o Sistema Europeu de Direitos Humanos e o Sistema Africano de Direitos Humanos, sendo o primeiro de interesse direto para esta investigação.

Nas normas internacionais garantidoras de direitos humanos, buscou-se situar o direito humano à educação e o direito humano à educação superior.

1.2.1 A educação na Carta da ONU e na Declaração Universal dos Direitos Humanos

Além de sucessora de várias formas da Sociedade das Nações, no entendimento de José Medeiros Ferreira (2014), a Organização das Nações Unidas representou o fim do Sistema então vigente – o Vestefaliano – e o início de um novo modelo, focado no “[...] indivíduo como sujeito de direito internacional” (MACHADO, 2019, p. 395).

Já Pedro Dallari (2020, s/p) vê a Sociedade das Nações como uma tentativa de estabilização da ordem internacional, e ainda que “formalmente inovadora” seguia os “preceitos da lógica vestfaliana”, já combatida pelos eventos económicos e sociais transformadores, que sucumbiu ante os horrores da 2ª GG. Panorama que mostrou a imprescindibilidade do “[...] estabelecimento de paradigmas universais para a regência da

¹²⁰ Um único dado condensa esse período: “O comércio mundial de manufaturas multiplicou-se por mais de dez em vinte anos após 1953” (HOBBSAWM, 1996, p. 264).

¹²¹ Cf. Anexo A.

¹²² Aula ministrada pelo Professor Doutor João Pedroso, no Curso de Verão, do CES-Coimbra, intitulado **Direito e(m) Sociedade – Acesso ao(s) direito(s) e à(s) Justiça(s)**, de 1 a 6 de setembro de 2014.

¹²³ Interamericano, Europeu, Africano e, *en passant*, o incipiente Sistema Asiático.

¹²⁴ Em ordem cronológica, diferentemente de Machado (2019), que inicia pelo Sistema Europeu.

¹²⁵ Cf. Anexo C.

vida humana”, com a “[...] edificação de uma ordem jurídica global” (DALLARI, 2020, s/p), que nasceu com a elaboração de um documento, a Carta de São Francisco.

Com 111 artigos, a Carta da ONU (BRASIL, 1945) foi assinada em 26 de junho de 1945 por representantes de 50¹²⁶ países¹²⁷, na cidade de São Francisco, Califórnia, EUA. Nessa configuração, a centralidade deixou de ser a figura do Estado, passando à do ser humano, com o objetivo primeiro de recompor uma dupla e consequente situação caótica que “[...] trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade” (BRASIL, 1945)¹²⁸. As duas grandes guerras foram consideradas um único evento¹²⁹ por Hobsbawm (1996, pp. 58-60 *passim*): a “Guerra dos Trinta e um anos”, comparada à Guerra dos Trinta Anos do Século XVII¹³⁰.

O indivíduo, na condição de ser humano, por amplo consenso, passou a ser visto como detentor do respeito dos direitos previstos no preâmbulo da Carta da ONU (BRASIL, 1945), com a “reafirmação da fé” nos seus direitos fundamentais, na dignidade e na igualdade de gênero¹³¹, o que se replicou às nações, independente de sua dimensão, com o fito de “[...] estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes dos tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos”.

O Brasil foi um dos subscritores da Carta das Nações Unidas e, pelo Decreto nº 19.841, de 22 de outubro de 1945 (BRASIL, 1945), incorporou-a ao seu sistema legislativo¹³². O Capítulo X da Carta da ONU tem por objeto o Conselho Económico e Social que, em 12 artigos, delimita suas atribuições. Dentre elas, o artigo 68 contempla a criação de comissões para assuntos económicos e sociais e proteção dos direitos humanos.

¹²⁶ Constam 51 Estados como fundadores da ONU, mas a Polônia estava presente, sem Delegado, e a subscreveu em 15 de outubro. Atualmente são 193 os Estados membros soberanos. Disponível em: <https://unric.org/pt/historia-da-onu/>. Acesso em: 28 dez. 2021.

¹²⁷ Entre eles o Brasil: “Em 1944, o governo brasileiro envia Bertha Lutz como delegada plenipotenciária, com categoria de embaixadora, à Conferência de São Francisco, que criou as Nações Unidas”.

¹²⁸ Primeiras palavras do preâmbulo da Carta da ONU, como que recompensando a submissão dos cidadãos aos desmandos de seus governantes, em razão das duas GG e suas consequências.

¹²⁹ Comparato (2008, p. 213) ainda realça as diferenças entre os dois conflitos mundiais, apresentando a disparidade do número de vítimas fatais (10 x 60 milhões) e de deslocados (4 x 40 milhões).

¹³⁰ Curiosamente, numa referência ao evento que criou o período do Sistema Vestefaliano, que se finalizava.

¹³¹ O texto final da Carta da ONU contou com a contribuição da cientista e feminista brasileira Bertha Lutz, para a inclusão no preâmbulo da “igualdade de direitos dos homens e das mulheres”, ativa participante na reunião preparatória em São Francisco, de 25 de abril de 1945 até 26 de agosto de 1945, subscrevendo a Carta da ONU como um dos 160 Delegados, além dos representantes dos países (SOARES, 2016). Cf. sua atuação na formação da OEA (LÔBO, 2010, s/p), e para inserir a pesquisa na Universidade brasileira.

¹³² Com o Estatuto da Corte Internacional de Justiça; no Decreto consta o trâmite desenvolvido: aprovação no dia 4, ratificação no dia 12 e depósito perante o governo dos EUA no dia 21, em setembro de 1945.

Pela via das Resoluções 5.1 e 9.2, respetivamente de 16 de fevereiro e 21 de junho de 1946, foi aprovado o estatuto da Comissão de Direitos Humanos. Segundo Comparato (2008), na mesma sessão realizada em 16 de fevereiro de 1946, o Conselho Económico e Social da ONU estabeleceu que ficaria a cargo da futura Comissão de Direitos Humanos desenvolver seu trabalho em três etapas. A primeira etapa, com esteio no artigo 55 da Carta da ONU (BRASIL, 1945), consistiria na elaboração de uma Declaração de Direitos Humanos. A presidente da Comissão de Direitos Humanos, Anna Eleanor Roosevelt, em 18 de junho de 1948, apresentou o Projeto de Declaração, com 30 artigos, que foi aprovado por unanimidade, mas não pela totalidade, dos Estados presentes¹³³ na Assembleia Geral (AG) da ONU, ocorrida em Paris, em 10 de dezembro¹³⁴ de 1948, sendo adotada a Declaração Universal dos Direitos do Homem, com a atual denominação de Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

O passo seguinte seria produzir um documento juridicamente vinculante, o que se tornou realidade com o PIDESC e o PIDCP, 18 anos depois, adiante analisados com mais acuidade. Comparato (2008, p. 285) reforça que ambos os instrumentos “[...] são anteriores à terceira grande etapa histórica de reconhecimentos dos direitos humanos”.

A terceira fase consistiria na “criação de mecanismos capazes de assegurar a universal observância dos direitos estabelecidos”, que Comparato (2008) considerou não completada, a despeito do Protocolo Facultativo do PIDCP, que entendeu ser uma mera instituição de processo de reclamações junto ao Conselho de Direitos Humanos da ONU. Que seria aplicável ao Protocolo do PIDESC (ONU, 2008)¹³⁵, que vigora desde 2013? Entende-se ser possível afirmar que a concretização dessa terceira fase encontra parcial ressonância nesta tese – no que tange ao direito à educação – por pugnar o exercício do direito reconhecido pelo artigo 13, 2. c), do PIDESC (BRASIL, 1992a), o direito humano à educação superior, sob o comando do parágrafo 1 do seu artigo 2º.

Para Comparato (2008, p. 228), a DUDH

[...] representou a culminância de um processo ético que iniciado com Declaração de Independência dos Estados Unidos e a Declaração dos Direitos do Homem e

¹³³ Comparato (2008) informa que abstiveram-se de votar União Soviética, Ucrânia, Rússia Branca, Tchecoslováquia, Polónia e Jugoslávia, Arábia Saudita e África do Sul. Como se vê adiante, segundo Clavero (2014) estavam na origem das abstenções de países como a Rússia e a Jugoslávia o silêncio que a DUDH guardou propisitalmente à autodeterminação dos povos, que esses países pugnavam.

¹³⁴ Por essa razão, o dia 10 de dezembro foi designado como o Dia Internacional dos Direitos Humanos.

¹³⁵ Não referido por Comparato, pois o Protocolo foi adotado em 10 de dezembro de 2008, após o fechamento da edição da obra citada, em 14 de fevereiro de 2008.

do Cidadão, da Revolução Francesa, levou ao reconhecimento da igualdade essencial de todo ser humano em sua dignidade de pessoa [...] como fonte de todos os valores, independentemente das diferenças de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (artigo II).

Para o mesmo autor a DUDH retomou os ideais da Revolução Francesa, pois “[...] representou a manifestação histórica de que se formara [...] em âmbito universal, o reconhecimento dos valores supremos da igualdade, da liberdade e da fraternidade entre os homens” (COMPARATO, 2008, p. 228). E complementa, nos precisos termos do objeto desta tese, que na introdução da DUDH, “[...] como se disse com sabedoria [...] a cristalização desses ideais em direitos efetivos [...] far-se-á progressivamente, no plano nacional e internacional” (COMPARATO, 2008, p. 228, grifo nosso). Nesse ponto, há que situar a progressividade no tempo em que foi proferida, sendo esta a *vexata questio* da tese.

O direito à educação está contemplado no artigo 26 da DUDH (OHCHR, 1998). Dos três parágrafos do artigo 26, são de interesse para esta tese os dois primeiros, sendo aplicável à educação superior os termos do parágrafo 1 e do parágrafo 2:

Artigo 26.

1. *Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (grifos nossos).*

2. *A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (grifos nossos).*

Realizando uma análise pragmática do artigo 26 da DUDH, mesmo considerando o texto situado no momento histórico em que foi redigido¹³⁶, o teor do parágrafo 1. pode ser triplamente adjetivado como incoerente: (i) com seus próprios termos; (ii) com o parágrafo 2.; e (iii) com o espírito e teleologia da própria DUDH, como se desenvolve a seguir.

O artigo 26.1 principia garantindo o direito à educação a toda pessoa, devendo ser entendido como absolutamente pertinente essa primeira assertiva, que confere acessibilidade geral a esse direito. Mas, em seguida, restringe o direito concedido, delimitando sua gratuidade “[...] pelo menos [...] ao ensino elementar fundamental”. Na sequência, volta a estabelecer que “[...] o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena

¹³⁶ “Como se percebe de seu preâmbulo, a DUDH foi redigida sob o impacto das atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial”, com omissão dos abusos cometidos pelos vencedores (COMPARATO, 2008, p. 226).

igualdade”, restringindo essa acessibilidade amplamente conferida ao estipular uma condição, “[...] em função do seu mérito”¹³⁷ (OHCHR, 1998). A gratuidade se infere da expressão “pelo menos” ao grau inicial, sendo, portanto, previsível aos graus seguintes. Ao nível superior está contemplado o amplo acesso, ante o comando “*deve estar aberto a todos em plena igualdade*” (idem a.a., s/p.).

É logicamente incompreensível que a ampla acessibilidade referida possa estar condicionada aos estudantes que pretendem aceder a um curso de graduação. Poderia assim, ter sido contemplado o respeito ao livre convencimento, ou livre arbítrio em aceder à educação superior, condicionada à vontade, ao desejo ou à disposição dos indivíduos. Tais deliberações individuais, entretanto, são muitas vezes estrangidas pelas carências financeiras¹³⁸, as reais limitações de acesso à educação superior.

Com o distanciamento de sete décadas da DUDH, na remota hipótese de poder ser considerado plausível expressar esse entendimento limitado no pós-guerra, existe total impropriedade dessa restrição atualmente. Refuta-se veementemente a condicionante inserida no corpo dessa norma garantidora do direito humano à educação, por se revelar essencial na terceira década do Século XXI o pleno exercício direito à educação superior. Pinçadas as expressões da própria norma, o reconhecimento do “acesso gratuito a educação superior, para todos”, em “plena igualdade”, deve ser imperioso.

Por fim, no contexto da própria norma opina-se que o parágrafo 2. do artigo 26 da DUDH deveria constar em primeiro lugar e ser sucedido pelo parágrafo 1. Assim não sendo, a exequibilidade fica suspensa pela omissão à gratuidade e a condicionante do mérito contidas no parágrafo 1, pois somente se poderá “visar à plena expansão da personalidade humana” lá prevista, nestes tempos de acelerada produção do conhecimento em plena era digital, conforme os Relatórios da UNESCO e em artigos sob sua égide (BERNHEIM; CHAUI; 2008), pelo livre acesso à formação superior, como degrau para as pesquisas tecnológicas e científicas, indispensáveis ao avanço do desenvolvimento das nações.

¹³⁷ Não se desenvolverá aqui a questão do mérito, mas, segundo Monteiro (2021 (informação verbal)), quando da elaboração da norma o objetivo foi favorecer quem possui mérito.

¹³⁸ Aplicável à realidade brasileira a chamada “Lei de Engels” (HOBSBAWM, 1996), no sentido de que “[...] quanto mais pobres as pessoas, maior a proporção da renda que têm de gastar em produtos essenciais, como comida”, pois 70,2% dos estudantes das IFES possuem renda familiar *per capita* “abaixo” de um salário mínimo e meio, sendo a maioria absoluta até um (01) SM, cf. V Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES 2018 (TRÓPIA; SILVA, 2018). O que reforça a necessidade da plena gratuidade da educação superior no Brasil.

Como regra geral, a interpretação deve ser a mais ampla e transbordar a própria DUDH, como autorizada por ela mesma. Clarifica-se essa pretensão tendo em conta os sete *consideranda* do Preâmbulo da DUDH, sendo que o teor do quinto *consideranda* faz expressa referência ao texto da Carta das Nações Unidas, como guia para a concessão ampla e irrestrita da gratuidade do direito humano à educação superior, ao dispor que “[...] se declaram resolvidos a favorecer o progresso social e a instaurar melhores condições de vida” (OHCHR, 1998), onde ficam evidenciadas as contradições acima referidas.

O final do Preâmbulo da DUDH¹³⁹ objetiva atingir, por meio de ação que compete a todos e a cada um, a efetividade de seu reconhecimento e observância universal, com a recomendação de empenho “através do ensino e da educação em promover o respeito aos direitos e liberdades” previstas, pela “adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional”, direcionadas aos Estados membros (OHCHR, 1998).

Conclui-se a análise do artigo 26 da DUDH, indagando: – Como atingir referido “o progresso social e melhores condições de vida”, sem o livre acesso à educação superior? A resposta à questão está totalmente inserida no objeto desta tese, que só pode se dar pela concessão da gratuidade da educação superior.

O artigo 27 da DUDH (OHCHR, 1998) foi incluído por Dallari (2020) no contexto de educação, cultura e ciência, cuja pertinência decorre da vinculação da educação superior a ciência, pesquisa, investigação e inovação. Seu parágrafo 1. tem como objetivo atingir a livre participação, a fruição e o compartilhamento. O parágrafo 2. dispõe sobre a proteção da autoria da produção científica, literária ou artística. Como os demais artigos da DUDH, esse deve ser visto como referência para a elaboração das normas nacionais.

Destaque-se a condição da DUDH, como outras declarações, “[...] embora não sejam, tecnicamente, tratados internacionais”, são reconhecidas “[...] como integrantes do direito costumeiro internacional” (MAZZUOLI, 2014, p. 799), por consenso na doutrina. Como “uma recomendação que a AG faz a seus membros” (Cf. artigo 10 da Carta da ONU), a DUDH se impõe pelo costume e pelos princípios jurídicos internacionais, caracterizando-se como *jus cogens*, norma imperativa de direito internacional (COMPARATO, 2008, pp. 226-227).

Retoma-se a concretização da segunda etapa definida pelo Conselho Económico e Social, acima referida, para elaboração de documento juridicamente vinculante, cujos

¹³⁹ Íntegra desse excerto no subitem 1.2.1.1.

esforços, empreendidos desde 1949, redundaram de forma bipartida, ante as divergências havidas entre os participantes, em decorrência da Guerra Fria¹⁴⁰. Enfim, a busca da institucionalização da DUDH teria culminado na elaboração de dois instrumentos autônomos: o PIDESC e o PIDCP (MOREIRA; GOMES, 2014), adotados em 16 de dezembro de 1966 e abertos para assinaturas no dia 19 seguinte. Ainda, segundo Dallari (2020), teriam “[...] dado sequência a dinâmica inaugurada pela DUDH”.

Antes, porém, de se debruçar sobre os dois referidos Pactos e seus desdobramentos, impende transitar por outros caminhos que relatam os fatos como teriam efetivamente ocorrido, retificando a narração oficial da história dos direitos humanos, da criação da ONU e da própria DUDH, não obstante o decurso de 70 anos¹⁴¹.

1.2.1.1 A posição contra-hegemônica sobre o reconhecimento e a consolidação dos direitos humanos

Con los lentes del pensamiento gramsciano¹⁴² podemos observar cómo el consenso en torno a los derechos humanos ha sido una política de persuasión al servicio de los intereses hegemónicos, la cual justifica la creación de un conjunto de organismos internacionales que tienen la misión de vigilar su expansión e implementación a lo largo y ancho del planeta, estableciéndose un consenso que se impone desde arriba. (GUILLÉN RODRIGUEZ, 2011, p. 283)

Não obstante na abordagem inicial deste capítulo tenha-se feito a opção por seguir o curso de documentos históricos como entranhado na didática usual, é certo que a aproximação desta autora do posicionamento contra-hegemônico dos direitos humanos antecedeu sua própria formação no *Ius Gentium Conimbrigae*, em 2014. Teve início na adoção de um entendimento político contra-hegemônico, decorrente da escolha de redirecionar as perspectivas profissionais com o ingresso no mestrado, e concomitante

¹⁴⁰ Cf. Carla de Marcelino Gomes, no referido **16º Curso de Pós-Graduação em Direitos Humanos**, IGC – CDH – FDUC, em 2014, que corrobora com Hobsbawm (1996) sobre o período da Guerra Fria.

¹⁴¹ Nas celebrações dos 70 anos da DUDH em forma de escrita, cf. dossiê da **Revista USP**, n. 119, o artigo sobre o direito à educação queda-se numa interpretação programática como direito público subjetivo, sem atingir a educação superior (CARVALHO, 2018); cf. Roberto Parahyba de Arruda Pinto (2018).

¹⁴² Para Antonio Gramsci (1929-1971), “[...] *el mecanismo hegemónico se refiere a una suerte de control social y consolidación del dominio de un grupo sobre outro, por el cual el segundo acepta su subordinación al primero. [...] para alcanzar hegemonia, el liderazgo intelectual y moral debe persuadir y negociar en lugar de emplear la coerción pura. [...] se emplea el consenso antes que la fuerza*” (GUILLÉN RODRIGUEZ, 2011, p. 282).

abertura ao conhecimento da realidade educacional brasileira e da condição latino-americana e caribenha, com acesso a documentos originais subscritos por Simón Bolívar, e a obra mestra de Eduardo Galeano (1976), que se mantém atual.

O que foi possibilitado pela aproximação física com a realidade social e da educação superior venezuelana, que nos informes da UNESCO, desde 2010 e até os dados recentes, ocupa o segundo lugar nas matrículas da Educação Superior na América Latina (MEYKNECHT, 2013, p. 126). Também pelo acesso à contribuição acadêmica de autores latino-americanos como Helio Gallardo (2011) e Maryluz Guillén Rodríguez (2011), e por acompanhar momentos históricos relevantes para a consolidação da integração latino-americana e caribenha¹⁴³, em uma dimensão jamais vista, mas revertida nos últimos anos¹⁴⁴.

No doutoramento, esse entendimento se ampliou com a assistência às aulas magistrais¹⁴⁵ e leitura das obras de Boaventura de Sousa Santos (2013b; 2018), para quem a contra-hegemonia se faz em defesa dos Estados periféricos. O qual historia, desnudando a realidade:

[...] a partir de meados do século XIX, o discurso dos direitos humanos se separou da tradição revolucionária, passou a ser concebido como uma gramática despolitizada de transformação social, uma espécie de antipolítica. Os direitos humanos foram subsumidos no direito do Estado e o Estado assumiu o monopólio da produção do direito e de administração da justiça. [...] invocar os direitos humanos para legitimar práticas que podem considerar-se violação dos direitos humanos continuou ao longo de último século e meio e é hoje talvez mais evidente do que nunca (idem a.a., p. 18)¹⁴⁶.

Afirma Santos (2004, p. 239) ainda que, tendo integrado a política da Guerra Fria, “[...] os direitos humanos se transformaram na linguagem da política progressista”. Denuncia a utilização de “[...] duplos critérios na avaliação das violações dos direitos humanos, com complacência para com ditadores amigos do Ocidente”. E defende a valorização do papel dos movimentos sociais como resposta à hegemonia capitalista e, na contramão da

¹⁴³ Pela ratificação da criação da CELAC em 2011, e do Cone Sul, pela adesão da Venezuela como membro permanente do MERCOSUL em 2012, suspensa em 02 de dezembro de 2016 (RIBEIRO, 2016).

¹⁴⁴ Em 2012 constatou-se, em visita a Caracas, o informe da FAO parabenizando o governo venezuelano por reduzir a fome muito abaixo dos patamares esperados (98% da população tinha acesso a quatro refeições diárias), como verificado em 2010 e 2011. Cf. FAO (2021).

¹⁴⁵ Cf. Aula Magistral, de 10 de maio de 2019, intitulada “Os direitos humanos nos próximos 70 anos. Para uma nova Declaração Universal?” (CENTRO..., 2019).

¹⁴⁶ Pois “[...] só uma concepção contra-hegemônica de direitos humanos pode estar à altura dos desafios [contemporâneos]” (SANTOS, 2013b, p. 27). Refere uma concepção intercultural de direitos humanos (SANTOS, 2013b, p. 125) e a uma concepção multicultural de direitos humanos (SANTOS, 2004), essencial para as harmônicas relações ocidente-orientes, essenciais para educação superior no contexto do PIDESC, com 171 Estados-partes. Cf. artigo “As incessantes fábricas do ódio, do medo e da mentira” (SANTOS, 2019) sobre a substituição do Alto Representante para os DH da ONU.

comunidade científica internacional, reconhece a importância da cultura e da espiritualidade dos povos originários na atualidade.

Os contatos presenciais com os posicionamentos considerados “dissidentes” de Mark Goodale e Makau Wa Mutua, proporcionados pelo CES¹⁴⁷, renderam acréscimos relevantes, recuperados nesta tese, tal como o entendimento contra-hegemônico de Gallardo (2011, p. 37), que adota uma visão crítica territorialmente ampla dos direitos humanos “[...] *para una transformación libertadora de la realidad*”, na defesa dos latino-americanos vulneráveis, realizando uma discussão coletiva, perpassando conceitos históricos. O último autor separa o direito natural antigo, relacionado ao peso cultural do catolicismo (cosmocentrado), que proporcionou sua chegada ao Novo Continente. Afirma que os direitos humanos não existiram no mundo antigo, ante o entendimento socrático, onde o coletivo, representado pela comunidade social, tinha predominância sobre a existência pessoal.

Acrescente-se que Gallardo (2011, p. 39) não se apoia na versão moderna do direito natural (antropocentrada), por considerá-lo o caminho para o capitalismo, favorecido pelo jus positivismo. Refuta as razões de Thomas Hobbes, da transferência de poder do indivíduo para o Estado, “que o transforma em legalidade universal”, e de John Locke, que valoriza como cidadãos unicamente os proprietários. Para o mesmo autor, o Estado deve estar tensionado (controlado) pela cidadania e pelo social e, não estando, ao colocar-se acima da sociedade que o constitui, deixa de ser universal e suas normas perdem o caráter vinculante.

Gallardo (2011, p. 42) afirma ainda que, tanto o Governo como o Estado “[...] *no pueden ser factor constitutivo de derechos humanos*”, porque mesmo considerando-os como gerações de direitos, não respeitam os direitos previstos nos Pactos de 1966¹⁴⁸. E a flagrante impunidade, pelo reiterado descumprimento em muitos países, é a comprovação de que o jus positivismo não basta para justificar os direitos humanos. Ressalta, no sentido desta tese, que a progressividade dos direitos previstos no artigo 2º do PIDESC (cf. o artigo 13, 2. c, do direito humano à educação superior), significa que esses direitos serão reconhecidos quando

¹⁴⁷ Seminários: “*Human Rights after Post Cold War*” apresentado por Mark Goodale, em 11 de março de 2014; e “*Human Rights as a Metaphor: Savages, Victims, and Saviors?*” apresentado por Makau Wa Mutua (SUNY Buffalo Law School), em 09 de novembro de 2015, o qual se filia à segunda geração de autores da *TWAIL-Third World Approaches to International Law*. Disponível em: <https://twailr.com>. Acesso em: 28 dez. 2021.

¹⁴⁸ Na versão oficial os direitos de primeira geração estariam no PIDCP e os de segunda geração no PIDESC.

houver condições para tanto, apontando a contradição com seu preâmbulo, onde esses direitos constam como fator constitutivo da dignidade de toda pessoa humana¹⁴⁹.

O referido autor afirma, ainda, que “[...] *los derechos humanos no caen del cielo ni tampoco son una proyección de una metafísica dignidad humana, sino surgen de la lucha social*”. Para quem, uma teoria crítica de direitos humanos busca compreender as situações de discriminação e a base sistémica estrutural que as produzem¹⁵⁰. Complementa com invocação a Herrera Flores (2009), que considera a teoria crítica dos direitos humanos como “[...] uma forma ocidental de luta e prática social que, se cruzar a realidade poderá servir como acicate para a construção de um mundo melhor” (GALLARDO, 2011, p. 56).

Guillén Rodriguez (2011), por sua vez, faz uma aproximação do posicionamento contra-hegemónico, que considera inclusivo, partindo de Antonio Gramsci (1971) – o qual se baseia na relação opressor-oprimido –, e, vinculando-a à conceção liberal de direitos humanos com a hegemonia liberal capitalista, dirige seu enfoque principalmente para o Socialismo do Século XXI, em implementação na Venezuela, onde, a partir da contra-hegemonia, se construiria uma nova hegemonia propiciada pelos direitos humanos, um consenso não capitalista, construindo um novo bloco histórico, pontuando as ações. E, remontando a Stephen Gill (2003), corroborado por A. Belden Fields e Narr Wolf-Dieter (1992), considera que o discurso dos direitos humanos, e os conceitos de “indivíduo” e de “universal”, destinam-se à reconstrução da hegemonia capitalista, como base ideológica.

Citando Gallardo (2000), Guillén Rodriguez (2011, p. 300) afirma que “[...] *“Las normas de derechos humanos garantizan unicamente su ‘vigencia jurídica’, no su eficacia social*”. Assim, para o enfoque crítico dos direitos humanos, o problema não está na proclamação de direitos, nem nos procedimentos, mas na gestação das condições que possibilite sua realização. O que se traduz em um problema político e não jurídico, ou em um “fetichismo jurídico” emprestado de Pasukanis (1976), e que torna necessário transformar o sistema hegemónico dominante, ou “cambiar las lógicas de la concepción de los derechos” adotando o entendimento de Shivji (1999).

¹⁴⁹ Apontar uma incongruências do PIDESC, no artigo 2º. 3, que permite aos países em desenvolvimento fazerem distinção na concessão dos direitos económicos aos não nacionais. em descumprimento ao parágrafo 2. que o antecede, sobre a garantia dos direitos previstos sob nenhuma forma de discriminação.

¹⁵⁰ Posicionamento básico com seis tópicos enumerados nas páginas 50 e 51, desenvolvidos até à página 58.

Esses aportes latino-americanos foram enriquecidos pela resenha que Miguel Régio Almeida (2017) fez da obra de Bartolomé Clavero (2014)¹⁵¹, situada no contexto da criação de uma historiografia crítica dos direitos humanos. O mestre sevilhano desnuda a origem colonial dos direitos humanos, que remontam às evidências das “[...] ligações nevrálgicas entre o direito internacional e os direitos humanos” (ALMEIDA, 2017), insurgindo-se contra o que nomeou de “memoricídio” da gênese controversa da ONU e da DUDH. Almeida fundamenta-se nas “planificações de manutenção da ordem internacional colonialista no pós-II Guerra Mundial”, conforme Clavero (2014), para inclusão na DUDH de uma “cláusula colonial” direcionada aos países sob governo colonial, aos quais era negado pela maioria dos integrantes da ONU o reconhecimento do direito à autodeterminação, e que objetivava a preservação de subordinação ao ordenamento colonial “[como] meio privilegiado de exclusão através de uma inclusão condicionada” (idem a.a.). A não inclusão desse direito na DUDH está na origem da abstenção de países presentes na Assembleia Geral de 10 de dezembro de 1948, como a Rússia e a Jugoslávia.

Nesse sentido, as últimas palavras do Preâmbulo, pelo qual a Assembleia Geral da ONU, após sete *consideranda*, proclamou a DUDH:

[...] como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como *entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição* (OHCHR, 1998, *grifo nosso*).

Para o autor em análise, nos primeiros anos da DUDH os direitos humanos tiveram um alcance bastante restrito. Mas, foi o crescimento dos “movimentos de descolonização que veio determinar a universalização dos direitos humanos”, ao influenciar constituições da Guatemala, Nigéria e Malásia, e não o contrário, como veiculado, “sobrepondo-se a História eurocêntrica jus internacional à História Global” (CLAVERO, 2014).

A história recente dos DH é contada omitindo-se o avanço da Conferência de Bandung (1955), que culminou com a adoção da Declaração sobre a Concessão de Independência dos Países e Povos Coloniais (1960), que Clavero considera um “desbloqueio” dos direitos humano, sendo sintomático que não tenha sido subscrita pelos

¹⁵¹ Intitulada “Derecho global: por una historia verosímil de los derechos humanos”. Cf. Almeida (2017).

Estados que exerciam o colonialismo: Reino Unido, EUA, Portugal, Espanha, França e Bélgica.

Decorridos seis anos, tanto o PIDESC quanto o PIDCP iniciam o seu artigo 1º com a afirmação “Todos os povos têm direito à autodeterminação”, objetivando resolver em definitivo a questão. Todavia, nesta década subsistem 16 colônias no mundo, como veiculado pela própria ONU¹⁵², que, dois anos após a Declaração de Bandung, criou um Comitê Especial, com atividades regulares desde fevereiro de 2013. Interessante observar no PIDESC, mesmo com a clarificada abertura do artigo 1º, no sentido de garantir que “todos os povos têm direito à autodeterminação”, no artigo 14 faz idêntica referência ao Preâmbulo da DUDH: “territórios sob sua jurisdição” (BRASIL, 1992a).

Em síntese, valorizar os avanços ocorridos de ampliação do reconhecimento dos direitos humanos sim, mas, ao mesmo tempo, estar ciente de que “[...] o problema grave do nosso tempo [...] não é mais o de fundamentá-los, mas sim de protegê-los”, como afirma Roberto Parahyba de Arruda Pinto (2018), ao invocar a frase que Norberto Bobbio proferiu há 50 anos, na celebração dos 20 anos da DUDH, e que continua cada vez mais atual.

Duas décadas e meia depois, em 1992, Bobbio (2004) foi ainda mais enfático:

Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e o seu fundamento, se são naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim o modo mais seguro de garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados (idem a.a., p. 25, grifos nossos).

A resposta para o questionamento levantado encontra-se na obra de Joaquín Herrera Flores (2009, *passim*), que permanece imanente, pelo mote de transformação renovadora dos direitos humanos, onde explana, de forma prática, como percorrer o caminho.

Em uma perspectiva mais ampla, Samuel Moyn (2010) apresenta profunda¹⁵³ e detalhada¹⁵⁴ pesquisa histórica, com respectiva análise e conexões temporais¹⁵⁵ dando versão dos bastidores de fatos mundialmente conhecidos, como os antecedentes da ONU e da

¹⁵² São 16 “territórios não autônomos”. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/61755-onu-inicia-reuniao-para-tentar-solucionar-situacao-das-16-colonias-restantes-em-todo-o-mundo>. Acesso em: 28 ago. 2021.

¹⁵³ Moyn (2010) remonta a 1789, e informa que Thomas Jefferson auxiliou o Marquês de Lafayette a elaborar o esboço da primeira versão da Declaração dos Direitos francesa.

¹⁵⁴ Sobre os antecedentes da Carta da ONU, Moyn (2010, p. 57) afirma que “[...] *human rights were only symbolic element in the public rollout, e que a ideia de “direitos humanos foi forjada nos anos 40”*. Apresenta um gráfico com a utilização da expressão DH na imprensa anglo-saxônica (MOYN, 2010) de 1845 a 1985. Elenca as ações internacionais de DH de 1941 a 1950 (MOYN, 2010), desde o discurso de Franklin D. Roosevelt sobre as quatro liberdades, e entre 1968 e 1978, até o relatório Lauterpacht.

¹⁵⁵ Relaciona os fatos internacionais relevantes de 1941 a 1978 (MOYN, 2010, pp. 232-239 *passim*).

DUDH. Foi o único autor analisado que, ao referir a adoção dos direitos económicos e sociais pelas constituições nascentes entre as duas GG, incluiu a Constituição Soviética de 1936.

Sobre a elaboração da DUDH, Moyn (2010) fez referência às ações de Eleanor Roosevelt, Charles Malik, René Cassin, Julian Huxley, J. Maritain, John Humphrey, P. C. Chang (de Taipéi), Carlos Romulo (das Filipinas), e os esforços latino-americanos, em especial dos cubanos, para incorporar os elementos da recém aprovada DADDH.

Procurou Moyn (2010), ao relatar circunstâncias e eventos que ocorreram por todo o mundo, que, não obstante sua gravidade, o patente descumprimento de direitos humanos não mobilizou autoridades ou órgãos do sistema internacional¹⁵⁶, tal como há alguns anos¹⁵⁷, e tampouco recentemente¹⁵⁸. Esse autor faz ainda uma peculiar aproximação do sistema interamericano de direitos humanos, tornando pertinente a questão-título de sua obra: – Seriam os direitos humanos a última utopia a ser perseguida?

Assim, a abordagem ingênua ou uma concepção idealista sobre os direitos humanos divulgada atualmente, omitindo a realidade dos acontecimentos, não pode mais prevalecer como a verdade real, pois, efetivamente, os fatos não se deram de forma tão linearmente harmónica como transmitido pela doutrina dominante¹⁵⁹. Ademais, os fundamentos e as conclusões das posições contra-hegemónicas dos direitos humanos, na sua essência, convergem com o cerne da tese para a realização da gratuidade de educação superior, ao apontar os percalços da letalidade do período de consolidação da hegemonia capitalista. Na atual fase neoliberal de capitalismo de mercado, de predominância do sistema financeiro

¹⁵⁶ Sobre o Brasil e a América Latina, Moyn (2010, p. 141) exemplifica, com os decorrentes do Golpe Militar de 1964*, faz referência a D. Evaristo Arns (MOYN, 2010), à “Teologia da Libertação” (MOYN, 2010) e à “*infamous*” Operação Condor (MOYN, 2010, p. 141) que, *cf.* Jair Krischke foi inventada no Brasil (Entrevistado pela Carta Capital 982, 15 de dezembro de 2017. Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/revista/982/a-operacao-condor-foi-inventada-no-brasil>. In Roberto Amaral, *Pensar o Brasil*). *Sob influência dos EUA, por meio da CIA (documentos comprobatórios estariam na Biblioteca da Universidade do Texas, em Austin, EUA).

¹⁵⁷ A comunidade internacional assiste inerte a grave crise humanitária por que passa a Venezuela, decorrente das asfixiantes sanções económicas comandadas pelos EUA desde o segundo mandato de Barack Obama (2009 a 2017), com apreensão, por vários países, de numerário decorrente da venda de petróleo (NOGUEIRA, 2021). Sem validar todas as ações da RBV, *cf.* Moyn (2010), são invisíveis os graves e efetivos descumprimentos dos DH, pois não estão nas agendas oficiais do sistema internacional.

¹⁵⁸ *Cf.* a **Gazeta do Povo**, “Apesar de 152 milhões de crianças em situação de trabalho infantil no mundo, os EM da ONU não mencionam o tema em fórum político [...] agendado para tanto” (MOURA, 2019).

¹⁵⁹ Outros representantes do pensamento contra-hegemónico dos Direitos Humanos são Mark Mazower (2004) e Martti Koskenniemi. Moyn (2010) admite a influência deste último. Entre os latino-americanos que se filiam à essa teoria crítica estão: Vladimir Acosta, Ileana Ruiz, Alba Carosio, Gregório J. Perez Almeida, Daniel Hernández, Teresa Gaboa Cáceres e Erick L. Gutiérrez García.

internacional, onde tudo passou a ser gerido pela busca do lucro desmedido, a educação superior foi um dos alvos, como adiante demonstrado.

Ter realizado a exposição do sistema internacional como veiculado pela doutrina hegemónica, e apresentar em seguida o entendimento contra-hegemónico, mostra a existência de movimentos contraditórios, encontrados no tema desta tese. De um lado, recentemente o Estado brasileiro favorece de muitas maneiras as IES privadas, recusa ampliar a provisão de suas funções básicas e essenciais, entre elas a assunção dos custos, financiamentos e encargos às IES públicas, para que o amplo acesso a este direito humano, garantido pelo PIDESC, seja oferecido gratuitamente a todos os que o desejem exercitar plenamente, nos termos do artigo 2º do PIDESC. De outro lado, assiste-se à instalação de organismos internacionais pelas várias regiões do planeta, sobressaindo-se um entendimento, que é defendido por Trindade (2015), que pugna por uma consciência jurídica universal, que já era defendida:

Reconhece-se hoje, em toda parte, que a vigência dos DH independe de sua declaração em constituições, leis e tratados internacionais, exatamente porque se está diante de exigências de respeito à dignidade humana, exercida contra todos os poderes estabelecidos, oficiais ou não (COMPARATO, 2008, p. 227).

Com relação ao direito humano à educação superior, o posicionamento acima ainda não tem aplicabilidade, nem é exercido. Contudo, as iniciativas dos órgãos internacionais acabam por adquirir força própria, pois o movimento dinâmico de uma realidade que transcende fatos e se sobrepõe, caminha na direção da garantia dos direitos humanos de forma crescente, mesmo observados alguns retrocessos.

Dois exemplos confirmam o entendimento desse avanço, relativamente ao direito humano à educação e à educação superior, e que convergem com esta tese: (i) a Carta Universal de los deberes y obligaciones de las personas (WICHERS *et al.*, 2017)¹⁶⁰, ao considerar a “disposição”, a “vontade” do sujeito como o elemento determinante, que é o motor, para a realização prática do direito humano à educação superior; e (ii) a recente elaboração de Os Princípios de Abidjan (THE... 2019)¹⁶¹. Os fundamentos de tais iniciativas certamente repousam na *Resolución aprobada por la Asamblea General: 53/144*.

¹⁶⁰ Datada de 31 de julho de 2017, preâmbulo com nove parágrafos, 23 artigos, subscrita por 15 assinaturas, objetiva defender a ética da responsabilidade. Foi entregue pela Fundação José Saramago ao Secretário Geral da ONU em 26 de abril de 2018 (FUNDAÇÃO..., 2019). No artigo 10.1, de modo inovador, acompanha o trânsito do direito conferido, aos beneficiários valorizar os recursos despendidos na concretização do direito à educação, que depende também das ações recetivas do sujeito desse direito.

¹⁶¹ Cf. item 4.4, Capítulo IV desta tese.

Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos (ONU, 1998), cuja Resolução 1998/7, de 03 de abril de 1998, da Comissão de Direitos Humanos, aprovou seu projeto. Sua relevância, além do teor do artigo 7º a sustentar e justificar, fundamenta a pretensão do cerne desta tese o teor do seu artigo 2.1, ao afirmar a “responsabilidade primordial” do Estado com os direitos humanos:

Los Estados tienen la responsabilidad primordial y el deber de proteger, promover y hacer efectivos todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, entre otras cosas, adoptando las medidas necesarias para crear las condiciones sociales, económicas, políticas y de otra índole, así como las garantías jurídicas requeridas para que toda persona sometida a su jurisdicción, individual o colectivamente, pueda disfrutar en la práctica de todos esos derechos y libertades (ONU, 1998, p. 3, grifos nossos)¹⁶².

O parágrafo 2 desse artigo 2º estabelece de forma imperativa, o que dispôs a título de “convite”¹⁶³, para atingir o objetivo preconizado no parágrafo 1, que “[...] *Los Estados adoptarán las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean necesarias para asegurar que los derechos y libertades a que se hace referencia en la presente Declaración estén efectivamente garantizados*” (ONU, 1998). Entre os direitos lá referidos figura a educação e, por conseguinte, a educação superior.

1.2.2 O Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais

O PIDESC compendiou, [...], o conjunto de normas de proteção da pessoa humana, inaugurando um novo tempo histórico: *a era da cidadania mundial*. (Adaptação do texto de Fábio Konder Comparato)¹⁶⁴

Dado o protagonismo que o PIDESC (BRASIL, 1992a) tem nesta tese, discorrer-se-á sobre este instrumento de direito internacional público sob diversas abordagens, e em espaços distintos, dado que nesse âmbito se insere seu objeto, o direito humano à educação superior, como um direito Direito Económico Social e Cultural (DESC).

Por primeiro está aqui situado historicamente dentro do Sistema Internacional, em uma análise perfunctória, sua atual posição com relação aos Estados Partes, sua receção pelo

¹⁶² Adotou-se o *itálico* para fazer destaque em trechos (*grifos nossos*) quando as citações estiverem em língua portuguesa; quando, no entanto, estiverem em língua estrangeira, como o *itálico* é a norma adotada para expressões em língua estrangeira, adotou-se o sublinhado para fazer destaque nos trechos (grifos nossos).

¹⁶³ “2. *Invita a los gobiernos*” no último parágrafo do preâmbulo da Declaração.

¹⁶⁴ Originalmente no plural, fazendo referência também ao PIDCP (COMPARATO, 2008, p. 69).

Brasil e sua estrutura. Segue-se seu papel na Declaração e Programa de Ação de Viena (ONU, 1993) e seu Protocolo Facultativo (ONU, 2008b). No fechamento deste capítulo está analisado o artigo 13 do PIDESC (BRASIL, 1992a), especificamente seu parágrafo¹⁶⁵ 2, alínea c), relativo à educação superior, em conjunto com as disposições correlatas de seu homólogo, o “Protocolo de São Salvador” (BRASIL, 1999a), destacadas a relevância do “reconhecimento e comprometimento” assumido pelos Estados Partes nos instrumentos, em adotar as medidas para assegurar o exercício dos direitos lá estabelecidos, entre eles o direito humano à educação superior.

O trâmite da elaboração do Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais (PIDESC) foi longo. Paulo Marrecas Ferreira e Raquel Tavares (2008) informam que os debates para concluir sua redação levaram quase 20 anos. O PIDESC foi adotado pela Resolução nº 2.200A, na XXI Sessão da Assembleia Geral da ONU, quando recebeu 71 subscrições, entrando em vigor em 03 de janeiro de 1976; integra o Sistema Internacional de Tratados de Direitos Humanos juntamente com outros oito Tratados. Atualmente conta com 171¹⁶⁶ Estados Partes, dentre os 193 membros da ONU¹⁶⁷.

Com 31 artigos, o PIDESC contém cinco partes: I, artigo 1º, sobre a autodeterminação dos povos; II, artigos 2º ao 5º, trata do comprometimento em adotar medidas para assegurar o pleno exercício dos direitos reconhecidos; III, do artigo 6º ao 15, constam os nove direitos protegidos, entre eles o direito à educação, nos artigos 13 e 14, e no artigo 15, onde se refere à pesquisa científica; IV, do artigo 16 ao 25, constando o comprometimento em apresentar relatórios sobre os DESC e seus trâmites; e do artigo 26 ao 31, na parte V, como disposições finais.

O Brasil promulgou o Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais pelo Decreto nº 591, de 06 de julho de 1992 (BRASIL, 1992a), incorporando-o ao seu sistema legislativo interno. No primeiro considerando desse Decreto consta que “[...] o PIDESC foi adotado [...], em 19.12.1966”¹⁶⁸. Nos *consideranda* seguintes está referido que

¹⁶⁵ O artigo 26 do PIDESC refere seu item 1 como “parágrafo”, e em razão disso adotada foi esta terminologia, observando-se que na estrutura do PIDESC seus artigos não possuem *caput*.

¹⁶⁶ Cf. UNTC (1966). Oman foi o último EP a adentrar, em 09 de junho de 2020.

¹⁶⁷ Quatro países o subscreveram, mas não o ratificaram: Comoros, Cuba (Estado membro da CELAC), Palau e EUA e 18 Estados abstiveram-se de qualquer ação, entre eles os Estados membros da CELAC São Cristobam y Nieves e Santa Lucía. V. Apêndice D.

¹⁶⁸ Foram constatadas divergências nessa parte do texto com documentos internacionais. Na versão em espanhol do Escritório do Alto Comissário de Direitos Humanos (OHCHR), o PIDESC foi “*Adoptado y*

a aprovação do texto do PIDESC deu-se pelo Decreto Legislativo nº 226, de 12 de dezembro de 1991, e que a Carta de adesão ao PIDESC havia sido depositada em 24 de janeiro de 1992. Em razão desses dois atos o PIDESC entrou em vigor para o Brasil em 24 de abril de 1992, três meses depois do depósito, nos termos do artigo 27, parágrafo 2º.

Segue o artigo inaugural do Decreto nº 591/1992: “Art. 1º O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, apenso por cópia ao presente decreto, será executado e cumprido tão inteiramente como nele se contém” (BRASIL, 1992a). Para os fins desta tese, os termos desse artigo 1º devem ser interpretados com flexibilidade, em consonância com o movimento de continuidade de medidas adotadas para “assegurar, progressivamente” o pleno exercício dos direitos lá reconhecidos. Tal como consta do artigo 2º, replicada no artigo 13, neste último na forma de “implementação progressiva”, objeto central de discussão desta tese.

Por não terem sido historicamente reconhecidos em primeiro plano e ou por demandarem recursos econômicos para sua realização, os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (DESC) encontraram muito mais resistência para sua concretização do que os direitos civis e políticos previstos no PIDCP, os quais, via de regra, não envolvem disponibilização financeira para serem cumpridos, ainda que, em muitas circunstâncias, coexistam de modo interdependente e inter-relacionados.

Os direitos protegidos pelo PIDESC em 10 artigos são representativos de nove¹⁶⁹ áreas. Situando desde já o tema da tese, a educação foi contemplada, de modo expresso, em dois artigos, o 13 e o 14, com vinculações ao direito previsto no artigo 15 do PIDESC, dado que a educação/ensino superior está atrelada à ciência, tecnologia, investigação e inovação.

Direito à educação que, de um modo geral, está previsto no item 13.1, e de modo específico nas três primeiras alíneas do item 13, 2: a educação primária na “a”, a educação secundária na “b” e a educação de nível superior na “c”. A alínea “d” estabelece que “[...] dever-se-á fomentar e intensificar [...] a educação de base” para aqueles que não tem ou

abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966” (ONU, 1966a). Questão entendida como dirimida pela United Nations Treaty Collection, onde o PIDESC está datado de 16 de dezembro de 1966, constando que “The Covenant was opened for signature at New York on 19 December 1966” (UNTC, 1966). Cujas segunda parte está em consonância com a certified true copy (ONU, 1967): “[...] the present Covenant, opened for signature at New York, on the nineteenth day of December, one thousand nine hundred and sixty-six”.

¹⁶⁹ Direitos estabelecidos: direito ao trabalho (art. 6º), condições trabalhistas e de remuneração (art. 7º), sindical (art. 8º), previdência social (art. 9º), família (art. 10º), alimento (art. 11), saúde (art. 12), educação (art. 13), a gratuidade da educação primária (art. 14) e a cultura e a ciência (art. 15).

interromperam a educação primária. Na alínea “e” está determinado o “[...] o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino” (logo, também para a educação superior), a implementação de “[...] sistema [...] de bolsas de estudo”, e a melhora contínua das “[...] condições materiais do corpo docente” (BRASIL, 1992a).

As disposições seguintes do artigo 13, parágrafos 4 e 5¹⁷⁰, referem-se ao respeito à liberdade dos pais, ou de quem os substitua, de escolher escolas além das fornecidas pelo poder público, inclusive com relação ao ensino religioso, e à liberdade da livre iniciativa na criação de instituições privadas de ensino que “observem padrões mínimos prescritos pelo Estado”. No artigo 14 do PIDESC constam as medidas para garantir a obrigatoriedade e a gratuidade da educação primária, definida como princípio, cujo teor tem aplicabilidade na argumentação final desta tese¹⁷¹.

O artigo 15 do PIDESC foi vinculado ao direito à educação conforme Pedro Dallari (2020), adotando-se essa posição. Constituído por quatro parágrafos, o parágrafo 1 contempla o direito de “participar da vida cultural”: (a), “[...] desfrutar o processo científico e suas aplicações”; (b) “beneficiar-se da proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de toda a produção científica, literária ou artística de que seja autor”. O parágrafo 2 dispõe que para assegurar o exercício desse direito, os Estados Partes deverão adotar medidas sobre o desenvolvimento e a difusão da ciência e da cultura. O respeito à liberdade da pesquisa científica e atividade criadora está previsto no parágrafo 3. No parágrafo 4, os Estados Partes “[...] reconhecem os benefícios que derivam do fomento e do desenvolvimento da cooperação e das relações internacionais no domínio da ciência e da cultura” (BRASIL 1992a).

Reconheça-se que esse artigo 15 contemplou, como uma antevisão, a importância que viria a ter a ciência, a tecnologia, a inovação, decorrentes do exercício do direito à educação superior, considerando o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que rege as universidades¹⁷² (BRASIL, 1988a), como se vê adiante.

Ainda que estejam intrinsecamente relacionados, os direitos elencados no PIDESC obedeceram uma ordem que indica prioridade, os quais poderiam ser agrupados em três

¹⁷⁰ Onde, por evidente lapso datilográfico, constou novamente 1 e 2. Todavia, tanto na versão em espanhol do Escritório do Alto Comissário de Direitos Humanos (ONU, 1966a), quanto na *certified true copy* (ONU, 1967), na secção de Tratados da ONU, em inglês, estão nomeados como parágrafos 3 e 4.

¹⁷¹ No Capítulo IV.

¹⁷² Cf. artigo 207, c.c. artigo 218, da Constituição de 1988.

blocos. Assim, os direitos do primeiro grupo podem ser considerados “direitos essenciais”: o alimento, a saúde, a família e o trabalho; o segundo bloco dos “direitos necessários”: a educação, a previdência social e a sindical; o terceiro seria dos “direitos úteis”, como a cultura e a ciência, nenhum deles voluptuários¹⁷³. Contudo, além do contexto de carência material, a educação e os dois últimos direitos também significam nutrição para o espírito. Mais do que isto, “o direito à educação sintetiza a indivisibilidade e a interdependência de todos os direitos humanos” (COMENTÁRIOS ..., 2018, p. 302-304)¹⁷⁴, pois a educação – em todos os níveis – faz-se imprescindível para a melhor realização dos demais direitos.

Observe-se que no PIDESC, do artigo 6º ao 15, a educação ocupa os últimos lugares. O mesmo se dá dentro da própria educação, tendo prioridade a educação primária, depois a secundária em suas diferentes formas, quedando-se na educação superior, não havendo qualquer referência à pós-graduação como um direito humano. Mesmo prevista a educação primária no artigo 13, 2. a), o artigo 14 tem como único mote a ênfase na sua concretização, contemplando a previsibilidade de sua implementação, sendo autoexecutável. O Brasil deu integral cumprimento a este dispositivo [...], pois quanto ao objetivo de atingir o ensino básico universal, o objetivo foi praticamente alcançado, já que 94,9% das crianças e jovens entre 7 e 14 anos estão matriculados no ensino fundamental”¹⁷⁵, conforme Luis Carlos dos Santos Lima Sobrinho e Gustavo Rabay Guerra (2014, s/p.).

Nesse sentido, imperiosa é a consciência de que deve-se reconhecer a prioridade das políticas públicas em favor dos níveis educacionais que antecede a educação superior explicitados no artigo 13 do PIDESC, e que a sucede, constantes do artigo 15. Mesmo porque a educação superior acolhe, pois necessita para existir, dos sujeitos que ultrapassaram o nível educacional anterior, nas etapas sucessivas, conforme o sistema educacional brasileiro¹⁷⁶.

Devem ser destacadas, por fim, as determinações autorizativas contidas no artigo 29, em total convergência com a pretensão desta tese, no sentido de dispor de forma detalhada sobre emendas (artigo 29.1) ao próprio PIDESC. Esse dispositivo indica a factibilidade de poder vir contemplar a implementação do ensino gratuito para a educação de nível superior. Observe-se que foi redigido segundo o princípio da razoabilidade, pois,

¹⁷³ Numa analogia imperfeita com o direito substantivo brasileiro, previsto no artigo 96, do Código Civil.

¹⁷⁴ Cf. Observação Geral Nº 11, item 2.

¹⁷⁵ Todavia, “as taxas de frequência ainda são mais baixas entre os mais pobres e entre as crianças das regiões Norte e Nordeste” (idem a.a.).

¹⁷⁶ Cf. Capítulo II.

mesmo depois de aprovada a emenda após os trâmites indicados (artigo 29.2), sua obrigatoriedade somente seria aplicável aos Estados Partes que as aceitaram (artigo 29.3).

Até lá, há que exigir o cumprimento da responsabilidade assumida pelo Estado, nos termos das disposições constantes do próprio PIDESC, que garanta o pleno exercício de “todos” os direitos lá reconhecidos, no caso, o direito humano à educação, e em especial a educação superior, como aqui se explicita.

1.2.3 Os direitos sociais na Declaração e Programa de Ação de Viena e a Carta Internacional dos Direitos Humanos

Da Conferência Mundial dos Direitos Humanos, realizada de 14 a 25 de junho de 1993, decorreu a Declaração e Programa de Ação de Viena (ONU, 1993). Seu item 5 inicial estabelece que “Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos globalmente, de forma justa e equitativa, no mesmo pé e com igual ênfase” (ONU, 1993, s/p.). Após considerar suas especificidades e antecedentes afirma que compete aos Estados, independentemente dos seus sistemas políticos, económicos e culturais, promover e proteger todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais” (idem a.a.).

O preâmbulo da Declaração de Viena (ONU, 1993) explicita que as normas do PIDCP e do PIDESC foram embasadas na DUDH, esta como fonte e meta comum para povos e nações. No item 98, item E, dos Métodos de aplicação e controlo, que objetiva o fortalecimento dos DESC, são apresentadas sugestões de enfoque diversificado, por via de “sistema de indicadores” como mecanismo de medição do “progresso alcançado na realização” dos DESC, previstos no PIDESC (artigo 16 e seguintes), além da determinação de um “esforço harmonizado” para “garantir” o seu “reconhecimento”:

A Declaração e Programa de Ação de Viena foi adotada por 171 Delegações Governamentais (OHCHR, 1999)¹⁷⁷, sendo um dos Instrumentos que integram o Sistema Internacional (Anexo A).

A partir da oficialização dada pela Ação de Viena, a DUDH, o PIDESC e o PIDCP e seus Protocolos passaram a representar a Carta Internacional dos Direitos Humanos. Essa

¹⁷⁷ Cf. Nota 1, do “*General Comment n. 13, The right to education (article 13 of the Covenant)*”.

Carta, diferente das demais assim nomeadas, “[...] não é um instrumento jurídico, é a designação do conjunto” dos três instrumentos que a compõem (MONTEIRO, 2017, p. 199).

Conforme Monteiro (2021), a Carta Internacional dos Direitos Humanos (*The International Bill of Rights*) tem sua origem na “denominação adotada pela Comissão dos Direitos Humanos durante sua segunda sessão, conhecida como a ‘sessão de Genebra’ (1947)”. O mesmo autor esclarece que “[...] não é um instrumento jurídico, é a designação do conjunto” (MONTEIRO, 2017, p. 199) dos três instrumentos que a compõem, a DUDH, o PIDESC e o PIDCP, que foi objeto da Fact Sheet n. 2. (Rev. 1), *The International Bill of Rights* (OCHCR, 1996),

A referida **Fact Sheet n. 2** clarifica a constituição e o percurso da consolidação dos direitos humanos. Aponta a composição da Carta Internacional de Direitos Humanos pela DUDH, PIDESC, PIDCP e seus dois Protocolos Facultativos. Discorre sobre os meandros da elaboração da DUDH e dos dois Pactos de 1966; comenta a votação da DUDH, e analisa os artigos em blocos, sendo de interesse para este trabalho o grupo do artigo 23 ao 27, onde se insere o direito à educação; comenta sobre a importância e a influência desse direito, e os benefícios da Conferência Internacional de Direitos Humanos realizada em Teerão, em 1968. Faz referência sobre os dois Pactos indicando quais artigos seriam idênticos (1, 3 e 5); comenta seus os artigos em bloco, estando no grupo do artigo 6 ao 15 do PIDESC o direito à educação, objeto dos artigos 13 e 14 ¹⁷⁸. Refere o processo de entrada em vigor dos referidos Pactos, o cumprimento do número de ratificações exigido, elencando os Estados participantes. Conclui sobre a influência mundial da Carta Internacional de Direitos Humanos na aquisição consciente da dignidade e do valor humanos.

1.2.4 O Protocolo Facultativo do PIDESC

Objetivando dar efetividade ao PIDESC, em 10 de dezembro de 2008, quando a DUDH completava 60 anos, a 63ª Assembleia Geral da ONU, por decisão do Conselho de Direitos Humanos, adotou o Protocolo Facultativo ao PIDESC (ONU, 2008b), aberto para assinaturas em 24 de setembro de 2009, subscrito por representantes de 46 Estados.

Com 22 artigos, o Protocolo Facultativo ao PIDESC, de relevante interesses para esta tese, confere competência ao Comité dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais para

¹⁷⁸ E parte do artigo 15 que tem relevância para a educação superior. Cf. Dallari (2020).

receber e apreciar comunicação individual, em nome próprio ou alheio, ou requerida por grupos de pessoas que estejam sob a jurisdição dos Estados Partes do PIDESC (artigo 1º), após o esgotamento de “todos os recursos internos disponíveis” (artigo 2º). O esquema das comunicações individuais perante o Comité DESC, elaborado por Soledad Villagra (2009)¹⁷⁹, expõe essas circunstâncias, devendo sempre serem observadas as regras de admissibilidade (artigo 3º) e que a circunstância noticiada seja relevante (artigo 4º). No curso da análise de uma comunicação o Comité possa solicitar providências cautelares para evitar danos irreparáveis, as quais não têm qualquer interferência no mérito da questão (artigo 5º). O Estado recetor da comunicação tem o prazo de seis meses para retornar ao Comité com a explicação ou indicação das providências tomadas para resolver o caso. O Comité colaborará com “os seus bons ofícios” para que uma resolução amigável possa ser alcançada no litígio comunicado (artigo 7º). Considera a possibilidade da comunicação da ocorrência de violações graves ou sistemáticas aos termos do PIDESC, que podem ensejar a instauração de inquérito contra o Estado Parte denunciado (artigo 11), sendo necessária a prévia aceitação mediante Declaração específica. No curso de comunicações ou inquéritos o Comité intermediará a assistência e a cooperação internacional a ser prestada por órgãos e instituições em favor dos Estados Partes (artigo 14).

Pouco antes da entrada em vigor do Protocolo Facultativo ao PIDESC, em 05 de maio de 2013, o Comité dos DESC divulgou/editou em 15 de janeiro de 2013 um “*Reglamento provisional en virtud del Protocolo Facultativo de Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales sobre Procedimientos para el examen de las comunicaciones individuales recibidas en virtud del Protocolo Facultativo*”.

O Protocolo Facultativo ao PIDESC conta com 26 Estados Partes¹⁸⁰, não se encontrando entre eles o Brasil (BRASIL, 2013b). Sobre essa ausência, foi apurado somente que dez¹⁸¹ organizações da sociedade civil brasileira enviaram petição à Presidência da

¹⁷⁹ Cf. Anexo L, Esquema A1, situados ao final da tese.

¹⁸⁰ Até 25 de dezembro de 2021: **Argentina**, Arménia, Bélgica, **Bolívia**, Bósnia e Herzegovina, Cabo Verde, República Centro Africana, **Costa Rica**, **Equador**, **El Salvador**, Finlândia, França, Gabão, **Honduras**, Itália, Luxemburgo, Maldivas, Mongólia, Montenegro, Nigéria, Portugal, San Marino, Eslováquia, Espanha, **Uruguai** e **Venezuela**. Cf. ONU (2008c) (grifo nosso dos países pertencentes à CELAC).

¹⁸¹ 1. Articulação para o Monitoramento dos Direitos Humanos no Brasil; 2. Central Única dos Trabalhadores (CUT); 3. Centro dos Direitos Humanos e Cidadania do Imigrante (CDHIC); 4. Comité Brasileiro de Direitos Humanos e Política Externa (CBDHPE); 5. Conectas Direitos Humanos; 6. *Foodfirst Information and Action Network* (FIAN) Brasil; 7. Instituto de Desenvolvimento de Direitos Humanos (IDDH); 8. Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH); 9. Plataforma DH; e 10. União Geral dos Trabalhadores (UGT).

República¹⁸², subscrita em 09 de maio de 2016 por seus representantes, solicitando “máxima urgência” na assinatura do Protocolo, para “ampliar a proteção dos direitos humanos no Brasil”, sendo ignorado se ocorreu seu recebimento¹⁸³.

1.3 O Sistema Regional Interamericano e o Sistema Interamericano de Direitos Humanos

As raízes do Sistema Regional Interamericano encontram-se na I Conferência Interamericana de 1889¹⁸⁴, onde se estabeleceu a União Internacional de Repúblicas Americanas, com sede em Washington, D.C. Ao final da Conferência, em 14 de abril de 1890, esta transformou-se na “Unión Panamericana”, dando início ao Pan-americanismo, cujas iniciativas, ainda que de carácter regional, anteciparam em quase 30 anos as ações do Sistema Internacional¹⁸⁵.

Um fator precursor dos DH na esfera regional deu-se na aprovação da Declaração em Defesa dos Direitos Humanos, ocorrida na Oitava Conferência Internacional Americana de Lima, Peru, em 1938 (MACHADO, 2019, p. 441), 20 anos antes da DUDH, com entrelaçamento das ações de integração regional, de defesa dos DH e da paz, remontando estas últimas às ações de Simón Bolívar (1977), desde as Cartas da Jamaica (1815).

Em 02 de setembro de 1947 foi firmado o Tratado Interamericano de Assistência Recíproca (TIAR), denominado Pacto do Rio (OEA, 1947), na Conferência Interamericana para a Manutenção da Paz e da Segurança no Continente, em alinhamento com os objetivos pugnados pela Carta da ONU. O TIAR foi aprovado pelo Congresso Nacional brasileiro¹⁸⁶,

¹⁸² Copiada a nove órgãos governamentais: Casa Civil; Assessoria Internacional/Casa Civil; Ministério das Relações Exteriores, Departamento de Direitos Humanos e Temas Sociais/MRE; Ministério das Mulheres e Igualdade Racial, da Juventude e Direitos Humanos; Secretaria Especial de Direitos Humanos; Assessoria Internacional/SDH; Secretaria de Governo e Assessoria Internacional/SeGov.

¹⁸³ Por evidente falta de tempo hábil, pois na manhã de 11 de maio iniciou-se o julgamento do impedimento da Presidenta Dilma Rousseff pela Câmara dos Deputados, ocorrendo ao final seu afastamento provisório. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/487742-senado-aprova-abertura-de-processo-de-impeachment-e-afasta-dilma-por-180-dias/>. Acesso em 3 de jan. 2022.

¹⁸⁴ Ocorrida em Washington, de 02 de outubro de 1889 a 19 de abril de 1890, com a participação de 18 Estados, sob influência do Congresso do Panamá (1826) (OEA, 2017). Nesse período deu-se a Proclamação da República no Brasil, em 15 de novembro de 1889. No total foram realizadas 10 Conferências.

¹⁸⁵ “Durante este período se adoptaron numerosos acuerdos que establecieron los principios básicos de lo que posteriormente sería la Organización de los Estados Americanos” (OEA, 2017).

¹⁸⁶ Pelo Decreto Legislativo nº 5, de 14 de fevereiro de 1948.

depositado na Secretaria da União Panamericana em 25 de março de 1948, que pouco depois passou a ser a “*Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos*”, sendo incorporado à legislação brasileira pelo Decreto 25.660, de 13 de outubro de 1948.

Comprova-se a vinculação do Sistema Interamericano ao Sistema Internacional em dois momentos distintos, de recetividade de ambos os lados e convergentes. Um que remete à circunstância precedente, no artigo 52.1 da Carta da ONU (BRASIL, 1945), que contemplou a existência de “acordos ou de entidades regionais”¹⁸⁷, demandando delas os mesmos objetivos e compatibilidades. O outro, pelo teor da Carta de Bogotá (OEA, 1948a) em quatro disposições: (i) no Preâmbulo, ao reafirmar “solenemente” os propósitos e princípios das Nações Unidas; (ii) na parte final do artigo 1º, ao reconhecer que “Dentro das Nações Unidas, a Organização dos Estados Americanos constitui um organismo regional”; (iii) no artigo 131, mostrando seu alinhamento ao Sistema da ONU, ao referir que não “se interpretará” suas estipulações em desfavor “[...] dos Estados membros, de acordo com a Carta da ONU”, na dupla condição para ser membro, como Estado independente e integrante da ONU, expressa no artigo 8º; e (iv) no artigo 141 dispõe que “[...] a presente carta será registrada na Secretaria das Nações Unidas, por intermédio da Secretaria-Geral”. Ante a coexistência dos elementos referidos, o Sistema Interamericano é considerado incorporado ao Sistema Internacional, como um ramo regional (OEA, 2017).

Situando o Sistema Regional Interamericano neste início do século XXI, tudo parecia indicar que bons ventos soprariam ante a nova gestão da OEA¹⁸⁸ e do novo Secretário Executivo da CIDH¹⁸⁹. Nesse sentido, seus dirigentes, juntamente com o então Presidente da Corte IDH, firmaram uma Resolução conjunta para solucionar a situação financeira precária da Corte IDH e da Comissão IDH, que resultou positiva, com o comprometimento dos Estados membros de ampliar suas contribuições em anos sucessivos. Todavia, acontecimentos recentes mostram a atuação parcial da OEA, cada vez mais distante do interesse regional comum, que culminou em situações inusitadas¹⁹⁰.

¹⁸⁷ Capítulo VIII, Acordos Regionais, do artigo 52 ao 54.

¹⁸⁸ Exercida por Luis Leonardo Almagro Lemes desde 26 de maio de 2015, reeleito até 2025 (OEA, 2020c).

¹⁸⁹ Paulo Abrão, de 16 de agosto de 2016 até 2020. Reeleito por unanimidade pela CIDH, em janeiro de 2020, às vésperas da posse, em final de agosto sua recondução foi negada por Almagro, contrariando a autonomia do órgão (OEA, 2020a; SENRA, 2020; CHADE, 2020). Em 5 de maio de 2021 “*La CIDH selecciona a Tania Reneaum Panszi para Secretaría Ejecutiva*”

¹⁹⁰ Favorecendo a ingerência dos EUA contra a RBV, com apoio do Brasil, que motivou recente protesto do México, no sentido da substituição da OEA pela CELAC, mais desenvolvido no Capítulo V.

1.3.1 A educação e a educação superior na Carta da OEA, na Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem e nas ações do Sistema Interamericano de Direitos Humanos

A subscrição da Carta de Bogotá (OEA, 1948a), com 146 artigos, deu-se no âmbito da IX Conferência Internacional Americana, realizada em 30 de abril de 1948, que deu ensejo à criação da Organização dos Estados Americanos (OEA), que é apresentada como “Sucessora das Conferências Pan-americanas e da União Pan-americana (1910)” (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2021), sendo um dos instrumentos do sistema interamericano¹⁹¹. Naquela transição assume como primeiro Secretário-Geral da OEA, Alberto Lleras Camargo, até então Diretor-Geral da União Panamericana¹⁹².

Na mesma oportunidade foi aprovada a Declaração Americana de Deveres¹⁹³ e Direitos do Homem (DADDH) (OEA, 1948b), com XXXVIII artigos, marco inicial formal da defesa dos direitos humanos, nesta configuração regional, como um ramo do sistema global. Como realçado por Monteiro (2017, p. 196), esse foi “[...] o primeiro instrumento jurídico de grande alcance dedicado aos direitos humanos por uma Organização Intergovernamental”, posto que adotada a 02 de maio de 1948, sete meses antes da DUDH, fazendo parte dos instrumentos de promoção e proteção do sistema interamericano¹⁹⁴. Os dois instrumentos estão deveras imbricados, destacando a grande virtude da Carta da OEA em ter propiciado o ambiente para germinar o Sistema Interamericano de Direitos Humanos (SIDH), ao estabelecer a criação de uma Comissão de Direitos Humanos e uma Convenção Americana sobre Direitos Humanos, como se vê adiante, em continuidade à DADDH.

O Brasil promulgou a Carta da Organização dos Estados Americanos pelo Decreto nº 30.544, de 14 de fevereiro de 1952, a qual já vigorava no âmbito interno¹⁹⁵, e no internacional desde 13 de dezembro de 1951. Quatro Protocolos de Reforma alteraram a Carta de Bogotá, subscritos em Buenos Aires (1967), Cartagena das Índias (1985), Washington (1992) e Manágua (1993), esta última em vigor.

¹⁹¹ Cf. Anexo C.

¹⁹² Disponível em: https://stringfixer.com/pt/Pan-American_Union. Acesso em: 26 dez. 2021.

¹⁹³ Observar seu pioneirismo com a inclusão de “Deveres”.

¹⁹⁴ Cf. Anexo C.

¹⁹⁵ Aprovada no Congresso pelo Decreto Legislativo nº 64, de 07 de dezembro de 1949, ratificação depositada na União Panamericana em 13 de março de 1950, e cf. o artigo 140, a entrada em vigor.

Atualmente, a OEA é formada por 34¹⁹⁶ Estados independentes, das três Américas e do Caribe, estando ausente Cuba, um dos 21 Estados fundadores. Faz-se referência à especial condição de Cuba¹⁹⁷ no contexto da OEA, decorrendo sua importância nesta tese por ser o Estado membro da CELAC com maior destaque na educação superior.

O pioneirismo do Sistema Interamericano não se limitou à primeira referência aos direitos humanos. Como apontou Agostinho dos Reis Monteiro (2017, pp. 193-194), o direito à educação “[...] foi mencionado num instrumento jurídico internacional de grande relevância, talvez¹⁹⁸, pela primeira vez, no artigo 49 da Carta da Organização dos Estados Americanos”; também “[...] foi reconhecido no artigo XII da Declaração americana dos direitos e deveres do homem, adotada a 2 de maio de 1948, durante a mesma IX Conferência Internacional Americana, realizada em Bogotá (Colômbia)”.

A Carta da OEA (OEA, 1948a) houve-se melhor que a Carta da ONU, no que se refere à educação. Nos princípios reafirmados pelos Estados americanos, constantes do artigo 3, a última alínea (“n”) dispõe que “[...] a educação dos povos deve orientar-se para a justiça, a liberdade e a paz” (OEA, 1948a). Situa a educação no capítulo do desenvolvimento integral, que vai do artigo 30 ao 52, amiúde como norma cogente.

No artigo 30 a Carta da OEA insere a educação no tema da solidariedade e da cooperação interamericanas, como um dos campos de sua abrangência, antecedida pelo campo económico e social, situando-se após o campo educacional o campo cultural, o científico e o tecnológico. O artigo 31 dispõe que a cooperação interamericana é responsabilidade dos Estados membros, de atuação no campo educacional e “[...] no

¹⁹⁶ Antígua e Barbuda, Argentina, Bahamas, Barbados, Belize, Bolívia, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Costa Rica, Dominica, El Salvador, Equador, Estados Unidos da América, Grenada, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, São Cristovão e Nevis, Santa Lúcia, São Vicente e Granadinas, Suriname, Trinidad e Tobago, Uruguai e Venezuela.

¹⁹⁷ Em 03 de junho de 2009 os Ministros de Relações Exteriores das Américas adotaram a Resolução AG/RES.2438 (XXXIX-O/09) que determinou a cessação de efeito da Resolução de 1962, que excluiu o Governo de Cuba do Sistema Interamericano. A despeito disso Cuba não foi automaticamente reintegrada ao Sistema da OEA, pois pende o embargo económico, comercial e financeiro que os EUA lhe impuseram desde 1962, quando “[...] *el continente fue apartado de Cuba. La Organización de los Estados Americanos (OEA) ratificó su sumisión a los Estados Unidos al expulsar a Cuba de su seno. Y una ola de dictaduras de tendencia burguesa e imperialista se propagó por la región con el fin de sofocar las protestas políticas y sociales e imponer una nueva fase de dominación*” (MARTÍNEZ HEREDIA, 2016, s/p). A revogação desse embargo é anualmente submetida pela ONU, sendo inócua a política de aproximação de Barack Obama, subsistindo a exigência de Cuba de devolução do território de Guantánamo, utilizado como estabelecimento prisional pelos EUA, com notório desrespeito aos DH.

¹⁹⁸ Porque “[...] implícito na *Primeira Declaração dos direitos da criança* (‘Declaração de Genebra’, de 1923/4)” (MONTEIRO, 2017, p. 193).

contexto dos princípios democráticos e das instituições do Sistema Interamericano” (idem a.a.). O artigo 32 é nefasto ao limitar a cooperação interamericana aos “[...] recursos e possibilidades e em conformidade com suas leis” e contraditório ao artigo 33 que clama pelo desenvolvimento como “responsabilidade primordial [...] para a criação de uma ordem econômica social e justa” (idem a.a.), cujo resultado está vinculado ao amplo acesso da educação superior. O artigo 34 destaca na parte final da alínea “h” a recomendação de “[...] ampliação, para todos, das oportunidades no campo da educação” (idem a.a.).

Dedica aos interesses da educação os artigos 47 a 52, sendo que o artigo 47 contém expressa determinação aos Estados membros, a qual, senão realizável, será facilitada pela via da educação superior, no sentido de que “[...] darão primordial importância, [nos] planos de desenvolvimento, ao estímulo da educação, da ciência, da tecnologia, e da cultura, [...] no sentido do melhoramento integral da pessoa humana e como fundamento da democracia, da justiça social e do progresso” (idem a.a.). O artigo 48 impõe cooperação entre os Estados membros, com a finalidade de atender as “[...] necessidades [...] da educação, promover a pesquisa científica e impulsionar o progresso tecnológico”, objetivando o desenvolvimento integral, e ao final ressalta o comprometimento com a solidariedade na preservação e no enriquecimento do “[...] patrimônio cultural dos povos americanos” (OEA, 1948a).

Destaca-se o artigo 49 não só pelo reconhecimento do direito à educação, mas pela expressa menção à educação superior na alínea “c”. No *caput* do artigo 49 reside a maior relevância para esta tese, pois *considera como princípios* a determinação taxativa aos Estados membros de empreender “[...] os maiores esforços para assegurar” o “[...] *exercício efetivo do direito à educação*” (OEA, 1948a), extensivo à educação *superior* pelo teor da alínea “c”: “A *educação de grau superior* será acessível a todos, desde que, a fim de manter seu alto nível, se cumpram as normas regulamentares ou acadêmicas respectivas” (idem a.a., *grifos nossos*).

Reitere-se, o que consiste um paradoxo, que o único ex-Estado membro da OEA, Cuba, é o que dá integral cumprimento a essa disposição. Merece atenção a expressão do *caput* do artigo 49, “[...] de acordo com suas normas constitucionais” (OEA, 1948a), como parte da determinação aos Estados para assegurar o exercício efetivo do princípio relativo à acessibilidade geral da educação de grau superior, ao indicar que tal direito à educação superior pressupõe ser uma garantia constitucional. Observe-se, ainda, que os termos da disposição prevista na alínea “c” do mesmo artigo 49, acima referida, tem uma feliz elaboração, pois não contém condicionantes que não sejam razoáveis. Prevê, de forma

aberta, o cumprimento das normas acadêmicas, que se equipara a um controle da qualidade, dirigido às IES e não aos alunos. O artigo 51 dispõe, pela terceira vez, sobre a ciência e a tecnologia, desta feita pelas atividades de ensino e no intercâmbio de conhecimentos com eficaz cooperação, no âmbito de leis e tratados, ficando vinculado a esta tese.

O artigo 52, que retoma o artigo 31, ao dispor sobre as características de cada Estados membros na promoção do “[...] intercâmbio cultural como meio eficaz para consolidar a compreensão interamericana”, impõe o reconhecimento de que “[...] os programas de integração regional devem ser fortalecidos mediante estreita vinculação nos setores da educação, da ciência e da cultura” (OEA, 1948a). O termo final desse artigo respalda o objeto da tese na parte que objetiva aplicar aos Estados membros da CELAC o resultado da investigação, para o exercício do direito humano à educação superior.

Nos artigos 94, 95 e 111 constam referências à educação em perspectiva macro de sua realização, pelo Conselho Interamericano de Desenvolvimento Integral retomando as diretrizes do capítulo VII (94), da educação em todos os níveis (95, c, 2) e de promoção pela Secretaria-Geral nas relações educacionais e de cooperação com ênfase na pobreza crítica.

Outra correspondência com esta tese, da atuação OEA, se constata no exercício do direito humano à educação superior pela concessão de bolsas de estudo por 246 instituições de 18 Estados membros¹⁹⁹: *“Para lograr este objetivo, el Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Empleo creó el Consorcio de Universidades de la OEA en el que los becarios pueden estudiar en instituciones educativas reconocidas de los Estados miembros de la OEA”*²⁰⁰ (OEA, 2019).

O Brasil, ao convergir com o exercício do direito humano à educação superior aos Estados membros da CELAC²⁰¹, valida a proposição do “Capítulo V”, ao considerar:

Outra parceria exitosa é aquela existente entre o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) e a OEA. O GCUB é composto por mais de 50²⁰² instituições brasileiras de ensino superior que, em coordenação com a OEA, oferece bolsas de estudo para mestrado e doutorado em universidades brasileiras para estudantes de todo o continente (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2021).

¹⁹⁹ Argentina (11), Barbados (1), Brasil (88+2), Canadá (16), Chile (15), Colômbia (16), Costa Rica (8), República Dominicana (2), Equador (3), El Salvador (3), Grenada (1), Jamaica (3), México (19), Panamá (5), Peru (8), Trinidad e Tobago (1), Estados Unidos da América (43) e Uruguai (1).

²⁰⁰ Na sequência foi informado o rol de universidades (OEA, 2019).

²⁰¹ Mais desenvolvido no Capítulo V.

²⁰² O GCUB é atualmente formado por 88 instituições (GCUB-BRASIL, 2020).

Quanto à DADDH, eventual inspiração ao artigo 26 da DUDH (não reproduzida em pontos relevantes), na referência que faz à educação no artigo XII, garante o direito à educação a toda pessoa, que deve lhe dar “[...] preparo para subsistir de maneira digna, para melhorar seu nível de vida e para poder ser útil à sociedade” (OEA, 1948b), cuja gratuidade, conferida “pelo menos” à instrução primária, permite considerar a aplicabilidade para outros níveis, inclusive a educação superior, pois somente esta permitiria alcançar a finalidade apresentada, de modo incontornável neste século XXI. Destaque-se o reconhecimento da isonomia, pela igualdade de oportunidade e “dons naturais”, que pode ter dupla interpretação, e a inclusão do desejo de aproveitar os recursos que possam proporcionar a coletividade e o Estado. A tese converge com essa parte final ao entender que a “vontade”, a “disposição”, o “estímulo” são molas mestras que movem o indivíduo e o faz superar toda e qualquer adversidade, e ou limitação, pessoal ou circunstancial, para a consecução de seus objetivos, inclusive cursar a educação superior. Nestes termos, o oferecimento de acesso à educação superior gratuita poderá evitar que o indivíduo fique à margem à sociedade²⁰³.

Decorridos mais de 70 anos de sua elaboração o texto da DADDH deve, tanto quanto o PIDESC, ter sua interpretação expandida, no que se refere à gratuidade a educação superior. Em especial porque, diferentemente da Carta de Bogotá, a DADDH não faz referência alguma a esse direito humano necessário²⁰⁴.

1.3.2 A Comissão Interamericana de Direitos Humanos, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos e a Corte Interamericana de Direitos Humanos

A título de apresentação, o Sistema Interamericano de Direitos Humanos (SIDH) foi concebido a partir de expressa referência no artigo 53 da Carta da Organização dos Estados Americanos, que elenca os órgãos por via dos quais realizará seus fins, constando na alínea “e” a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), seu órgão fundante.

²⁰³ Aplica-se ao contexto a frase do Secretário-Geral da ONU António Guterres: “Se os ricos não tratarem dos pobres, os pobres tratarão dos ricos”. (PORTAS, 2021, s/p.). Disponível em: <https://eco.sapo.pt/opiniao/se-os-ricos-nao-tratarem-dos-pobres-os-pobres-tratarao-dos-ricos/>. Acesso em: 28 ago. 2021. De fato, onde o Estado se omite, o mundo do crime ocupa o espaço. A propósito, o Brasil possui a 3ª população carcerária do mundo, sem condições de reeducação de 720 mil presos, cf. Moura e Ribeiro (2017).

²⁰⁴ Em razão dessa abstenção, a DUDH foi pioneira por ter proclamado o direito à educação no plano universal (MONTEIRO, 2017).

Na parte da Carta de Bogotá que dedica a cada órgão da OEA, o Capítulo XV tem o título “A Comissão Interamericana de Direitos Humanos”, objeto de um único artigo, o de nº 106, com teor em duas partes, e objetos relacionados mas distintos: sobre a CIDH e sobre a Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Na primeira parte desse artigo fica estabelecido que a CIDH tem dupla prerrogativa: promover o respeito e defesa dos direitos humanos e ser o órgão consultivo da OEA. Na segunda parte há expressa referência à Convenção Interamericana sobre Direitos Humanos (OEA, 1969b), que já ali recebeu a incumbência de estabelecer “[...] a estrutura, a competência e as normas de funcionamento” da CIDH e de outros órgãos relacionados aos DH, como a previsão da criação da Corte IDH. Mas, até lá, nos termos do artigo 145 da Carta de Bogotá, a CIDH “[...] velará pela observância de tais direitos” (OEA, 1948a).

Como se indicou e se detalhará nos subitens adiante, os órgãos objeto de análise foram igualmente caracterizados nos documentos constitutivos do sistema, quais sejam a Carta da OEA e a Convenção Americana.

1.3.2.1 A Comissão Interamericana de Direitos Humanos

Concretizando a previsão inserida do Capítulo XV da sua Carta constitutiva, a OEA criou em 1959 um mecanismo jurisdicional regional para proteção e promoção dos direitos humanos com autonomia, sendo ao mesmo tempo seu órgão consultivo nessa matéria: a Comissão Interamericana dos Direitos Humanos (CIDH). Sediada em Washington, DC, a CIDH é composta por sete membros independentes, no sentido de que não representam seus países de origem ou residência. Guia-se pelo Princípio *Pro Homine*, pelo qual a interpretação normativa deve se dar em favor do indivíduo, independentemente da cidadania, somente em razão da condição de ser humano. Suas atribuições são anteriores e complementares aos órgãos criados posteriormente, com os quais mantém-se estreitamente vinculada: a Convenção Americana sobre Direitos Humanos e a Corte Interamericana de Direitos Humanos, e sua relevância decorre da multiplicidade de suas ações.

A CIDH teve sua primeira reunião em 1960 e no ano seguinte iniciou a atividade de Monitoramento, com visitas aos Estados membros para examinar genericamente as condições dos direitos humanos. A CIDH prioriza o atendimento a “[...] populações, comunidades e grupos historicamente submetidos à discriminação, estando atenta à perspectiva de gênero em todas as atividades” (OEA, 1948a).

A partir de 1970, anualmente, a CIDH passou a emitir “Observações e Recomendações” a respeito das comunicações recebidas no ano anterior, bem como relativas aos casos, transmitido aos Governos, ao Conselho da OEA e às Nações Unidas, e um Informe Anual das Reclamações recebidas e em trâmite. Após novembro de 1979 a CIDH passou a guiar-se por seu Estatuto (OEA, 1978a), aprovado na AG-OEA (OEA, 1978a), realizada em La Paz, na Bolívia.

Depois de 1980 foram emitidas Resoluções relativas aos Casos Individuais e após 1990, por determinação do Regulamento, estas foram renomeadas para Informes, com adequação à terminologia da Convenção e determinação da Corte IDH. No período de 2000 a 2013, a CIDH emitiu 15 Resoluções sobre os mais variados temas. De 2010 a meados de 2021, a CIDH emitiu 603 Medidas Cautelares²⁰⁵. Além de manter um diálogo permanente sobre os DH com os 35 países da OEA, por meio de seus representantes e da sociedade civil, a CIDH também mantém reuniões com a Corte Interamericana de Direitos Humanos.

Nos processos em que não se obtém resultado amigável, pois suas decisões não possuem efeito vinculativo, a CIDH atua como uma 1ª instância da Corte IDH, a quem remete os casos pertinentes, que possam ser enviados, considerando a situação do país perante o SIDH, no sentido da subscrição do Pacto de São José da Costa Rica, de seu Protocolo Adicional de São Salvador e da aceitação da Corte IDH.

Como um atributo desde sua criação, a Comissão IDH tem dupla função, como o órgão interno da OEA e com função de admissibilidade no Sistema Jurisdicional Interamericano²⁰⁶. Nessa segunda função a CIDH constitui uma primeira instância atípica, pois, nos termos do artigo 57 do Pacto de São José, “[...] comparecerá em todos os casos perante a Corte” (OEA, 1969b), atuando durante as sessões de julgamento, com direito a voz²⁰⁷. À CIDH devem obrigatoriamente ser dirigidas as petições, mesmo as endereçadas à Corte IDH, já sendo possível sua apresentação pela rede mundial de computadores (*internet*)²⁰⁸.

²⁰⁵ *Precautionary Measures*. Cf. OEA (2021a).

²⁰⁶ Atente-se para a necessidade de um ato de ratificação/adesão quanto à declaração de aceitação da competência da CIDH no caso do artigo 45 do Pacto de São José da Costa Rica, que trata de denúncias entre Estados de descumprimento dos direitos humanos, para a submissão à jurisdição contenciosa.

²⁰⁷ Como constatado presencialmente na Audiência realizada em 23 de junho de 2016, no caso *Andrade Salmón Vs Bolívia*, durante o 54º Período Extraordinario de Sesiones, durante pesquisa exploratória.

²⁰⁸ Cf. OEA (2018).

O artigo 18 do Estatuto da CIDH dispõe sobre suas Funções e Atribuições (IV), e com relação aos Estados membros tem relevantes atribuições, a primeira delas é a de “a) *estimular la consciência de los derechos humanos en los pueblos de América*” (OEA, 1979a).

Representantes de alguns Estados membros²⁰⁹ têm insistido na retomada da perspectiva da mudança da sede da Comissão IDH para um Estado da OEA que tenha ratificado o Pacto de São José da Costa Rica, ou para a própria Costa Rica. Entendem os postulantes que tal solução representará uma confluência para o local sede da Corte IDH de ambas as instâncias, com acesso físico mais facilitado para latino-americanos e caribenhos.

A atuação da Comissão IDH de forma cada vez mais efetiva, na defesa dos DH no continente, culminou na criação do Observatório de Impacto em 2019²¹⁰, sobre o qual se manifestou sua Segunda Vicepresidenta:

Para la Comisionada Flavia Piovesán, Segunda Vicepresidenta, "el Observatorio de Impacto constituye uno de los proyectos más importantes que ha impulsado la Comisión Interamericana en los últimos años. Su funcionamiento permitirá acercar a Estados, sociedad civil, organismos internacionales y a la academia para construir de manera colaborativa marcos conceptuales y metodológicos que permitan identificar, analizar y evaluar el impacto del trabajo de la CIDH en el aseguramiento de los derechos humanos en el continente" señaló.(CIDH, 2021)²¹¹.

Cumprimenta-se que o Observatório de Impacto mostrou um ativo desempenho contra a fragilização dos DH em tempos de Pandemia Covid-19.

1.3.2.2 A Convenção Americana sobre Direitos Humanos e a educação

Dando cumprimento ao teor da segunda parte do referido artigo 106 da Carta da OEA, a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (CADH) (BRASIL, 1992c) foi assinada em 22 de novembro de 1969, na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, realizada em São José da Costa Rica. Por essa razão, também ficou

²⁰⁹ Como Guillaume Long, Ministro das Relações Exteriores do Equador em 2016, e Luis Alfonso de Alba Góngora, embaixador do México na OEA em 2016, retomando o posicionamento de Ricardo Patiño, ex-Ministro das Relações Exteriores do Chile.

²¹⁰ Pela Resolución 2/19, de 22 de setembro de 2019.

²¹¹ CIDH/IACRH (Comissão Interamericana de Direitos Humanos). *La CIDH lanza su Observatorio de Impacto*. Destinatário: florisbela.meyknecht@gmail.com . Washington-DC. 2 de jul. de 2021 22:58.(E-mail).

conhecida como Pacto de São José da Costa Rica, sendo depositária de suas ratificações ou adesões a Secretaria-Geral da OEA.

A CADH vigora internacionalmente desde 18 de julho de 1978, e tem um papel estruturante no Sistema Interamericano de Direitos Humanos (SIDH), pois estabeleceu os procedimentos da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) e dispôs sobre a criação da Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH), definindo suas atribuições.

O Brasil promulgou a Convenção Americana sobre Direitos Humanos pelo Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992, tendo depositado a Carta de Adesão em 25 de setembro do mesmo ano, data que entrou em vigor para o Brasil, nos termos do seu artigo 74. Por sua relevância para o objeto desta tese, transcreve-se aqui o artigo 1º do referido Decreto:

Art. 1º A Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), celebrada em São José da Costa Rica, em 22 de novembro de 1969, apensa por cópia ao presente decreto, deverá ser cumprida tão inteiramente como nela se contém (BRASIL, 1992c).

Destacam-se de modo resumido os termos do Pacto de São José da Costa Rica, cujo Preâmbulo principia por reafirmar o propósito dos Estados Americanos signatários de “[...] consolidar neste Continente, dentro do quadro das instituições democráticas, um regime de liberdade pessoal e de justiça social, fundado no respeito dos direitos humanos essenciais” (OEA, 1969b, grifos nossos), que é o caso do direito humano à educação superior.

O Pacto de São José da Costa Rica, indo ao núcleo do conceito, esclarece que esses “[...] direitos essenciais da pessoa humana não derivam do fato de ser ela nacional de determinado Estado, mas sim do fato de ter como fundamento os atributos da pessoa humana”, justificador da proteção internacional, situando sua “[...] natureza convencional, coadjuvante ou complementar da que oferece o direito interno dos Estados Americanos” (OEA, 1969b, s/p.).

Inicia com os Deveres dos Estados e Direitos Protegidos (Parte I), intitulado o Capítulo I como “Enumeração de Deveres”, sendo o primeiro a obrigação de respeitar os direitos, previsto no parágrafo 1, do artigo 1º:

1. Os Estados-Partes nesta Convenção comprometem-se a respeitar os direitos e liberdades nela reconhecidos e a garantir seu livre e pleno exercício a toda pessoa que esteja sujeita à sua jurisdição, sem discriminação alguma por motivo de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição social (OEA, 1969b, s/p.).

O significado de ‘pessoa’ foi aclarado no parágrafo 2: “Para os efeitos desta Convenção, pessoa é todo ser humano” (OEA, 1969b, s/p.). O dever de adotar disposições de direito interno consta do artigo 2. O Capítulo II trata dos direitos civis e políticos, onde está estabelecida a proteção do direito à vida no artigo 4, em seis parágrafos que, diferente do Sistema Europeu de Direitos Humanos (SEDH), é reconhecida desde a concepção, nos termos do parágrafo 1. Também resguarda, entre outros, afeitos ao tema da tese, o direito às garantias judiciais pelo artigo 8 e à proteção judicial no artigo 25.

O Capítulo III, sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais, contém somente o artigo 26 com o título de “Desenvolvimento progressivo”, imprimindo esse entendimento na defesa dos DESC, em que “os Estados comprometem-se a tomar providências”, além do âmbito interno, com a cooperação internacional, objetivando “[...] progressivamente a plena efetividade dos direitos”, decorrentes “[...] das normas económicas e sociais e sobre educação”, e vias legislativas, entre outros meios, (OEA, 1969b, s/p.), na medida dos recursos disponíveis. Ante essa limitação, denominada Princípio da reserva do possível, o comprometimento dos Estados na adoção de providências internas, implicaria somente em um “receituário” para a realização dos direitos lá previstos²¹². A II Parte trata dos meios da proteção, dispondo o artigo 33 sobre os Órgãos Competentes “[...] para conhecer de assuntos relacionados com o cumprimento dos compromissos assumidos pelos Estados-Partes nesta Convenção” (OEA, 1969b)²¹³.

A Convenção dedica o Capítulo VIII à Corte IDH, onde prevê sua Organização do artigo 52 ao 60; sua Competência e Funções nos artigos 61 a 65, e o *Procedimiento* do artigo 66 ao 69, as Disposições Comuns, Capítulo IX, dos artigos 70 a 73. A Parte III inicia-se com o Capítulo X, que trata da assinatura, ratificação, reserva, emenda, protocolo e denúncia, do artigo 74 ao 78. Nas Disposições Transitórias, a Secção 1 trata da Comissão IDH nos artigos 79 e 80, e na Secção 2 sobre a Corte IDH nos artigos 81 e 82, esse último encerrando com o tópico “Declarações²¹⁴ e Reservas”²¹⁵. Conclui o documento a “Declaração Interpretativa do

²¹² Os deveres das pessoas constam do Capítulo V, e no artigo 32 a correlação entre deveres e direitos.

²¹³ Trata da Comissão Interamericana no Capítulo VII, do artigo 34 ao 40 dispõe sobre sua Organização; sobre suas Funções dos artigos 41 a 43, sua Competência dos artigos 44 a 47, e dos artigos 48 a 51 sobre o Processo.

²¹⁴ Constando as do Equador e do Chile.

²¹⁵ Do Uruguai.

Brasil” nos artigos 43 e 48, relativamente à solicitação de informações e como se processará o recebimento de petição, as quais restaram dependentes de sua expressa anuência.

Quadro 1 – Convención Americana sobre Derechos Humanos suscrita en la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos (B-32) – Estados de Firmas y Ratificaciones

INFORMACION GENERAL DEL TRATADO: B-32				
PAISES SIGNATARIOS	FIRMA	RATIFICACION/ADHESION	DEPOSITO	INFORMACION*
Antigua y Barbuda	-	-	-	-
Argentina	02/02/84	08/14/84	09/05/84 RA	Si
Bahamas	-	-	-	-
Barbados	06/20/78	11/05/81	11/27/82 RA	Si
Belize	-	-	-	-
Bolivia	-	06/20/79	07/19/79 AD	Si
Brasil	-	07/09/92	09/25/92 AD	Si
Canada	-	-	-	-
Chile	11/22/69	08/10/90	08/21/90 RA	Si
Colombia	11/22/69	05/28/73	07/31/73 RA	Si
Costa Rica	11/22/69	03/02/70	04/08/70 RA	Si
Dominica	-	06/03/93	06/11/93 RA	Si
Ecuador	11/22/69	12/08/77	12/28/77 RA	Si
El Salvador	11/22/69	06/20/78	06/23/78 RA	Si
Estados Unidos	06/01/77	-	-	-
Grenada	07/14/78	07/14/78	07/18/78 RA	-
Guatemala	11/22/69	04/27/78	05/25/78 RA	Si
Guyana	-	-	-	-
Haití	-	09/14/77	09/27/77 AD	Si
Honduras	11/22/69	09/05/77	09/08/77 RA	Si
Jamaica	09/16/77	07/19/78	08/07/78 RA	Si
México	-	03/02/81	03/24/81 AD	Si
Nicaragua	11/22/69	09/25/79	09/25/79 RA	Si
Panamá	11/22/69	05/08/78	06/22/78 RA	Si
Paraguay	11/22/69	08/18/89	08/24/89 RA	Si
Perú	07/27/77	07/12/78	07/28/78 RA	Si
República Dominicana	09/07/77	01/21/78	04/19/78 RA	Si
San Kitts y Nevis	-	-	-	-
Santa Lucia	-	-	-	-
St. Vicente & Grenadines	-	-	-	-
Suriname	-	11/12/87	11/12/87 AD	Si
Trinidad & Tobago	-	04/03/91	05/28/91 AD (¥)	Denuncia
Uruguay	11/22/69	03/26/85	04/19/85 RA	Si
Venezuela	11/22/69	07/01/19	07/31/19 RA	-

REF = REFERENCIA INST = TIPO DE INSTRUMENTO
 D = DECLARACION RA = RATIFICACION
 R = RESERVA AC = ACEPTACION
 AD = ADHESION

INFORMA = INFORMACION REQUERIDA POR EL TRATADO

Adoptado en: San Jose, Costa Rica **Fecha:** 11/22/69 Conf/Asam/Reunion: Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos **Entrada en vigor:** 07/18/78 conforme al artículo 74.2 de la Convención **Depositario:** Secretaría General OEA (Instrumento Original y Ratificaciones) **Texto:** serie sobre Tratados, OEA, N°. 36 **Registro ONU:** 08/27/79 N°. 17955 Vol.

Fonte: OEA. Convención Americana sobre Derechos Humanos suscrita en la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos (B-32). Departamento de Derecho Internacional, 1969c. Disponível em: http://www.oas.org/dil/esp/tratados_B-32_Convencion_Americana_sobre_Derechos_Humanos_firmas.htm. Acesso em: 18 set. 2019.

A CADH obteve ratificação/adesão inicial de 25 países²¹⁶, e ao tempo desta apresentação são 24 Estados²¹⁷, expressos no Quadro 1. Nesse sentido, dos 34 Estados que integram a OEA, entre os situados na América do Norte, o Canadá não subscreveu e nem tampouco ratificou o Pacto de São José da Costa Rica. Já os EUA subscreveram, mas não ratificaram a Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Outros sete²¹⁸ Estados membros da CELAC estão nas mesmas condições que os EUA e o Canadá, pois não subscreveram o Pacto de São José da Costa Rica, nem expressaram sua adesão, tomando a mesma atitude com relação ao seu Protocolo Adicional, e tampouco manifestaram aceitação da Corte Interamericana de Direitos Humanos, não estando, portanto, adstritos ao SIDH²¹⁹.

1.3.2.3 A Corte Interamericana de Direitos Humanos

Tão logo entrou em vigor a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, foi criado o órgão jurisdicional do sistema interamericano, dando cumprimento ao disposto no Capítulo VIII, com o título “Corte Interamericana dos Direitos Humanos”, doravante aqui nomeada Corte IDH, ou simplesmente Corte²²⁰. Sua organização consta do artigo 52 ao 60, competência e funções abarcam os artigos 61 a 65, o processo está compreendido do artigo 66 ao 69, e a indicação e eleição dos Juizes está contemplada dos artigos 81 e 82. Em outubro de 1979, na cidade de La Paz, Bolívia, foi aprovado o Estatuto da Corte (OEA, 1979b), em vigor desde 1º de janeiro de 1980 (OEA, 1979b).

O Congresso Nacional brasileiro aprovou a “[...] solicitação de reconhecimento da competência obrigatória da Corte Interamericana de Direitos Humanos, em todos os casos relativos à interpretação ou aplicação da Convenção” (BRASIL, 1998a) acima referida, pelo Decreto Legislativo nº 89, de 3 de dezembro de 1998. A “Declaração de Reconhecimento

²¹⁶ Argentina, Barbados, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Dominica, El Salvador, Equador, Granada, Guatemala, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Suriname, Trinidad e Tobago, Uruguai e Venezuela.

²¹⁷ Posição em 24 de março de 2021, após a denúncia de Trinidad e Tobago em 26 de maio de 1998 e o retorno da Venezuela pela nova adesão em 31 de julho de 2019 (denúncia em 10 de setembro de 2012), nos seguintes termos: “*El 31 de julio de 2019, la República Bolivariana de Venezuela depositó el instrumento de ratificación de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, en la sede de la OEA, en Washington, D. C., Estados Unidos*” (OEA, 1969c), cf. Quadro 1.

²¹⁸ Antigua e Barbuda, Bahamas, Belize, Saint Kitts e Nevis, Santa Lucia e São Vicente e Granadinas, do Caribe, e a Guiana da América do Sul, com a denominação constante do Quadro 1.

²¹⁹ O que adquire relevância no Capítulo V.

²²⁰ Também nomeado Tribunal Inter-Americano dos Direitos do Homem (TIADH), cf. Machado (2019).

da Competência Obrigatória da Corte Interamericana de Direitos Humanos, sob reserva de reciprocidade, em consonância com o art. 62 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José), de 22 de novembro de 1969” pelo Brasil, foi depositada em 10 de dezembro de 1998, perante a Secretaria-Geral da OEA (OEA, 1969c). Sua promulgação veio a ocorrer pelo Decreto nº 4.463, de 8 de novembro de 2002 (BRASIL, 2002), aplicável para fatos posteriores à referida data do depósito.

Sediada em São José, Costa Rica, a atuação da Corte IDH ocorre de forma não permanente, em períodos ordinários e extraordinários de sessões por ano, previamente agendados, exercitando a prerrogativa itinerante conferida pelo artigo 3 do Estatuto (OEA, 1979b), reunindo-se em qualquer Estado membro da OEA. À Corte IDH ficam reservadas a competência jurisdicional, consultiva e interpretativa das normas do SIDH. O atual Regulamento da Corte IDH foi aprovado nas sessões de 16 a 28 de novembro de 2009 (OEA, 2009b), justificada essa quinta alteração²²¹ pela própria Corte (CORTE IDH, 2009).

A Corte Interamericana de Direitos Humanos atua em conjunto com a CIDH, condicionada a apresentação das pretensões primeiro a esta, ressaltando que somente os Estados-partes e a CIDH podem submeter casos à Corte IDH (artigo 61 da CADH). Possui sete juízes nacionais dos Estados membros, não podendo haver dois da mesma nacionalidade; são eleitos pelo período de seis anos e reconduzidos uma vez mais apenas, sendo o *quorum* de cinco juízes para deliberações. Mesmo após o final do mandato os juízes ficam vinculados aos casos que se encontrarem em fase de sentença (artigo 17, Reg.). A Corte IDH submete à Assembleia da OEA um relatório de suas atividades do ano anterior, podendo emitir recomendações sobre a melhoria do SIDH.

Delimitada a estrutura da Jurisdição Interamericana de Direitos Humanos, ficou evidente que sua instalação inspirou-se na dupla instância inicial de seu homólogo, o Sistema Europeu de Direitos Humanos (SEDH), sem contudo avançar para a unificação lá ocorrida em 1998²²², mantendo a característica itinerante referida, na realização das audiências nos Estados membros, tanto da CIDH quanto da Corte IDH.

²²¹ O primeiro Regulamento da Corte IDH data de 1980, alterado em 1991, 1996, 2000 e em 2003.

²²² Nos termos do Protocolo 11, de 11 de maio de 1994, realizou-se a fusão da Comissão com o Tribunal, criando-se o Tribunal Europeu dos Direitos do Homem (TEDH), com sede em Estrasburgo, França.

O reconhecimento da Jurisdição da Corte IDH pelos Estados membros da OEA é facultativo, diferentemente do Sistema Europeu, a que se vincularam todos os países do Conselho Europeu. Sobre o que manifestou-se Paola Andrea Acosta Alvarado (2008):

Por el momento, no existe ninguna forma de obligar a todos los Estados a vincularse al sistema a través de la presión política, tal como se hizo en Europa, pues la actual estructura de la OEA no parece brindar, no ahora no en un futuro cercanos, herramientas para ejercer dicha coerción (idem a.a., p. 26).

Em razão de a adesão dos Estados membros à jurisdição da Corte IDH ser facultativa, somente será(ão) apreciado(s) pela Corte IDH, remetido(s) pela CIDH, caso(s) contra o Estado que tiver se submetido previamente à sua jurisdição, e que antes tenha subscrito/ratificado ou aderido ao Pacto de São José da Costa Rica (OEA, 1969a). Dos Estados membros da OEA e da CELAC 22 deles aceitaram a jurisdição da Corte Interamericana de Derechos Humanos²²³.

A Corte possui a prerrogativa de, “[...] sempre que se tratar de casos de extrema gravidade [...] para evitar danos irreparáveis”, ordenar Medidas Provisórias, que são supervisionadas mediante relatórios estatais, atua em conjunto com a Comissão (artigo 27, Reg.), e aceita a apresentação de “*amicus curiae*” (artigo 44, Reg.).

As sentenças da Corte IDH são vinculativas, podendo condenar ao pagamento de reparações e custas (artigo 66, Reg.). Há exemplos de sentenças “[...] da Corte Interamericana de Derechos Humanos que são mais profundamente elaboradas do que as da sua correspondente europeia” (BENVENUTO; SILVA, 2012, p. 106), que são caracterizadas por pragmatismo. Essa profundidade decorre da quantidade de provas colhidas e examinadas: documentos, testemunhos, perícia e oitiva de testemunhas²²⁴. De fato, suas sentenças reproduzem a indivisibilidade dos direitos humanos, garantindo direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais, muitas vezes de forma indireta ou vinculada. A Corte IDH faz uso de mecanismos de supervisão das sentenças e decisões de várias formas (artigo 69, Reg.), mantendo o controle do processo de execução até sua concretização, que ocorre ainda em percentual reduzido.

Por conseguinte, a Jurisprudência da Corte Interamericana de Derechos Humanos destaca-se pelo alcance transformador das sentenças *sui generis* que profere, cujas peculiaridades ultrapassam o espectro meramente financeiro, revelando possuir a qualidade

²²³ Cf. Quadro 1., ao final, indica os Estados que manifestaram aceitação da jurisdição da Corte IDH.

²²⁴ No processo Baena Ricardo e Outros contra o Panamá foram colhidas mais de uma centena de provas. Disponível em: <https://summa.cejil.org/pt/entity/138krv4y7q3nb3xr?page=1> . Acesso em: 02 nov. 2021.

de humanização, ao reconhecer a realidade do jurisdicionado, valorizando-a em aspetos que comprovam a sensibilidade dos julgadores. Essas decisões possuem caráter anti discriminatório, com imposição de adoção de medidas legislativas, de construção de fundos, de assistência à educação, de desagravo público etc., que lhes dão repercussão social. Valorizando a ética, as decisões da Corte Interamericana fazem justiça além de conferir simplesmente o direito, demonstrando amplo respeito aos jurisdicionados. Jónatas Machado (2013, p. 442) afirma que a jurisprudência da Corte IDH tem reconhecimento internacional por possuir “[...] amplitude simbólica, pedagógica, inibitória, condenatória e ressarcitória”.

No exercício de sua itinerância, a Corte IDH, por seus Presidentes²²⁵, tem aproveitado essa característica como oportunidade para firmar Convênios com as Altas Cortes dos Estados que a receciona, realizando Seminários, como instrumento de divulgação das atividades do Sistema Jurisdicional Interamericano²²⁶. Também realiza Foros do SIDH²²⁷, com o objetivo de manter “[...] *intercâmbio constructivo entre Estados, sociedad civil, organismos internacionales, universidades, movimientos sociales y sindicales y publico em general*” (CORTE IDH, 2019a)²²⁸.

Dois eventos relevantes merecem ser relatados. O primeiro, celebrativo²²⁹ dos “40 Aniversario de la entrada em vigor de la Convención Americana sobre Derechos Humanos y de la creación dela Corte Interamericana de Derechos Humanos”, realizado de 16 a 19 de julho de 2018, em São José da Costa Rica, no âmbito do 125 Período Ordinário de Sessões, que culminou com a subscrição da **Declaração de San José**, firmada em 18 de julho de 2018 pelos Presidentes da *Corte Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos*, do *Tribunal Europeo de Derechos Humanos* e da *Corte Interamericana de Derechos Humanos*, objetivando estabelecer um Foro permanente de Diálogo entre as três Cortes. O segundo evento tratou do “*Diálogo entre las três Cortes Regionales de Derechos Humanos del*

²²⁵ Juiz Roberto F. Caldas até 31 de dezembro de 2017; seguido pelo Juiz Eduardo Ferrer Poisot, e até 31 de dezembro de 2021 por Elisabeth Odio Benito (CORTE IDH, 2019c).

²²⁶ Cf. Seminários realizados em 23 e 24 de setembro de 2019 na Cidade da Guatemala, Projeto de “*Formación para el fortalecimiento de capacidades sobre el Sistema Interamericano de Derechos Humanos en las comunidades universitarias de El Salvador, Guatemala y Honduras*”, com apoio da Fundação Heinrich Böll (FHB) (CORTE IDH, 2019d).

²²⁷ Cf. *Tercera Edición del Foro SIDH*, em Quito, Equador, em 6 e 7 de novembro de 2019, com a celebração dos 60 anos da “*Comisión Interamericana de Derechos Humanos y los 40 años de la Corte Interamericana de Derechos Humanos*”, com realização de 20 atividades paralelas (CORTE IDH, 2019a).

²²⁸ Nesse sentido destaque-se “UNESCO, Corte Interamericana y Sistemas de Justicia de Iberoamérica lanzan importante documento sobre la Agenda 2030” (CORTE IDH, 2019f).

²²⁹ Com a assistência de mais de 1500 pessoas (CORTE IDH, 2018).

Mundo”, como forma de consolidação do objetivo do primeiro evento, pela adoção da **Declaración de Kampala**, em Uganda (CORTE IDH, 2019e), onde foi realizado, para consolidar espaços permanentes, intensificando o diálogo judicial dos três tribunais e as relações institucionais entre as três Cortes de Direitos Humanos²³⁰.

O intercâmbio dos três sistemas regionais de direitos humanos caminha para a aplicação de forma concertada dos DH, esperando-se que esteja entre eles o direito humano à educação superior, tal como pugnado por esta tese, após ser incorporado ao PIDESC e ao “Protocolo de São Salvador”, o qual se vê a seguir.

1.3.3 O Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Económicos, Sociais e Culturais – Protocolo de São Salvador

Como já analisado, o Pacto de São José da Costa Rica (BRASIL, 1992c) foi sucinto com relação aos Direitos Económicos, Sociais e Culturais, dispensando-lhes unicamente o artigo 26 no qual a educação está referida laconicamente, reportando-se ao quanto restou estabelecido na Carta de Bogotá (BRASIL, 1952). Situação que foi reparada pelo Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre os Direitos Humanos em matéria de direitos económicos, sociais e culturais, subscrito na cidade de San Salvador, El Salvador, em 17 de novembro de 1988.

O denominado Protocolo de São Salvador (BRASIL, 1999a), que entrou em vigor, internacionalmente e para o Brasil, em 16 de novembro de 1999, deu mais ampliação e profundidade à aplicação desses direitos essenciais. Destaque-se que o “comprometimento” do artigo 26 da CADH, tornou-se “obligatoriedad”²³¹ nos seus três primeiros artigos. A aplicação dos termos do Protocolo de São Salvador exige, tanto quanto o Pacto de São José da Costa Rica e a Corte IDH, sua prévia subscrição e ou aceitação pelos Estados. Partes, sendo que 16 Estados depositaram sua aceitação a esse Protocolo²³².

²³⁰ Contemplando também “[...] *el intercambio de personal entre las Secretarías de los Tribunales, la creación de una plataforma digital para compartir la jurisprudencia, así como la publicación de un anuario digital sobre los principales desarrollos jurisprudenciales*” (CORTE IDH, 2019b, s/p.).

²³¹ Obrigação de adotar medidas (artigo 1), de adotar disposições de direitos interno (artigo 2) e de não discriminação (artigo 3).

²³² Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Suriname e Uruguai. Cf. OEA (1988a).

A despeito do vago entendimento de que o PSS se constituiu como um *draft*²³³ do PIDESC, algumas diferenças relevantes, de forma e conteúdo, entre ambos podem ser destacadas, o que se passa a fazer por comparação. De início, a estruturação em cinco partes do PIDESC não se repete no PSS, o qual possui 22 artigos, precedidos por enunciados, sendo que o PIDESC contém 31 artigos sem qualquer título ou denominação. O PIDESC elenca os direitos protegidos do artigo 6º até o 15, e o PSS inicia pelo mesmo artigo 6 com o mesmo direito ao trabalho e a justas condições no artigo 7, seguindo ambos a estipulação do direito sindical no artigo 8, e o direito à previdência social no artigo 9, sendo o PIDESC mais lacônico. O direito à saúde é previsto pelo PSS no artigo 10, enquanto o PIDESC o faz no artigo 12. O PSS contempla o direito ao meio ambiente sadio no artigo 11, e o PIDESC destina o mesmo artigo ao direito a um nível de vida adequado saudável, aí contemplada a alimentação, pela proteção contra a fome, a qual está situada no artigo 12 do PSS.

No que interessa a esta tese, convergem ambos os instrumentos no artigo 13 para estabelecer o direito à educação. Contudo, no artigo 14 do PSS (BRASIL, 1999a) não há correspondência com o mesmo artigo do PIDESC, que trata de obrigatoriedade e gratuidade da educação primária, onde o PSS antecipadamente cuida do direito aos benefícios da cultura. O que no PIDESC está previsto no artigo 15, que conclui o elenco de direitos protegidos. Tais direitos relacionados à cultura foram inseridos no contexto da educação, conforme Dallari (2020), com propriedade, pois cada vez mais estão vinculados à educação superior, na parte que tratam de pesquisa, ciência, tecnologia e inovação. Prossegue o PSS estabelecendo outros direitos não contemplados pelo PIDESC²³⁴.

O lapso temporal de 22 anos entre um instrumento e outro, a refletir o desenvolvimento da comunidade internacional na conformação de normas de “[...] adensamento do direito internacional de direitos humanos”, como referido por Dallari (2020, s/p), pode ser a explicação para os avanços do PSS em comparação com o PIDESC. Dentre eles, aquele representado pelo teor do artigo 19.6 do PSS.

²³³ Decorria uma guerra civil em El Salvador ao tempo da assinatura do Protocolo de São Salvador, cujo texto teria decorrido de um “*draft*” elaborado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos.

²³⁴ O PSS estabelece o direito à constituição e proteção da família no artigo 15, o direito da criança (artigo 16), a proteção de pessoas idosas (artigo 17) e a proteção de deficientes (artigo 18). O PIDESC destina os artigos 16, 17, 18 e 19 aos relatórios.

1.3.3.1 O artigo 19 do Protocolo de São Salvador

Tem relevante interesse para esta tese o artigo 19 do Protocolo de São Salvador (BRASIL, 1999a). Intitulado “Meios de proteção”, trata de início do compromisso dos Estados-Partes em apresentar relatórios periódicos “[...] sobre as medidas progressivas que tiverem adotado para assegurar o devido respeito ao direitos consagrados” (idem a.a., s/p.) nesse Protocolo (parágrafo 1). Tais relatórios serão apresentados ao Secretário-Geral da OEA, que os transmitirá ao Conselho Interamericano Económico e Social e ao Conselho Interamericano de Educação, Ciência e Cultura, com cópia para a Comissão IDH (parágrafo 2). O que não mais subsiste, pois a Nota à Norma 3 das “*Normas para la Confección de los Informes Periódicos Previstos en el artículo 19 del Protocolo de San Salvador*” que “[...] os Conselhos mencionados no texto original do Protocolo de São Salvador foram unificados no ‘Conselho Interamericano para o Desenvolvimento Integral [CIDI]’ criado em 1996, por uma emenda à Carta da OEA” (OEA, 2005a). Por sua vez, o Secretário-Geral da OEA os comunicará, ou do que for pertinente nesses relatórios, aos organismos especializados do Sistema Interamericano (parágrafo 3), sobre os quais, por sua vez, poderão se reportar aos referidos Conselhos (parágrafo 4). Os relatórios anuais de ambos os Conselhos à Assembleia Geral da OEA deverão fazer referência, de modo resumido, das informações recebidas dos Estados-Partes e dos organismos especializados sobre as medidas progressivas adotadas “[...] a fim de assegurar o respeito dos direitos reconhecidos no Protocolo” (OEA, 1988b), e das recomendações de carácter geral pertinentes (parágrafo 5).

Destaque-se o parágrafo 6 do artigo 19 do Protocolo de São Salvador:

6. Caso os direitos estabelecidos [...] no artigo 13, forem violados por ação imputável diretamente a um Estado-Parte deste Protocolo, tal situação poderia dar lugar, mediante participação da Comissão Interamericana de Direitos Humanos e, quando cabível, da Corte Interamericana de Direitos Humanos, a aplicação do sistema de petições individuais regulado pelos artigos 44 a 51 e 61 a 69 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (OEA, 1988b, grifo nosso).

No entendimento de Paola Andrea Acosta Alvarado (2013, p. 11),

El derecho de petición individual es la piedra de toque del Sistema. Concebido bajo el modelo europeo original, el trámite de este mecanismo se adelanta en dos instancias: un primer momento quasi-judicial y de obligatorio agotamiento ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos [...] y una eventual segunda parte contenciosa ante la Corte IDH.

Observe-se que essa prerrogativa de petição individual foi conferida no Sistema Interamericano 20 anos antes da sua congênere, no âmbito do PIDESC, pelo referido Protocolo Opcional de 2008, que entrou em vigor em 2013. Por ser mais recente, possui maior abrangência, representando um efetivo avanço na ampliação das condições do exercício dos direitos humanos económicos, sociais e culturais.

Também relevante para a pretensão desta tese o parágrafo 7, que permite à CIDH

[...] formular as observações e recomendações que considerar pertinentes sobre a situação dos direitos económicos, sociais e culturais estabelecidos neste Protocolo, em todos ou em alguns Estados-Partes, as quais poderá incluir no relatório anual à Assembleia-Geral ou num relatório especial, conforme considerar mais apropriado (OEA, 1988b, grifo nosso).

Complementa o parágrafo 8, conclusivo do artigo 19, em convergência com esta tese, que, “No exercício das funções que lhes confere este Artigo, os Conselhos e a Comissão Interamericana de Direitos Humanos deverão levar em conta *a natureza progressiva da vigência dos direitos* objeto da proteção deste Protocolo” (OEA, 1988b, *grifo nosso*).

Apresenta-se as ações realizadas para atender às disposições do artigo 19, para buscar o efetivo controle do cumprimento dos direitos económicos, sociais e culturais. Em 8 de junho de 2004 foram dadas as diretrizes pela Resolução AG/RES 2030 (XXXIV-O/04)235, e durante a Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos, na quarta Sessão Plenária, realizada em 7 de junho de 2005, foram aprovadas as Normas para a elaboração dos Relatórios Periódicos previstos no artigo 19 do Protocolo de São Salvador (OEA, 2005b). Nos termos de seu item 1, os relatórios periódicos têm por objeto apresentar as “[...] *medidas progressivas* que [os Estados] tiverem adotado para assegurar o devido respeito dos direitos consagrados no mesmo Protocolo” 236 (OEA, 2005c, *grifo nosso*).

Durante a realização da Quarta Cúpula das Américas, em Mar del Plata, Argentina, em 5 de novembro de 2005, foi aprovado um “Plano de Ação”²³⁷ para estimular a adesão dos Estados membros ao Protocolo de São Salvador, mediante assinatura ou ratificação, e instar sua colaboração “[...] *no desenvolvimento de indicadores de progresso* em matéria de direitos económicos, sociais e culturais” (*grifo nosso*).

O Conselho Permanente da OEA, por intermédio da Comissão de Assuntos Jurídicos e Políticos, foi encarregado, em 5 de junho de 2006²³⁸, de “[...] apresentar com a brevidade possível propostas sobre a composição e funcionamento do Grupo de Trabalho Encarregado de

²³⁵ Documento: “Fortalecimento dos Sistemas de Direitos Humanos em Conformidade com o Plano de Ação da Terceira Címera das Américas” (OEA, 2004; tradução livre da autora, no original: “*Strengthening of Human Rights Systems Pursuant to the Plan of Action of the Third Summit of the Americas*”).

²³⁶ Tradução livre da autora, no original: “*The states parties to the Additional Protocol to the American Convention on Human Rights in the Area of Economic, Social, and Cultural Rights ‘Protocol of San Salvador’ undertake to submit periodic reports on the progressive measures they have taken to ensure due respect for the rights set forth in the Protocol*” (OEA, 2005c, *grifo nosso*).

²³⁷ Disponível em: ag/res. 2171 (xxxvi-o/06) . Acesso em: 02 set. 2021.

²³⁸ Pela Resolução AG/RES. 2178 (XXXVI-O/06). Cf. OEA (2006).

Analisar os Relatórios Periódicos dos Estados Partes, em conformidade com essas normas” (OEA, 2006, s/p.).

Em 5 de junho de 2007 foi aprovada a composição e o funcionamento do Grupo de Trabalho encarregado de analisar os relatórios nacionais em conformidade com as “Normas para a Elaboração dos Relatórios Periódicos Previstos no Artigos 19 do Protocolo de San Salvador”²³⁹. A aprovação das propostas ocorreu em 4 de junho de 2009²⁴⁰, contudo, “em 12.04.2011 foi aprovado o documento “Indicadores de progresso para avaliação dos direitos contemplados no Protocolo de San Salvador”, reafirmando o termo inicial para apresentação do Relatório em junho de 2012, e “Solicitar ao Grupo de Trabalho que dê andamento à definição de indicadores para o segundo conjunto de direitos (econômicos e culturais) contemplados no Protocolo de San Salvador” (OEA, 2006).

Com a finalidade de demonstrar a continuada disposição do Brasil em dar cumprimento às determinações emanadas de Tratados Internacionais, em especial no âmbito do SIDH, em 2019 foi apresentado²⁴¹ o “Relatório do Estado Brasileiro ao Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos Sociais e Culturais – Protocolo de São Salvador – Segundo Agrupamento de Direitos” (BRASIL, 2019g), onde não foi incluído o direito à educação ²⁴², contemplado no artigo 5.3 das referidas Normas para a Elaboração dos Relatórios Periódicos:

Art. 5.3

Los informes versarán sobre los distintos derechos protegidos en el Protocolo de San Salvador, a saber:

...

derechos protegidos en los artículos 13 y 14, derecho a la educación y derecho a los beneficios de la cultura (OEA, 2006, grifo nosso).

Por seus termos refletirem, de modo geral, o posicionamento do Estado brasileiro sobre os direitos humanos reconhecidos e incorporados à legislação, deve ser enfatizado que na Introdução desse documento está consignado que: “O *Protocolo de San Salvador como parte do bloco de convencionalidade, impacta o ordenamento jurídico brasileiro e promove a*

²³⁹ Pela Resolução AG/RES. 2262 (XXXVII-O/07). Cf. OEA (2007).

²⁴⁰ Na quarta sessão plenária da AG/RES. 2506 (XXXIX-O/09). Cf. OEA (2009a).

²⁴¹ Pela Assessoria Internacional do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, no Rol de 13 Relatórios Internacionais, em que estão enunciados como “ferramentas de controle internacional”.

²⁴² Contempla: Direito ao Trabalho (II), Direitos Sindicais (III), Direito à Alimentação Adequada (IV), Direito ao Meio Ambiente Sadio (V) e Direitos Culturais (VI). Ao exibir “informações disponíveis, priorizando o período de 2010 a 2017, [...] anos anteriores [...] e as divulgadas até agosto de 2018” (idem a.a.), conclui-se que se trata-se do primeiro relatório apresentado pelo Estado brasileiro.

necessária efetividade dos direitos humanos na seara dos direitos econômicos, sociais e culturais” (BRASIL, 2019g, s/p., *grifo nosso*). O que, à evidência, se aplica ao direito humano à educação, previsto no artigo 13, e ao direito humano à educação superior, constante do seu parágrafo 3, alínea “c”, ainda que não inserido no rol dos direitos elencados.

Complementa tratar-se de “[...] *responsabilidade assumida pelo Estado [brasileiro] em agosto de 1996*²⁴³ [...] *com validade e executoriedade no ordenamento interno por meio do Decreto nº 3.321, de 31 de dezembro de 1999*” (BRASIL, 2019g, s/p., *grifo nosso*). Ainda, válida o sistema de indicadores por ser “essencial ao regime democrático e ao efetivo respeito aos direitos humanos [como] instrumento de mediação de direitos [que] permite incorporar a perspectiva de direitos humanos nas políticas públicas” (BRASIL, 2019g). Conclui, expressando, com relevância para esta tese, que

O Estado brasileiro tem conhecimento de sua responsabilidade no cumprimento do Protocolo de San Salvador, mas ressalta a necessidade de futuras adequações e/ou construção de alguns indicadores, os quais ainda não possui nos moldes estabelecidos para a medição dos direitos nele contemplados (BRASIL, 2019g, grifos nossos).

O PSS finda com as disposições de seu artigo 22, que contempla no parágrafo 1 não só a possibilidade de qualquer Estado-Parte e a CIDH submeter aos Estados-Partes a “ampliação dos direitos reconhecidos”, como também a inclusão de outros direitos. O que indica total convergência com a pretensão desta tese, no sentido da possibilidade do reconhecimento da ampla gratuidade do direito previsto no artigo 13, 3. c), o direito humano à educação superior, como forma de garantir seu acesso generalizado, tal como se argumenta até o final desta exposição. O parágrafo 2 revela a flexibilidade que permitirá avançar na ampliação dos direitos, de forma a não exigir o consenso, como se vê na íntegra:

Artigo 22

Inclusão de Outros Direitos e Ampliação dos Direitos Reconhecidos

1. *Qualquer Estado-Parte e a Comissão Interamericana dos Direitos Humanos poderão submeter à consideração dos Estados-Partes, reunidos por ocasião da Assembléia-Geral, propostas de emendas para o reconhecimento de outros direitos e liberdades, ou outras propostas destinadas a estender ou ampliar os direitos e liberdades reconhecidos neste Protocolo.*

2. *As emendas entrarão em vigor para os Estados que ratificarem as mesmas na data em que houverem sido depositados os instrumentos de ratificação que correspondam a dois terços do número de Estados-Partes neste Protocolo. Quanto aos outros Estados-Partes, entrarão em vigor na data que depositarem eles os seus respectivos instrumentos de ratificação (BRASIL, 1999a, s/p., grifos nossos).*

²⁴³ No preâmbulo do Decreto nº 3.321, de 1999, consta que “o Governo brasileiro depositou o Instrumento de Adesão do referido ato em 21 de agosto de 1996”.

1.3.4 A postulação perante o Sistema Interamericano de Direitos Humanos

Considerando que os direitos humanos de natureza económica, social e cultural, entre eles o direito à educação superior, estão reconhecidos no PSS, e que este seja um protocolo adicional à CADH, para o fim de delimitar o polo ativo/autor da pretensão a ser pleiteada perante o SIDH, considera-se os termos do artigo 1.1 da CADH. Nesse dispositivo, consta, como o primeiro dos deveres dos Estados, a obrigação de respeitar os direitos lá reconhecidos e o “[...] seu pleno exercício a toda pessoa que esteja sujeita a sua jurisdição” (BRASIL, 1992c, s/p.). Combinada essa disposição com a do artigo 1.2 da CADH, “[...] pessoa é todo ser humano” (BRASIL, 1992c, s/p.), todo ser humano sujeito à jurisdição brasileira, pode ser sujeito dos DH previstos no PSS, portanto, do direito humano à educação superior.

Entretanto, para além da conjectura acima, o polo ativo das eventuais demandas perante o SIDH, para a exigibilidade dos direitos reconhecido nesse sistema, está estabelecido de forma mais ampliada pelo artigo 44 da CADH: “Qualquer pessoa ou grupo de pessoas, ou entidade não governamental legalmente reconhecida em um ou mais Estados-Membros da Organização, pode apresentar à Comissão petições que contenham denúncias ou queixas de violação desta Convenção por um Estado-Parte” (BRASIL, 1992c, s/p.).

Para atingir esse fim, nos artigos 46 e 47 da CADH constam exigências de natureza processual que condicionam a postulação da pretensão ao exercício do direito pelos sujeitos de direito na esfera jurisdicional internacional de direitos humanos, por ser esta de carácter subsidiário. Assim, é exigido o prévio esgotamento das vias processuais internas (artigo 46.1.a), e ainda que o pedido seja apresentado dentro do prazo de 6 meses, contados do trânsito em julgado da decisão que se deseja ver modificada (artigo 46.1.b).

Tomando como parâmetro comparativo o direito adjetivo na esfera interna brasileira, na primeira exigência acima o direito ainda não se configurou na esfera internacional. E a segunda condicionante pode ser considerada prescritiva do direito de ação ou decadencial do direito que se pretende ver reconhecido na instância internacional de DH. Todavia, o próprio artigo 46.2 da CADH admite três exceções inter-relacionadas, no sentido de que “[...] não serão aplicadas as exigência de interposição e o esgotamento dos recursos” (BRASIL, 1992c, s/p.): a) em caso de impossibilidade do esgotamento da via interna, pela inexistência do devido processo legal para a proteção do direito que se pretende ver garantido; b) de cerceamento ao direito recursal nessa via nacional; e, mesmo que processadas as duas anteriores, se c) a demora da decisão recursal for injustificável, protelando *sine die* o termo inicial do trânsito em julgado para a contagem dos seis meses. Ainda, implica na inadmissibilidade do pedido (*caput* do artigo 47)

a constatação de condição assemelhada à litispendência (artigo 46.1.c) ou da coisa julgada (artigo 47.d) pois, se configuradas, também são impeditivas para a postulação perante o SIDH.

As petições serão sempre apresentadas à CIDH, a qual procederá conforme o artigo 48 da CADH, lembrando que o Brasil apresentou Declaração Interpretativa a esse artigo. O desenvolvimento do processo seguirá os trâmites do artigo 49 em caso de composição amigável, e do artigo 50, caso “[...] não se chegar a uma solução” (BRASIL, 1992c). Seguir-se-ão os termos do artigo 51, para eventual encaminhamento do caso pela CIDH à Corte IDH, se houve aceitação de sua competência do Estado. Se assim não for, a CIDH poderá emitir suas conclusões por maioria absoluta, fará recomendações ao Estado, com prazo para cumprimento, sem poder coercitivo. Decorrido esse prazo a CIDH decidirá, por maioria absoluta, se foram tomadas as medidas adequadas e publicará seu relatório.

Facilitou em muito o acesso a CIDH instituir um *Portal de Sistema Individual de Peticiones*, onde se “pueden presentar nuevas peticiones a través del Portal utilizando el formulario de petición electrónico”, onde são prestados auxílio aos peticionários²⁴⁴.

1.4 O Direito Humano à Educação Superior no PIDESC e no Protocolo de São Salvador

1.4.1 O artigo 13, 2. c) do PIDESC

O cerne desta tese, o direito humano à educação superior, está situado no artigo 13 do PIDESC, no parágrafo 2, alínea “c” que, na versão promulgada pelo Brasil, dispõe:

Artigo 13

[...].

2. [...].

c) A educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito (BRASIL, 1992a).

Em razão da análise em separado dos conceitos que compõem a alínea c) acima, no contexto de suas relações com outros instrumentos do sistema internacional e com a legislação brasileira, afigura-se múltipla sua interpretação, apresentando-a, primeiramente, tal como foi

²⁴⁴ Disponível em:
<http://www.oas.org/es/cidh/portal/ayuda/peticionarios/NetHelp/#!/Documents/queselportal.htm>. Acesso em: 4 nov. 2019.

positivada, neste item. Depois, de modo imbricado com o PIDESC como um todo, sua abordagem está concentrada no “Capítulo IV”, nos esforços para sua efetivação como um DESC, desde seu tímido exercício no século XX, comparativamente com os DCP, detendo-se nas interpretações para sua implementação contidas nos Princípios de Limburg (1986), nos Princípios de Maastricht (1997) e no *Manual para las instituciones nacionales de derechos humanos* (2004). Perpassa-se pelos Relatórios da UNESCO, Faure, Delors, Repensar a educação e sua crítica, até os Informes dos Relatores Especiais sobre o Direito à Educação, Tomasevski, Villa Lobos e Singh, chegando ao ápice com Boly Barry e Os Princípios de Abidjan, que confirmam sua exigibilidade neste século XXI (ABRAMOVICH; COURTIS, 2011), e fundamentam teoricamente esta tese. Por sua vez, as medidas do ECOSOC e do Comitê dos DESC, pelas Observações Gerais nº 13, de 1999 (idem a.a.) como sua jurisprudência, e a apresentação dos Relatórios previstos no PIDESC pelo Brasil, permitem concluir pela exigibilidade e justiciabilidade do direito à educação superior, após realizar sua exegese e hermenêutica. Sua exequibilidade resta demonstrada ao final.

É cediço que norma alguma pode ser considerada de forma isolada. Deduz-se, então, que o entendimento do enunciado na alínea “c” do parágrafo 2 não pode se dar de forma desgarrada do teor do artigo 13, pois seus conceitos estão encadeados.

O artigo 13 do PIDESC estabelece o direito humano à educação em geral no parágrafo 1. De modo específico, no parágrafo 2, em todos os seus níveis, constando na alínea “a” a educação primária, na alínea “b” a educação secundária, e na alínea “c” a educação superior. Contempla, ainda, a sua carência na alínea “d”, e o desenvolvimento de uma rede escolar, um sistema de bolsas de estudo e a melhora das condições dos docentes na alínea “e”. O modo de sua aplicação pelos pais (ou por quem os represente), e pelo Estado consta do parágrafo 3²⁴⁵, e ainda veda interpretação que restrinja o exercício da liberdade de ação de indivíduos e entidades de criar e dirigir instituições de ensino, desde que em conformidade com o enunciado do parágrafo 1 e das diretrizes mínimas do Estado, como estabelecido no parágrafo 4.

Fazendo uma análise abrangente, pode-se afirmar que o artigo 13 trata da assunção de um comprometimento coletivo, explicitado no parágrafo 1, de forma genérica, o reconhecimento “do direito de toda pessoa à educação”²⁴⁶, que estiver sob a jurisdição dos Estados Partes do

²⁴⁵ Reitere-se o lapso datilográfico na enumeração dos parágrafos 3 e 4, no Decreto nº 591 (BRASIL, 1992a).

²⁴⁶ Replicando as primeiras palavras do artigo 26.1 da DUDH.

PIDESC²⁴⁷. Dissecando seus termos, observa-se que é constituído por conceitos extremamente amplos, cujos verbos indicam claramente o objetivo de suas oito ações em favor do direito à educação, portanto aplicáveis à educação superior: reconhecer, concordar, visar, capacitar, participar, favorecer, promover e manter.

Composto de duas partes, os Estados Partes afirmam na primeira parte, de forma inequívoca, o reconhecimento do direito de toda pessoa à educação, a concordância de que o objetivo da educação deverá visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, do sentido de sua dignidade, do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Na segunda parte, os Estados Partes afirmam sua concordância de que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar de uma sociedade livre, a favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades da ONU. O completo teor o artigo 13.1 compele à interpretação de que, partindo da educação de todos os seres humanos como pessoas até a coletiva atuação para a manutenção da paz no mundo, objetiva a integração planetária.

Pelo parágrafo 2 do artigo 13, os Estados Partes, de modo irrefutável, explicitam o reconhecimento de seus objetivos em “[...] assegurar o pleno exercício desse direito”, remetendo ao “[...] direito de toda pessoa à educação” (BRASIL, 1992a, s/p.) previsto no parágrafo 1, passando a desdobrá-lo nas alíneas que seguem. Observando com mais acuidade, constata-se que o disposto nas alíneas do parágrafo 2 revela o cumprimento de um pressuposto previsto no *caput*. A rigor, o texto legal previsto das alíneas “a” até “e” consiste em um *modus operandi* para “[...] assegurar o pleno exercício desse direito” à educação que garante, ao mesmo tempo que elenca cada uma das suas especificidades (BRASIL, 1992a, s/p.). A interpretação da correlação da educação superior prevista na alínea “c” com os dois níveis de ensino antecedentes, previstos nas alíneas “a” e “b”, está desenvolvida no capítulo seguinte desta tese, seu cumprimento conjunto pelo Brasil, ante as peculiaridades da legislação brasileira, com relevância para o cerne da tese no Capítulo IV.

A alínea “d” desse artigo 13.2 retorna ao teor da alínea “a” para determinar o fomento e a intensificação do oferecimento da educação de base para os indivíduos que não receberam ou não concluíram a educação primária. Igualmente, na alínea “e”, como prosseguir²⁴⁸ de modo ativo “o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino [...] e a

²⁴⁷ Que lhe dá exigibilidade.

²⁴⁸ Indicando continuidade, pressupõe existência.

implementação de “um sistema adequado de bolsas de estudo” (BRASIL, 1992a, s/p.), e melhora contínua das condições do corpo docente.

Infere-se da expressão “todos os níveis de ensino”, que seu teor é também aplicável à educação superior. E que pode ser entendido que o texto objetiva com as bolsas de estudo apresentar uma alternativa à forma de executar a gratuidade prevista na letra “c” anterior, relativa à educação superior. Como se demonstra no capítulo seguinte, ambos os dispositivos das alíneas “d” e “e” restaram mais que integralmente cumpridos pelo Brasil.

Os parágrafos 3 e 4 do artigo 13 do PIDESC guardam correlação própria, ligada à iniciativa privada. No primeiro, os Estados Partes comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais, ou tutores, na escolha de escolas outras que as públicas, as quais deverão atender padrões mínimos do Estado, também com o objetivo de que “seus filhos venham receber educação religiosa ou moral”, conforme suas convicções, ficando subentendido referir-se à educação primária. No 4 e último parágrafo, fica resguardada em todo o artigo 13 “a liberdade de indivíduos e de entidades de criar e dirigir instituições de ensino”, condicionada ao respeito pelos “princípios enunciados no parágrafo 1”, as quais devem observar “os padrões mínimos prescritos pelo Estado” (BRASIL, 1992a, s/p.).

O artigo 13.4 do PIDESC, por ser aplicável a todos os níveis de ensino, também aproveita à educação superior. Observa-se que a prerrogativa lá referida, no caso brasileiro, relembra a ativa atuação de particulares na criação das primeiras universidades, no início do século XX (vide Cunha, 2007), quando se anteciparam às iniciativas estatais.

Atualmente as Instituições de Educação Superior (IES) privadas brasileiras mantêm um percentual muito maior que as IES públicas no número das escolas, nas matrículas e no ingresso²⁴⁹. Supremacia teve início na década de 1970, quando um percentual mínimo²⁵⁰ de brasileiros frequentava a educação superior. Esse quadro é representativo do fenômeno da mercadorização da educação superior²⁵¹, adiante desenvolvido.

Por fim, ao circunscrever o artigo 13 no contexto do PIDESC, adota-se o entendimento de Agostinho dos Reis Monteiro (2017, p. 238), no sentido de que o artigo 13.2 deve “[...] ser

²⁴⁹ Cf. item 2.9 do Capítulo II desta tese.

²⁵⁰ De 0,45%, tomando a população do Brasil em 1970 (93.139.037) e o total de matrículas no ensino superior (425.478), com o *boom* que ocorreu durante aquela década, chegou em 1980 com 1,12% (cf. item 2.9).

²⁵¹ Cf. subitem 3.5.1 do Capítulo III desta tese.

lido em conjunção com o parágrafo 1 do Artigo 2º²⁵² do mesmo Pacto, em que os Estados Partes se comprometem a agir, através de todos os meios, para alcançar progressivamente a plena realização dos direitos reconhecidos” mas, com a interpretação da progressividade do ensino gratuito à educação superior atribuída por esta tese²⁵³.

1.4.2 O artigo 13, 3. c) do Protocolo de São Salvador

Indica uma evidente demonstração de convergência entre o Sistema Internacional²⁵⁴ e o Sistema Interamericano, que o direito ao “*ensino superior*” esteja contemplado de forma idêntica nas versões oficiais em espanhol²⁵⁵ do Protocolo de São Salvador e do PIDESC, neste grafado como *educación de nível superior*, com outras expressões ligeiramente diferentes nas traduções, mas com idêntico sentido.

Desnecessário enfatizar tratar-se de dois instrumentos de natureza ou estatuto diferentes, ainda que objetivando o mesmo fim. Enquanto o PIDESC se constitui em um Pacto Internacional, o Protocolo de São Salvador, como sua própria denominação indica, é um protocolo adicional ao Pacto de São José da Costa Rica, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, esta legítima homóloga regional do PIDESC.

Desta forma, o direito à educação superior está situado no mesmo artigo 13 em ambos os instrumentos, mas no Protocolo de São Salvador está nomeado “Direito à Educação”, situando-se aqui no parágrafo 3, mas na mesma alínea “c”, como se vê:

Artigo 13
Direito à educação
[...]
c) o ensino superior deve tornar-se igualmente acessível a todos, de acordo com a capacidade de cada um, pelos meios que forem apropriados e, especialmente, pelo estabelecimento progressivo do ensino gratuito (BRASIL, 1999a, s/p.).

O desencontro dos parágrafos situa-se no teor do parágrafo 1 do artigo 13 do PSS que, como uma ampla e irrestrita proteção, dispõe: “Toda pessoa tem direito à educação” (BRASIL, 1999a, s/p.). Ante a identidade demonstrada entre os dois instrumentos, a abordagem

²⁵² Cf. “Comentário Geral n. 3: parágrafo 1º do artigo 2º do Pacto (Da natureza das obrigações dos Estados Partes)” (RAMOS, 2018, pp. 252-256 *passim*).

²⁵³ Cf. Capítulo IV desta tese.

²⁵⁴ Também Sistema ONU, como prefere esta autora) ou Universal; “Sistema global” para Mazzuoli (2011).

²⁵⁵ Cf. Introdução desta tese.

metodológica da exposição aqui há que ser a mesma adotada quanto ao PIDESC, aproveitando-se, portanto, a mesma argumentação.

Considerando ambos os artigos 13 dos dois instrumentos na sua totalidade, observou-se uma significativa diferença de forma no parágrafo 1 do Protocolo de São Salvador, com característica, lacônica, concisa e precisa. Mesmo não se expressando em nome dos Estados-partes, como faz o PIDESC, o PSS com ele converge na essência, sendo sua importância basilar para a garantia do direito à educação, pelo referido teor. Observando mais atentamente, poder-se-ia concluir que teria ocorrido um desmembramento do parágrafo 1 do PIDESC em dois no Protocolo de São Salvador. Isso porque o parágrafo 2 do PSS continua no mesmo sentido, de a educação estar direcionada ao “[...] pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e [...] fortalecer o respeito pelos direitos humanos” (BRASIL, 1999a, s/p.), mas com a inclusão do “pluralismo ideológico”.

Em todo o parágrafo 3 do artigo 13 do PSS, da alínea “a” até a alínea “e”, mantém-se exatamente na mesma essência do artigo 13, 2 do PIDESC²⁵⁶. Foi suficiente ao PSS o quanto estabelecido na alínea “a”, sendo dispensado o teor do artigo 14 dado pelo PIDESC, das determinações para a efetivação da gratuidade da educação primária como um princípio, retomado mais adiante.

O parágrafo 4²⁵⁷ do PSS está conforme o parágrafo 3 do PIDESC, quanto à liberdade dos pais na escolha de escolas, sem contudo referir a formação religiosa. Em consonância com o disposto no parágrafo 4 do artigo 13 do PIDESC, mas mais conciso, o parágrafo 5 do artigo 13 do PSS veda interpretação de todo o PSS (e não do artigo 13 como o PIDESC) que resulte em “restrição da liberdade das pessoas e entidades de estabelecer e dirigir instituições de ensino de acordo com a legislação dos Estados-Partes” (idem a.a.).

Pelo dispositivo acima ficam também resguardados pelo PSS os direitos da iniciativa privada relativamente à educação que, igualmente, por sua abrangência é aplicável também ao ensino superior. Ante a demonstrada correspondência com o dispositivo homólogo (parágrafo 4) do artigo 13 do PIDESC, reitera-se a argumentação lá desenvolvida na parte final do item 1.4.1 acima. Vale complementar que a prerrogativa conferida pelos referidos dispositivos de ambos os instrumentos não significa referendar a enorme predominância das IES privadas, em

²⁵⁶ Na alínea “b” o “ensino de segundo grau” no PSS está grafada como “educação secundária” no PIDESC.

²⁵⁷ Na recepção pelo Brasil (BRASIL, 1999a), não há nomeação do parágrafo 4 nem do parágrafo 5

detrimento das IES públicas, como vem ocorrendo no Brasil. A questão, de natureza complexa, relevante para a tese, será ainda abordada adiante.

1.5 *Law in books and law in action: da letra da lei para a vida*

Buscando ultrapassar os limites do jus positivismo, os esforços da comunidade internacional, por seus expoentes doutrinários como Trindade (2015), em consenso pugnam pela realização dos DESC, ante a emergência da concretização dos direitos humanos neste século XXI, dentre eles o direito humano à educação superior.

No âmbito desta tese, todavia, o reconhecimento do direito humano à educação superior, previsto no artigo 13, 2. c), do PIDESC, e no artigo 13, 3. c), do Protocolo de São Salvador, na forma em que foi positivado, e ainda que relevantes os avanços posteriores, não é suficiente para que seja transposto para a vida daqueles que são os sujeitos desse direito subjetivo, tal como entendido por Jónatas Machado (2019, p. 395): “[...] o indivíduo como sujeito de[sse] direito internacional”, pois, como se viu, é um direito diferido no tempo.

Após essas conjecturas, entende-se que há convergência teórica da pretensão da ampla realização do direito humano à educação superior perseguida por esta tese, com o conceito “*Law in action and law on the books*” veiculado pela *University of Wisconsin Law School*, em 2013²⁵⁸. Na Universidade de Coimbra, Pinto Monteiro²⁵⁹ (2015), com a fluida e recorrente utilização da expressão *law in books* para *law in action* nas suas aulas, realçou a importância de a lei avançar, transcendendo os livros, para sua aplicabilidade prática.

Esse conceito e sua discussão não são recentes²⁶⁰. Discorrendo sobre profissões, ciência e cultura como um cânone emergente da pesquisa sobre direito e sociedade, Seron e Silbey (2004, p. 33), no estudo empírico do *law in action*, afirmam que um dos três paradigmas que estavam no debate central das ciências sociais no século XX era o estudo do *gap* entre “*law on the book and law in action*”, entre a lei positivada e a lei aplicada.

²⁵⁸ Cf. *New Legal Realism Project* (NEW..., 2012), que transmitiu a abordagem detalhada, pontual e direta de Bill Clune sobre o tema, cuja conclusão converge com os estudos de Seron e Silbey (2004), no sentido de um significativo *gap* entre *law in books* e *law in action*. Cf. Mark Goodale (2007) sobre a prática dos DH, numa visão antropológica, com o mesmo questionamento.

²⁵⁹ No 16º Curso de Pós-graduação em Direito dos Contratos e Direito do Consumo, na FDUC, em 2015.

²⁶⁰ Jean-Louis Halpérin (2011) aponta que há 100 anos Roscoe Pound nomeou um artigo com esse título, numa perspectiva diferente da abordagem do próprio Halpérin e, portanto, desta tese, que a adotou.

Em uma conjectura *a latere*, observa-se em várias áreas da academia um movimento recente de aproximação com o público leigo, a redução deliberada da utilização de termos técnicos, para que haja compreensão das ciências em geral, que poderia ser visto como “uma descida da torre de marfim”. Na área do direito, poderia significar uma aproximação das leis pelo cidadão comum, e ser interpretado como um avanço na direção do *law in action*.

Para o mesmo fim, tomou-se em consideração a iniciativa legislativa configurada nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH), objeto da Resolução nº 1, de 30 de maio (BRASIL, 2012f), direcionada como uma ação para a efetivação do conceito de *law in action*. Sua análise foi desenvolvida em separado, permitindo indagar se tal norma poderia vir a ser interpretada como uma disposição do Estado brasileiro, via MEC, em estabelecer diretrizes para a educação em DH em seus sistemas e instituições.

Entendeu-se que a implementação da Resolução nº 1, de 2012, permitirá ampliar a consciência acerca dos DH, pela sua difusão, colaborando na transposição dos DH para a vida dos indivíduos, como sujeitos desses direitos, demonstrado que este caminho é uma via de mão dupla. E será sempre um ponto de conexão entre o direito internacional e o direito interno, para abrir a possibilidade da conscientização do DH à educação superior no Brasil. O que é corroborado por recente pesquisa que demonstra que só 5% dos brasileiros têm ciência de que a educação é um direito a ser proporcionado pelo Estado (CHAUÍ, 2021)²⁶¹.

No sentido desta discussão, a última Revisão Periódica Universal (RPU), apresentada pelo Brasil em 2019²⁶², assim se expressou, referendando, na sua essência, esta tese:

32. O objetivo do pacto [PIDESC] é apoiar instituições de educação superior para a implementação da Educação em Direitos Humanos para a promoção e a defesa dos Direitos Humanos no âmbito da educação superior, e a superação de estigmas de discriminação e da violência no âmbito universitário e na sociedade. Esse apoio ocorre por intermédio da formulação, implementação, monitoramento e disseminação de medidas organizadas em cinco eixos – ensino, pesquisa, extensão, gestão e convivência universitária e comunitária.

Neste último item, com amparo na teoria *Law in books and law in action*, ficou evidenciado que o DH à educação superior deve deslocar-se dos dois referidos instrumentos de direito internacional para se efetivar na realidade dos sujeitos desse direito.

²⁶¹ Democracia: a educação como direito. Introdução do livro "A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio". Artigo publicado em 16 ago. 2021 em Carta Maior. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Especial/Os-dois-11-de-setembro/Democracia-e-a-educacao-como-direito/38/51349>. Acesso em: 17 ago. 2021.

²⁶² Objeto do item 4.5.3.

Sintetizando, neste “Capítulo I” caminhou-se do todo para a parte, pela apresentação sucinta do sentido dos DH no processo histórico, dos primórdios da humanidade até a contemporaneidade, onde, após a II GG ocorreu seu reconhecimento e consolidação nas normas internacionais, positivadas constitucionalmente pelos Estados como direitos fundamentais, o que possibilita considerar sua exigibilidade.

Estando os direitos humanos no ponto de partida e o DH à educação superior no ponto de chegada, este foi apresentado tal como se encontra estabelecido no artigo 13, 2. c), do PIDESC, e no artigo 13, 3. c), do PSS. Em outras palavras, o tema foi aqui situado até à aproximação do objeto da pesquisa, ficando, portanto, passível de uma outra interpretação.

Assim, nesse plano do direito internacional positivado encontra-se o debate do cerne desta tese, a plena realização do direito humano à educação superior no Brasil, considerando sua aplicabilidade aos Estados membros da CELAC. Avança-se com o entendimento de que este desiderato somente pode ser atingido mediante o questionamento dos termos limitados – pela(o) implementação/estabelecimento progressiva(o) – que a gratuidade desse DH foi conferida em ambos os instrumentos de direito internacional referidos, que se desenvolve nesta exposição.

Neste sentido, considere que se os DH situam-se no âmbito da jurisdição internacional, ante o “princípio da subsidiariedade” que rege o seu processo (MACHADO, 2019)²⁶³, os Estados possuem a prerrogativa de garantir aos indivíduos sob sua jurisdição os correspondentes direitos fundamentais, em razão de sua soberania. Por conseguinte, como regra, deve ser pleiteada primeiramente a exigibilidade dos direitos fundamentais nas instâncias jurisdicionais dos Estados nacionais, até seu esgotamento, como já referido.

Por essa razão, cabe apresentar a proteção ao DH à educação superior como direito fundamental, que o Estado brasileiro confere aos sujeitos desse direito. Assim, o próximo capítulo trata da educação superior no Brasil e, partindo de seu histórico, apresenta as normativas mais relevantes em vigor e sua implementação, demonstrado o seu retrato atual.

²⁶³ **Direito Internacional:** do paradigma clássico ao pós-11 de Setembro (idem aa. pp. 395-433 *passim*).

CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: HISTÓRICO E BASES NORMATIVAS RECENTES

2.1 A educação superior no Brasil da Colônia ao Império: um panorama

Não se pode compreender o Brasil de hoje, país com identidade que mescla uma variedade de povos e culturas sem se ter em conta o contributo dos Jesuítas. (FRANCO; FIOLEAIS, 2016, p. 68)

A partir de um olhar remoto e de uma análise concisa, a educação no Brasil Colônia²⁶⁴ ficou sob a responsabilidade dos jesuítas²⁶⁵ por dois séculos²⁶⁶, os quais principiaram por catequizar os indígenas. Inserido no movimento da Reforma Católica, foi adotado o sistema pedagógico *Ratio Studiorum*²⁶⁷, com o objetivo de formação do homem integral cristão, destinado a religiosos e leigos, cujo êxito decorreu da sua gratuidade (MIRANDA, 2009), propiciando que a educação fosse estendida aos filhos dos colonos.

O primeiro período da educação superior no Brasil, segundo Luiz António Cunha (2007), teve início em 1572 com a “[...] criação dos cursos de Artes e Teologia no colégio

²⁶⁴ Desde o descobrimento até 1825, pelo **Tratado do Rio de Janeiro** (BRASIL, Itamarati, [S/D.], s/p. Disponível em: <https://concordia.itamaraty.gov.br/detalhamento-acordo/12> . Acesso em: 26 dez. 2020.

²⁶⁵ Membros da Ordem religiosa Companhia de Jesus, germinada em 15 de agosto de 1534 na capela de Montmartre, pelos votos dos estudantes da Universidade de Paris, o basco Inácio (nascido Iñigo) de Loyola, Pedro Fabro, Afonso Bobadilha, Diogo Laínez, Afonso Salmeirão e Simão Rodrigues, de dedicarem-se ao bem dos homens, imitando Cristo. Pela Bula *Regimini militantis Ecclesiae*, a Societas IESU, S.J. foi aprovada pelo Papa Paulo III em 27 de setembro de 1540 (JESUÍTAS BRASIL, 2019). Em 1540 chegaram a Portugal dois integrantes da Companhia de Jesus, a pedido de D. João III; com 13 elementos instalaram-se em Coimbra (1542) no Colégio das Artes (1544) cf. António Lopes (1993), e Margarida Miranda (2011): “[...] em 1542 [...] a Companhia abria em Coimbra o seu primeiro Colégio”.

²⁶⁶ Pouco mais de 210 anos, contados da chegada à Baía do grupo liderado por Manuel da Nóbrega em 1549, até o cumprimento do Alvará Régio de 29 de junho de 1759; depois de atuar no norte, em fins de 1952 Nóbrega foi para o sul, onde fundou o Colégio de São Vicente; de lá foi para o interior onde, num planalto, fundou a Vila de Piratininga em 1553; em 24 de janeiro de 1554, com José de Anchieta, construiu a casa de São Paulo para ensinar e catequizar os índios, conforme José Eduardo Franco (2006), que evoluiu para a Vila de São Paulo de Piratininga, origem da cidade de São Paulo (JESUÍTAS BRASIL, 2015).

²⁶⁷ *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, cf. Miranda (2011) a primeira sistematização dos estudos humanísticos à escala europeia e global, com três ciclos de estudos: humanidades, filosofia e teologia (idem a.a, pp. 25-26), com edição definitiva concluída em 1599. Cunha (2007) afirma que seu início se deu em 1559, após a morte de Inácio de Loyola em 1556, e que a *Ratio* previa *studia superiora*, foi aplicada na Universidade de Paris, inspirada em Quintiliano, onde se estudava Aristóteles durante todos os anos de formação, implementada nos colégios dos países que a Companhia atuava, e alterada em 1751.

dos jesuítas da Bahia”, e para assim concluir fundamentou-se na definição de ensino superior como “[...] aquele que visa ministrar um saber superior” (idem a.a., p. 18)²⁶⁸.

A era dos jesuítas encerrou-se com sua expulsão da Província do Brasil, determinada pela Lei de 3 de setembro de 1759²⁶⁹, cujo cumprimento foi precedido por conflitos²⁷⁰, pela repercussão da ampla reforma política, econômica e cultural implementada por Sebastião José de Carvalho e Melo²⁷¹, e também na educação superior²⁷².

Em razão disso, o sistema educacional da Colônia ficou desarticulado. Pretendeu-se, sem sucesso, sua minimização pela criação das Aulas Régias²⁷³ e medidas paralelas²⁷⁴, pois não havia equivalência com os cursos oferecidos nos extintos colégios jesuítas

²⁶⁸ Cf. “Introdução” e “Capítulo 1” de **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas, da trilogia essencial completada por **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista e **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.

²⁶⁹ “Ley por que Vossa Magestade he servido exterminar, proscrever, e mandar expulsar dos seus Reinos, e Dominios os regulares da Companhia de Jesu, e prohibir que com eles se tenham qualquer comunicação verbal, ou por escrito [...] Palacio de Nossa Senhora da Ajuda”, cf. Luiz Fernando Medeiros Rodrigues (2011, s/p), cumprida em 1760: no Rio de Janeiro (125 jesuítas, 15 de março), na Bahia (124 jesuítas, 19 de abril, em duas naus), no Recife (53 jesuítas, 1º de maio) e no Pará (115 jesuítas, 12 de setembro). Havia mais de uma vintena de colégios, mais de 100 estabelecimentos (residências, missões, seminários, escolas de ler e escrever) e 21 reduções, aldeamento indígena com mais de 100.000 índios cristianizados/alfabetizados, cf. Paulo Ghiraldelli Jr. (2005), num universo de 1.505.506 indivíduos, cf. o primeiro Censo, de 1776, com divergências, cf. Couto (2003).

²⁷⁰ Ante a criação da Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão (1755) e sucessivas medidas de redução do poder temporal dos jesuítas, como a determinação de liberdade aos índios e a transformação das aldeias em vilas, iniciada no Estado do Grão-Pará e Maranhão, depois no Brasil (FRANCO, 2006). O confisco do patrimônio antecedeu e ultrapassou a expulsão (de 1758 até 1763) cf. Fabricio Lyrio Santos (2008).

²⁷¹ Ministro de Estado dos Negócios do Reino, Conde de Oeiras, em 1759, e Marquês de Pombal, em 1770 (COUTO, 2003), cuja ampla divulgação das acusações à Companhia de Jesus, influenciou sua expulsão na França em 1764, na Espanha, em 1767, suprimida a Ordem pelo Papa em 1773 (FRANCO, 2006; CUNHA, 2007). Cf. Miranda (2009, p. 25) Clemente XIV suprimiu “[...] também uma rede escolar de 845 instituições educativas, espalhadas por toda a Europa, América, Ásia, e África”.

²⁷² “A reforma da Universidade de Coimbra, é a mais conhecida [...] de Pombal”, cf. Cunha (2007, p. 51).

²⁷³ Aulas avulsas, isoladas e dispersas de Grego, Hebraico, Filosofia, Teologia, Retórica e Poética, Desenho e Figura, Aritmética, Geometria e Francês (CUNHA, 2007). Só em 1772 “[...] entrou em vigor o Subsídio Literário [imposto sobre carne e aguardente] para financiar as Aulas Régias” (COUTO, 2003). Cf. Isabel Castro Pina, Maria Leonor Ferraz de Oliveira Silva Santos e Paulo Leme (2001) “[...]transcrições de autorizações para prestação de exames, [...] aplicações [...] do Subsídio Literário, em Minas Gerais, São Paulo, Ceará, Paraíba, Bahia e Pernambuco, [...] provimento de cadeiras no ‘Continente da América’”.

²⁷⁴ Criação da Diretoria Geral de Estudos, controle da formação de professores e do ensino, tardia no Brasil.

(CUNHA, 2007). Fragmentação agravada com o fim do período pombalino (1777), deixando em estado quase²⁷⁵ letárgico²⁷⁶ o ensino por quase meio século (CUNHA 2007).

Esse panorama só foi superado com a trasladação²⁷⁷ da Família Real e sua Corte²⁷⁸, responsável pelo advento de um novo ensino superior no Brasil (CUNHA, 2007). Antes da chegada ao Rio de Janeiro, o Príncipe Regente de Portugal reuniu-se com “os homens bons” de Salvador da Baía, os quais reiteraram o pedido de criação de uma universidade, prestando para tanto um elevado financiamento (CUNHA, 2007)²⁷⁹.

A criação em 1808 das “cadeiras”²⁸⁰ de Cirurgia, em Salvador e no Rio de Janeiro, e de Anatomia, marcou o início da segunda fase da educação superior no Brasil (CUNHA, 2007). Em 1813 os Cursos de Medicina e de Cirurgia eram oferecidos pela Academia de Medicina e de Cirurgia do Rio de Janeiro, em cinco anos (CUNHA, 2007). Os aspetos económicos, comerciais e culturais sofreram transformações inimagináveis²⁸¹. Com o estabelecimento da Corte no Brasil, em 1815 a província foi elevada à condição de reino: Reino de Portugal, Brasil e Algarves, restando oficialmente finalizado o período colonial, que assistiu ao início da educação superior no Brasil.

Após a volta da Corte a Portugal, D. Pedro I declarou a Independência do Brasil²⁸², inaugurando o período do império: nascia o Estado Nacional (CUNHA, 2007)²⁸³. Em 25 de

²⁷⁵ Duas ações: a primeira pelo alvará régio de 1776, autorizando frades franciscanos a criar um curso superior no Rio de Janeiro, faculdade nos moldes da reforma pombalina implementada em Coimbra, que teria existido até 1805 (CUNHA, 2007); a segunda em Olinda em 1798, pela ação do Bispo José Joaquim Azeredo Coutinho, diretor-geral dos estudos da Capitania de Pernambuco.

²⁷⁶ Foram encerrados cursos superiores de Filosofia, Artes e Teologia instalados no Rio de Janeiro, 1638; Olinda, 1687; Recife, 1678 e 1721; Maranhão, 1688; Pará, 1695, e em Mariana (MG) 1750; alguns cursos foram integrados/atividades complementares com outros, para superar dificuldades económicas; em 1760 havia 300 alunos nos cursos de Filosofia, um terço em Salvador (CUNHA, 2007, pp. 35-37 *passim*).

²⁷⁷ Em 1808, fazendo parte da bagagem 60.000 livros que não embarcaram (voltando três navios para buscá-los), que formaram a Biblioteca Real, depois Nacional do Rio de Janeiro, *cf* Laurentino Gomes (2007).

²⁷⁸ Que, juntamente com seus agregados (serviçais de toda ordem), era composta por uns 15.000 integrantes.

²⁷⁹ Pendente desde os tempos dos jesuítas, tampouco atendida essa solicitação.

²⁸⁰ Em ambas as cidades, instaladas nos prédios dos antigos colégios jesuítas, também hospitais militares.

²⁸¹ Pela criação do Banco do Brasil, da imprensa, do teatro. Em 1817 a Princesa Leopoldina, esposa do príncipe herdeiro, trouxe missões culturais, de cientistas e artistas franceses, alemães e austríacos (Debret, Rugendas e Ender), favorecendo a criação de cursos profissionalizantes (domínio público).

²⁸² Em 7 de setembro de 1822, que vigorou após a assinatura do Tratado de Paz e Reconhecimento da Independência do Brasil por Portugal, Tratado do Rio de Janeiro, de 29 de agosto de 1825, ratificado pelo Brasil em 30 de agosto de 1825 e por Portugal em 15 de novembro de 1825, com a mediação da Inglaterra. Após, D. Pedro I ordenou sua execução pelo Decreto de 10 de abril de 1826.

²⁸³ Contudo, há divergências sobre quando emerge o Estado Nacional. Para alguns nasce com a primeira Constituição (1824) no início do Império, para outros com a Constituição Republicana (1891).

março de 1824 o Imperador outorgou a primeira e mais longeva Constituição brasileira (BRASIL, 1824), prevendo nos incisos XXXII e XXXIII do artigo 179, o último, como forma de garantia de direitos civis e políticos, a educação e a educação superior.

Decorridos três anos, D. Pedro I deu parcial cumprimento ao estabelecido constitucionalmente, ao sancionar o Decreto de 11 de agosto de 1827 (BRASIL, 1827a)²⁸⁴, criando “[...] dous Cursos de sciencias Jurídicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro em Olinda”²⁸⁵, sendo que o primeiro, como Faculdade de Direito²⁸⁶, subsiste no Largo de São Francisco²⁸⁷. Os quais estariam submetidos aos Estatutos da Universidade de Coimbra²⁸⁸, e a partir daí, indelevelmente ligados, estando “[...] os juristas portugueses e brasileiros, as mãos dadas por baixo do Atlântico até Deus envelhecer” (MARCOS, 2018, p. 649).

No segundo reinado, só na última fala do trono D. Pedro II aventou a criação de duas universidades, “uma ao Sul e outra ao Norte”. Em termos de educação superior o Período do Império (1822-1889)²⁸⁹ caracterizou-se pela criação de escolas superiores isoladas²⁹⁰ (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994). Segundo Cunha (2007), a queda da monarquia definiu o fim do segundo período do ensino superior no Brasil, no Império.

2.2 Influências paradigmáticas nas universidades brasileiras

Segundo Alexandre Guimarães Tadeu de Soares (2008) as bibliotecas permitiram o florescimento da universidade, como herdeira do mundo clássico grego, e principal depositária de sua acumulação científica.

Em Bolonha nasceu a universidade em 1088, *Alma Mater Studiorum*²⁹¹, como resultado de corporações de estudantes livres. Boaventura de Sousa Santos e Naomar de Almeida Filho (2008) referem o currículo de ensino do ciclo básico dessa instituição

²⁸⁴ Cujos 190 anos foram celebrados na UC pelos escritos de Rui de Figueiredo Marcos (2018).

²⁸⁵ Transferida para Recife, capital do atual estado de Pernambuco, distante 10km de Olinda.

²⁸⁶ “[...] transformados em *faculdades de Direito*”, pelo Decreto de 28 de abril de 1858 (CUNHA, 2007).

²⁸⁷ Incorporada à Universidade de São Paulo como FDUSP: “A velha e sempre nova Academia”.

²⁸⁸ Artigo 10º da Lei, nos termos do Decreto de 9 de janeiro de 1825, organizado pelo Visconde da Cachoeira.

²⁸⁹ Após a abdicação de D. Pedro I (1831), com a Regência até 1840, D. Pedro II assumiu o trono até a Proclamação da República (15 de novembro de 1889), com última manifestação em 3 de maio de 1889.

²⁹⁰ Foram recusados 42 projetos de criação de universidade, até o de J. B. Andrade e Silva (CUNHA, 2007).

²⁹¹ Que somente foi reconhecida como universidade em 1316, segundo Santos e Almeida Filho (2008).

medieval: as “[...] sete artes liberais, em dois blocos: o *trivium* (Gramática, Retórica e Dialética) e o *quadrivium* (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música)” (idem a.a., p. 84). O ensino especializado permitido, com estrutura monástica, era Teologia. Com a introdução do estudo das Leis pelas universidades laicas, no interesse da formação de uma ordem jurídica mercantil, consolidou-se a Universidade Medieval, composta pelas Faculdades de Teologia e de Direito, incorporadas à Faculdade de Medicina²⁹², as Faculdades Superiores, origem da denominação “educação superior” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 85).

Nos séculos seguintes, não obstante a criação de várias universidades, o sistema como um todo começou a decair após o renascimento. Em razão da revolução copernicana, redefiniu-se o conceito de ciência, conforme Fausto Castilho (2008). Para Santos e Almeida Filho (2008, pp. 86 e 85), a universidade mostrou-se incapaz “[...] de absorver e processar a enorme diversidade artística e cultural advindas da África e Ásia [e da América], após os descobrimentos, tornando-se um reduto de resistência do conservadorismo, [...] lugar privilegiado de defesa das tradições, [...] com estrutura curricular rígida e duas faculdades, Teologia e Direito”, o que pareceu superado na segunda metade do século XVIII.

Entretanto, naquele período os estudantes brasileiros se reportavam à Universidade de Coimbra, que “[...] era a universidade do Brasil, e não teve sucessora com a independência” (TEIXEIRA, 1989, p. 65). O que tampouco foi solucionado pelo advento da República, com as reformas educacionais, em especial as denominadas Benjamin Constant em 1890 (PALMA FILHO, 2005)²⁹³ e Rivadávia Correa em 1911 (CURY, 2009)²⁹⁴.

Vislumbrar o passado, torna possível identificar fatos distanciados no tempo, e permite constatar a existência de movimentos históricos que se sucedem em espiral.

²⁹² Por influência árabe, desde o século X existia essa formação em Salerno, *cf.* Santos e Almeida Filho (2008).

²⁹³ Com a reestruturação do ensino superior em politécnico, direito, medicina e militar. Refere os decretos de 1891, Decreto 1.232-G que criou o Conselho de Instrução Superior, e o Decreto 1.232-G, novo regulamento para as Faculdades de Direito de São Paulo (Largo de São Francisco) e de Olinda/Recife, e outras disposições. Citando Cunha (1986, p. 172-173) “destaca que, “além do alargamento dos canais de acesso ao ensino superior, Benjamin Constant criou condições legais para que escolas superiores mantidas por particulares viessem a conceder diplomas dotados do mesmo valor dos expedidos pelas faculdades federais” (idem a.a., p. 72).

²⁹⁴ “Baseando-se em uma interpretação discutível de um artigo da Constituição de 1891, o governo [de Hermes da Fonseca], por meio de um decreto presidencial, apoiado pelos parlamentares, determinou que as escolas de ensino secundário e de ensino superior perderiam os seus status de oficial e passariam a ser entidades corporativas autônomas”.

Entendimento que poderia ser aplicado à educação superior e às suas reformas, em um contexto internacional. Nesse sentido, a partir do início do século XIX observa-se a ocorrência de sucessivas reformas emblemáticas na educação superior, praticamente a cada 100 anos: primeiramente Humboldt no início do século XIX, passando por Córdoba no princípio do século XX e Bolonha na passagem do século XX para o século XXI, alternadamente nos dois continentes, formando o caminho da retomada dos laços da Europa com a América Latina²⁹⁵, continuado pelas *Cumbres Académicas EU-CELAC*²⁹⁶.

Na exposição deste item adotou-se parcialmente o caminho da cronologia dos fatos, pois a incidência dessas influências no Brasil deu-se após um século, como se vê a seguir.

2.2.1 A reforma Humboldt e o modelo napoleônico

Indelevelmente ligado à educação superior, W.²⁹⁷ von Humboldt²⁹⁸, filósofo com várias habilidades intelectuais (ROCHA, 1997)²⁹⁹, é considerado o pai do sistema alemão de ensino, e seu primeiro linguista. Reconhecimento que advém das ações que o fundador da Universidade de Berlim em 1810 realizou na educação superior e que teorizou: “Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlin” (Von HUMBOLDT, 2008)³⁰⁰. As alterações que implementou tiveram influência no Reino Unido e até nos dois lados do mundo³⁰¹, conforme João Cezar de Castro Rocha (1997).

A título de antecedentes, referidas mudanças só foram passíveis de serem implantadas pelas transformações realizadas pelo monarca prussiano Frederico II, o Grande, representante do absolutismo iluminado, ocorridas no final do século XVIII, conforme Van Caenegem (2009). Santos e Almeida Filho (2008) aprofundam a questão, pontuando que

²⁹⁵ Pelo enfoque latino-americano e caribenho não se abordou a Reforma Flexner, que reorganizou o sistema educacional superior dos EUA, em 1905. Nem a reforma que a antecedeu em 1860, que dividiu o sistema: a inspirada no modelo humboldtiano, representada por Harvard, e a da Universidade John’s Hopkins, que criou os *colleges* em dois níveis. Entre ambas ocorreu a reforma gerencial, concluída nos anos 1890.

²⁹⁶ No Chile (2013), Bélgica (2015) e Argentina (2018), após seminários preparatórios em países dos dois continentes; Antecedidas por reuniões bianuais desde 1999, nos dois continentes. Cf. Capítulo V.

²⁹⁷ Friedrich Wilhelm C. K. F., Barão von Humboldt (1767-1835).

²⁹⁸ Cf. Alexander von Humboldt, irmão mais novo de Wilhelm, cf. Andrea Wulf (2016).

²⁹⁹ Adepto da filosofia de Hegel, W. Humboldt (1767-1835), além de diplomata, estudou “francês, grego e latim” e também “sânscrito, chinês, húngaro, birmanês, japonês e línguas ameríndias”, com interesse por filologia e filosofia da linguagem e, por fim, antropologia comparada (ROCHA, 1997, p. 21).

³⁰⁰ Texto que teria sido escrito em 1810 e publicado em 1899, cf. Castilho (2008, pp. 45-63 *passim*).

³⁰¹ Dos Estados Unidos ao Japão, ocorrendo ao tempo da instalação da Família Real no Brasil.

Immanuel Kant, em resposta a uma advertência, dirigiu ao referido monarca uma pequena obra intitulada **O conflito das faculdades**, em que analisou de modo crítico a estrutura da universidade, atribuindo-lhe o condão de propor a primeira reforma universitária, no que sugeriu sua desvinculação de princípios religiosos e políticos, pugnando por sua autonomia. Os mesmos Santos e Almeida Filho (2008) situam dentro da reestruturação germânica a reforma da educação superior, relatando que o monarca referido havia encomendado projetos de universidade também para Fichte³⁰², Schelling e Schleiermacher³⁰³, sendo Von Humboldt o vencedor, com o modelo para a criação da Universidade de Berlim, sob o sistema de gestão acadêmica respaldado na cátedra, com divisão dos campos do conhecimento.

Van Caenegem (2009) considerou, como outro fator preparatório da reforma universitária proposta por Von Humboldt, que a dinastia germânica da Casa de Habsburgo “[...] tinha fundado escolas estatais para substituir os colégios jesuítas, uma vez abolida a Companhia de Jesus pelo Papa Clemente XIV em 1773”, e que “[...] a *Allgemeine Schulordnung*, de 1774, introduziu a escolaridade obrigatória dos seis aos doze anos”. E “[...] por essa altura, as universidades perderam também seu estatuto medieval de corporações livres e tornaram-se em instituições estatais” (idem a.a., p. 173).

Os comentários de Edgar Morin (2003) situam a reforma introduzida por W. von Humboldt como uma resposta ao desenvolvimento das ciências, aduzindo que foram criados departamentos na universidade que acolheram as ciências modernas, separando a cultura científica das humanidades, em “dupla missão”, que coexistem, mas não se comunicam. O qual criticou as ações de Von Humboldt (2003.), no sentido de constatar “[...] a disjunção radical dos saberes entre disciplinas e a enorme dificuldade em se estabelecer um ponto institucional entre essas disciplinas” (idem a.a. p. 83), por ele definida como “[...] uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico” (idem a.a., p. 105).

Foi tão produtora para a consolidação da modernidade burguesa a divisão em departamentos da universidade, sustentada teoricamente pela ciência positiva que, no início do século XXI, essa instituição ainda está formatada e resistente para a alteração dessa

³⁰² Johann Gottlieb Fichte elaborou o “Plano Dedutivo para um Estabelecimento de Ensino Superior”.

³⁰³ “Pensamentos de Circunstâncias sobre a Universidade segundo a concepção alemã”, por Friedrich D. E. Schleiermacher.

realidade histórica, indicando que, ante as práticas das estruturas curriculares pedagógicas das universidades brasileiras, as teorias de Morin (2003) não subsistem³⁰⁴.

Ao lado da influência que Von Humboldt teve na educação superior brasileira, há que se considerar também a concomitante influência do modelo napoleônico, e reconhecer a ingerência desse meteórico gênio nas artes, no direito³⁰⁵, na formação acadêmica e na educação superior, com o objetivo de fortalecer o Estado. Tanto a reforma implementada por Von Humboldt, quanto o resultado dos esforços napoleônicos para dinamizar o Estado na educação superior, foram recepcionados pela universidade brasileira no século XX, pois o Brasil só veio a conhecer essa realização com formação temporã, segundo Cunha (2007)³⁰⁶, e de modo efetivo a partir da segunda década.

Na análise comparativa realizada por Maria de Fátima Costa de Paula (2002), as conceções humboldtiana e napoleônica repercutiram de forma alternadamente entrelaçadas na formação das principais universidades brasileiras, possibilitadas pela República, conforme Santos e Almeida Filho (2008), que Cunha (2007) define como o início do terceiro período da educação superior brasileira. Nesse sentido, em 1931 foi implementada a Reforma do Ensino Superior Francisco Campos, que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras; revelou-se mais atuante na URJ, depois Universidade do Brasil, cujo modelo francês possibilitava maior controle do Estado. E considerando que o Rio de Janeiro era então a Capital do país, havia um forte vínculo entre os intelectuais e o governo Vargas.

As duas referidas influências estenderam-se até a metade do século XX, sendo que a Universidade do Rio de Janeiro, hoje UFRJ, absorveu o modelo napoleônico, e a Universidade de São Paulo (USP) incorporou as características alemãs “[...] no que se refere à ideia de universidade e à organização institucional”, apontando Paula (2002, p. 147) as ressalvas³⁰⁷ inerentes à dinâmica própria de cada sistema universitário. Relativamente ao nascimento da USP³⁰⁸, Paula (2002, p. 148) ultrapassa as análises padronizadas, com um

³⁰⁴ Do conceito de interdisciplinaridade para os de “inter-poli-transdisciplinaridade” e “extra disciplinar”.

³⁰⁵ Pela elaboração do Código Civil francês, que influenciou muitos países, inclusive o do Brasil.

³⁰⁶ As primeiras foram “As Universidades de Vida Curta” (Cunha (2007, p. 177-189 *passim*), de iniciativa privada, criadas em: Manaus (1909), em São Paulo (1911), sem vínculo com a USP, e em Curitiba (1912), as quais, segundo este autor, não sobreviveram. Contudo, há entendimentos que fizeram sucessoras.

³⁰⁷ “[...] nenhuma universidade concreta se encaixa de maneira completa nos modelos teóricos estudados, apresentando, em geral, características mistas ou próprias, que não se enquadram rigidamente dentro de modelos exteriores e pré-determinados” (PAULA, 2002, p. 148).

³⁰⁸ *Alma mater* desta pesquisadora, que é considerada a primeira universidade brasileira da América Latina pelo *Ranking QS Top Universities* (TOP UNIVERSITIES, 2020a, 2020b), matéria que é discutível.

olhar “[...] mais realista da relação entre a Revolução Constitucionalista de 32 e a criação da USP”, concluindo que o conflito havido “[...] entre as classes dominantes paulistas e o governo federal” teria evoluído “[...] para mecanismos de conciliação e compromisso [...] que tornaram possível a concretização do grande projeto universitário paulista”.

O grupo responsável desse projeto integrava a cúpula do jornal *O Estado de São Paulo* objetivava formar elites dirigentes com condições de elaborar um projeto cultural acima de interesses partidários. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras encarnava esse propósito “[...] como órgão fundamental para a constituição da nacionalidade”, na busca do saber livre e desinteressado “[...] crescentemente substituído pela racionalização instrumental e pela fragmentação do trabalho intelectual” (idem a.a., pp. 149 e 154). Isso foi possível com a colaboração da Sorbonne, pelo envio de professores³⁰⁹ que compuseram o corpo docente da USP, quando de sua fundação (SÃO PAULO, 1934). Peculiar a circunstância da incorporação do modelo de universidade humboldtiano com professores franceses, com aplicação da

[...] unidade entre ensino e investigação científica (pesquisa); ênfase na formação geral e humanista, [e não] meramente profissional; autonomia relativa da universidade diante do Estado e dos poderes políticos; concepção idealista e não-pragmática de universidade, [e não] como prestadora de serviços ao mercado e à sociedade; e concepção liberal e elitista de universidade (idem a.a., pp. 150-151).

Para Paula (2002), nesse modelo alemão “O mundo da ciência não pode ser confundido com o mundo da ação, embora seja penetrado pelas realidades deste, que se convertem em objeto de investigação”, e “[...] com enfoque na totalidade e universalidade do saber” (idem a.a., pp. 151-152). Com a ascensão do nazismo o modelo alemão enfraqueceu-se pela submissão à ingerência do Estado nas demissões: “A concepção alemã sofreu [...] modificações e desvios [...], a diminuição [...] da autonomia e da liberdade acadêmicas, [e com] vínculo dos intelectuais à política estatal” (idem a.a., p. 153).

No modelo francês³¹⁰, adotado pela URJ, “[...] a pesquisa não é tarefa primordial da universidade, [modelo de escolas isoladas] que se dedicam [...] ao ensino e ‘grandes escolas’, [...] para a pesquisa e a formação profissional de alto nível” (PAULA, 2002, p. 152). A mesma intermediação para indicação de professores foi feita pela Sorbonne, contudo a aprovação dependia diretamente do então Presidente Getúlio Vargas, sendo selecionados

³⁰⁹ Roger Bastide, na sociologia; Claude Lèwi-Strauss, na antropologia; e Fernand Braudel, na história.

³¹⁰ Que se originou quando “[...] Napoleão aboliu as universidades pela Convenção do dia 15 de setembro de 1793”, e “o núcleo básico do ensino superior ficou constituído pelas escolas autônomas de direito, medicina, farmácia, letras e ciências” (PAULA, 2002, p. 156).

professores que possuíssem orientação católica, objetivando “[...] a formação especializada e profissionalizante, via escolas isoladas” (idem a.a.).

2.2.2 A Constituição Mexicana de 1917 e a Constituição de Weimar de 1919

Ab initio adverte-se sobre a pertinência da inserção deste item entre as influências das reformas educacionais internacionais mais relevantes, porque igualmente relacionado a eventos externos, com repercussão na educação brasileira pelo reconhecimento dos direitos económicos e sociais na esfera constitucional, em especial dos direitos à educação e à educação superior. Também por estar situado temporalmente na primeira metade do século XX, tanto os seus fatos geradores quanto suas repercussões.

À parte das divergências doutrinárias sobre o não reconhecimento dos autores alemães da importância que a Constituição Mexicana de 1917³¹¹ teve para a Constituição de Weimar de 1919 (MOSLER, 2009), fato é que ambas, em continentes diferentes, sob antecedentes e eventos que refletiam mudanças substantivas, são consideradas elementos inaugurais do constitucionalismo social, por contemplarem direitos fundamentais, incluir a proteção de direitos sociais e de direitos de quarta “dimensão” (PINHEIRO, 2006).

Transcorrida entre a Constituição de Querétaro³¹² e a *Weimarer Verfassung* (MOSLER, 2009), a Revolução Russa foi um marco histórico que, de forma mediatizada, repercutiu na segunda constituição. Ambas as Cartas políticas testemunharam “[...] turbulências de substrato político, ideológico e econômico”, como explica Bonavides (2017), inclusive posteriormente³¹³. A Constituição de Weimar foi ignorada pelo regime nazista e a Constituição Mexicana permanece em vigor até hoje (MÉXICO, 1917), com última alteração em 2015³¹⁴. Ambas deram relevante contribuição ao constitucionalismo social.

³¹¹ Bonavides (2017) defende o protagonismo da Carta política Mexicana de 1917, corroborado por Robl Filho (2017). Para Pinheiro (2006) a repercussão no Constitucionalismo social de Weimar foi maior pela “[...] natureza mais abstrata e menos ‘local’ de suas prescrições, [...] força, autoridade e vivacidade da doutrina constitucional alemã da época, que fez correr pelo mundo [...] o novo texto [...] de 1919”.

³¹² Segundo Comparato (2008), a doutrina anarcossindicalista influenciou os jovens intelectuais que se insurgiram em 1906 contra Porfirio Díaz, presidente da República de 1876 até 1911.

³¹³ “O período de agitações sociais e políticas no México estendeu-se por quase vinte e três anos após a promulgação da Carta Política de 1917” (PINHEIRO, 2006, p. 108); a chegada ao poder do nazismo na Alemanha representou um retrocesso para o constitucionalismo social.

³¹⁴ A versão em vigor cf. *Constitute Project* (MÉXICO, 2019).

A Constituição Mexicana faz referência no artigo 3º à educação e à educação superior, e seu alcance vai até os direitos de terceira dimensão e do meio ambiente (artigo 27). Influenciou a Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946 (BRASIL, 1946) como afirma ROBL FILHO (2017), quando dos 100 anos da Carta Mexicana³¹⁵. Já a Constituição da República de Weimar, como detalha Cury (1998), destinou no “Livro II” o “Capítulo IV” com nove artigos (142 a 150) à educação, destacando-se pela inclusão dos direitos sociais³¹⁶.

Assim, é pacífico o entendimento doutrinário de que a Constituição de Weimar influenciou a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934 (BRASIL, 1934), desde seu preâmbulo. O “Capítulo II – Da Educação e da Cultura – Título V” dedica 11 artigos, do artigo 148 ao 158, reconhecendo que “[...] a educação é direito de todos”, no *caput* do artigo 149. No artigo 150, dentre as competências da União, o texto constitucional faz referências ao ensino superior e universitário, e no parágrafo único, como normas do plano nacional de educação, reconhece na alínea “a”, o “[...] ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos”, e na alínea “b” a “[...] tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível”, o que se aplicaria também ao ensino superior (BRASIL, 1934).

Sua importância foi recentemente reconhecida pelo Ministro Celso de Mello (2018, s/p)³¹⁷, ao afirmar que “[...] a Constituição de 34 representou um ‘divisor de águas na evolução do constitucionalismo brasileiro’”. No mesmo sentido, já havia se manifestado Gisele Leite (2011, s/p): “[...] a Constituição de 1934 [foi] o nosso marco histórico no constitucionalismo social”, ao estabelecer, inovadoramente, direitos sociais, além de “[...] normas disciplinadoras da ordem econômica e social”, consagrados pela Constituição de 1988.

³¹⁵ Leite (2011) complementa esclarecendo que a “Constituição brasileira de 1946 [...] conferiu caráter jurisdicional” à “Justiça do Trabalho [que] foi criada pela Constituição de 1934”.

³¹⁶ Virgílio Afonso da Silva (2014), esclarece que “[...] ainda estão em vigor na Alemanha” os artigos 136 a 139 e 141 da Constituição de Weimar. Observe-se que o tradutor teve como base a 5ª edição, de 2006, portanto, antes da revisão de 2014 da Constituição da Alemanha de 1949. Cf. Alemanha (2019).

³¹⁷ Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/noticias/633535994/constituicao-30-anos-as-constituicoes-brasileiras-de-1824-a-1988> . Acesso em: 30 ago. 2021.

2.2.3 A adesão ao modelo estadunidense de educação superior

Não obstante o advento da primeira LDB, Lei nº 4.024, de 1961 (BRASIL, 1961), e do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) em 1962, as críticas que a universidade brasileira passou a sofrer abriram caminho para mais esta influência.

Na análise que faz da formação da USP e da UFRJ, Paula (2002, p. 147) pontua a substituição, de modo progressivo, das influências alemã e francesa pela “[...] hegemonia da concepção norte-americana”³¹⁸, efetivada pelos “[...] Acordos MEC/USAID [...] de 1965 e 1967”³¹⁹, e do Plano Atcon de 1966”³²⁰ (PAULA, 2002, p. 159), logo após o Golpe Civil-Militar de 1964, cujas “doações”³²¹ aumentaram em 98%.

Essa “ingerência solicitada” consolidou-se na Reforma da Educação Superior, expressa na Lei nº 5.540, de 1968 (BRASIL, 1968) – que teve o mérito de criar a pós-graduação³²² no Brasil –, a qual repercutiu na estrutura organizacional e nas finalidades das universidades brasileiras. De fato, não houve qualquer imposição deliberada por parte da USAID, como esclarece Cunha (2007), pois desde a década de 1940³²³ havia um movimento generalizado de administradores educacionais, professores e estudantes brasileiros para buscar esse contato, facilitando a atuação estadunidense, a ativa colaboração interna³²⁴.

Pela Lei nº 5.540, de 1968, foram adotadas as características universitárias do modelo norte-americano, elencadas por Paula (2002):

- a) vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho; b) estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo; c) instituição do *vestibular unificado*, do ciclo básico ou primeiro ciclo geral, *dos cursos de curta duração*, do regime de créditos e matrícula por disciplinas, [...] visando uma maior racionalização para as universidades; d) *fim da cátedra e a instituição do sistema departamental*; e) criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva; f) *expansão do ensino superior*, através da *ampliação do número de vagas nas universidades públicas* e da *proliferação de instituições privadas*, o que *provocou uma massificação desse nível de ensino*; g) a ideia moderna de extensão universitária; h) ênfase nas dimensões técnica e

³¹⁸ Tese defendida perante a USP: **A modernização da universidade e a transformação do perfil da *intelligentia* universitária**: casos USP e UFRJ (PAULA, 1998).

³¹⁹ Acordo MEC-USAID: concluído em 29 de agosto de 1968 e divulgado em 1969, *cf.* Meyknecht (2013).

³²⁰ Que estão na origem dos contratos firmados com o Banco Mundial, *cf.* item 3.6, Capítulo III desta tese.

³²¹ Incluídos os salários dos técnicos da USAID, de 6 a 17 meses, de seis *experts*, *cf.* Meyknecht (2013).

³²² Artigo 17, alínea “b”.

³²³ Iniciada após a visita do Presidente Harry S. Truman em 1947, que forneceu o modelo organizacional, base para a Reforma da Educação Superior, *cf.* Meyknecht (2013, p. 39-41, *apud* Nogueira, 1999).

³²⁴ *Cf.* Nogueira (1999 *apud* MEYKNECHT, 2013), com exame do documento original.

administrativa do processo de reformulação da educação superior, no sentido [de sua] despolitização (idem a.a., p. 159, *grifos nossos*).

O princípio norteador dessa Reforma centrou-se na ideia de racionalização, e as demais diretrizes “[...] embasadas em categorias próprias da linguagem tecnicista e empresarial: eficiência, eficácia, produtividade, etc” (PAULA, 2002, p. 159). Grande parte das universidades adotam o formato empresarial para “[...] atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, produzindo especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário”, na prestação de serviços, pois o “[...] processo educacional foi associado à produção de uma mercadoria que, como todo processo econômico, implicava em um custo e um benefício” (idem a.a., pp. 153-154 e 159).

A conceção norte-americana influenciou também a universidade alemã e as latino-americanas, representando, no caso da USP, uma guinada em direção ao pragmatismo, voltada para os problemas econômicos, políticos e sociais emergentes (PAULA, 2002). O que permitiu, pela contradição, o acesso definitivo da classe média à educação superior, ao buscar sua contrapartida no apoio ao Golpe de 1964 (MEYKNECHT, 2013).

Paula (2002) situa essa influência em uma nova investida do modelo estadunidense nos anos 1980, no contexto do neoliberalismo, em que a universidade como instituição foi inserida na lógica do capital, passou a ser apontada como “improdutiva” impelida a prestar contas, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão (idem a.a., p. 160). Finaliza a referida autora, pontuando algumas investidas do mercado à universidade pública, ao arremesso da Constituição Federal de 1988³²⁵, confirmando a hegemônica influência estadunidense e do capital na educação superior no Brasil, como adiante desenvolvido³²⁶.

2.2.4 O Processo de Bolonha: seu impacto na educação superior no Brasil

A Convenção para a Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais, conhecida como a Convenção Europeia dos Direitos do Homem (COUNCIL OF EUROPE, 1950), em seu texto original foi omissa com relação ao direito à educação. O que foi suprido pelo artigo 2º do seu Protocolo Adicional de 1952, antes sua entrada em

³²⁵ Do artigo 206, IV, na cobrança de mensalidades na pós-graduação *lato sensu* em instituições públicas, vedada também pela LDB em vigor (artigo 3º). Cobrança reconhecida pelo STF em 2017 (Ministro Edson Fachin). Investida renovada em 2019 pelo Projeto Future-se, do MEC, *cf.* adiante. Port. MEC autoriza.

³²⁶ *Cf.* itens 3.6 e 3.7, Capítulo III desta tese.

vigor. Entende-se que, a partir daí, figurou como um antecedente recente³²⁷ do Processo de Bolonha, o que se processou de forma lenta, mas constante.

Em paralelo ações conjuntas redundaram na “Convenção sobre o Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europa”, aberta para assinatura dos Estados membros do Conselho da Europa em 1997, em Lisboa. Sua implementação³²⁸ esteve a cargo do Comité da Convenção sobre o Reconhecimento de Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europa e da Rede Europeia dos Centros Nacionais de Informação sobre o Reconhecimento e Mobilidade Académicos (Rede ENIC) “[...] criada por decisão do Comité de Ministros do Conselho da Europa em 9 de junho e do Comité Regional da UNESCO para Europa em 18.06.1994” (Artigo X. 1, alíneas a) e b)). Seus enunciados e ideais remontam às seis Convenções, de 1953 a 1990³²⁹, articuladoras de ações educacionais que podem ser vistas como precursoras do Processo de Bolonha.

A celebração dos 900 anos da primeira universidade ocidental, a referida Universidade de Bolonha, deu-se em 18 de setembro de 1988, com a subscrição da *Magna Charta Universitatum* (OBSERVATORY, 2018b) por 338 Reitores e dirigentes de todas as universidades da Europa e de fora dela. Consta dessa Carta que o futuro da humanidade depende em larga medida do desenvolvimento cultural, científico e técnico e que as universidades forjam esse saber; e que os princípios de liberdade acadêmica e autonomia institucional são guias para a boa governança e o Auto entendimento das universidades no futuro, fundamento para a pesquisa e pré-requisito para operações efetivas e eficientes da moderna universidade. A *Magna Charta* (OBSERVATORY, 2018b) já está assinada por representantes de 904 universidades – entre elas 13 universidades brasileiras³³⁰ – de 88

³²⁷ Sobre os antecedentes remotos cf. MONTEIRO (2021).

³²⁸ Resolução da AR que a rececionou. Diário da República n. 76, de 30 de março de 2000 (pp. 1303-1326).

³²⁹ Convenção Europeia sobre: Equivalência de Diplomas que dão acesso a Estabelecimentos Universitários (1953); Equivalência de Períodos de Estudos Universitários (1956); Reconhecimento Académico de Qualificações Universitárias (1959); Reconhecimento de Estudos, Diplomas e Graus de Ensino Superior nos Estados Árabes e nos Estados Europeus Ribeirinhos do Mediterrâneo (1976); Convenção sobre o Reconhecimento de Estudos e Diplomas Relativos ao Ensino Superior nos Estados da Região Europa (1979); a Equivalência Geral de Períodos de Estudo Universitário (1990).

³³⁰ Universidade Católica de Pelotas (UCPel); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRGN); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade de São Paulo (USP).

países, prevista a assinatura por mais 37 universidades na próxima cerimónia³³¹ (OBSERVATORY, 2018a), e celebrado o 32º aniversário³³² de 16 a 17 de junho de 2021.

Nas comemorações dos 800 anos da Universidade de Paris (1998) foi firmada a “Declaração da Sorbonne” pelos ministros do ensino superior da Alemanha, da França e do Reino Unido, onde foi explicitado que “[...] a Europa que construímos não é apenas a Europa do euro, dos bancos e da economia, deverá ser também uma Europa do saber” (UNIÃO EUROPEIA, 2001, s/p.)³³³. Ambas as Cartas constam como antecedentes diretos do Processo de Bolonha.

Em 19 de junho de 1999 a Declaração de Bolonha foi subscrita por Ministros da Educação de trinta países europeus, entre os quais 15 Estados membros da União Europeia³³⁴, 10 países³³⁵ que se preparavam para adentrar na UE em 2004/5, mais os dois países que entrariam em 2007, Bulgária e Roménia, acrescidos da Islândia, da Noruega e da Confederação Suíça. Os objetivos da Declaração de Bolonha podem ser resumidos em seis expressões: graus académicos comparáveis e facilmente legíveis, dois ciclos principais, um sistema de créditos único, mobilidade diversificada, cooperação para garantir a qualidade e dimensão europeia na educação superior. Para o que foram constituídas seis metas interligadas: a promoção de um sistema de graus académicos de dois ciclos, sendo a graduação de três anos e o mestrado em dois anos, com créditos curriculares que pudessem ser reconhecidos e comparáveis entre si, para a finalidade de proporcionar a livre mobilidade estudantil, dos docentes, dos investigadores e do pessoal administrativo, com vistas à cooperação para garantia da qualidade de um ensino superior com dimensão europeia.

“Processo” de Bolonha revelou-se uma denominação apropriada, pois sua adesão ocorre de forma voluntária, por governos e universidades, mediante um compromisso de processamento de promover a reforma do sistema de ensino vigente, para incorporar as ações programadas. Previsto no penúltimo parágrafo da Declaração de Bolonha, o Espaço Europeu

³³¹ A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) é uma dessas instituições.

³³² Cf. Observatory (2021).

³³³ DECLARAÇÃO da Sorbonne. Declaração conjunta sobre a harmonização da arquitectura do sistema europeu do ensino superior. Maio 1998 Disponível em: <http://www.esta.ipt.pt/3es/download/Declaracao%20da%20Sorbonne.pdf>. Acesso em: 30 ago.2021.

³³⁴ Áustria, Bélgica, Alemanha, Dinamarca, Grécia, Espanha, Finlândia, França, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Países Baixos, Portugal, Suécia e Reino Unido.

³³⁵ Chipre, República Checa, Estónia, Hungria, Lituânia, Letónia, Malta, Polónia, Eslovênia e Eslováquia.

de Educação Superior (EEES) (UNIÃO EUROPEIA, 2015a) constituiu-se, em conjunto com o Processo de Bolonha, com o objetivo de concretizar-se durante dez anos.

Após apresentar um panorama detalhado dos antecedentes, criação, fases e objetivos do Processo de Bolonha e do Sistema Europeu de Ensino Superior, Licínio C. Lima, Mário Luiz Neves de Azevedo e Afrânio Mendes Catani (2008) analisaram o impacto do Processo de Bolonha na educação superior brasileira, comparando “[...] o que se convencionou chamar de Processo de Bolonha” à “[...] produção de uma ‘política pública de um meta-Estado para um meta-campo universitário’”, para quem, no contexto do que foi explanado, constitui-se “[...] em uma política educacional supranacional, comum aos estados-membros da União Européia”, objetivando a construção de um espaço europeu de educação superior, onde, pela diversidade dos subsistemas educacionais que o integram, acabam por valorar a questão da qualidade (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 7). E concluem que o projeto conhecido como Universidade Nova, bem como o REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (BRASIL, 2007a)³³⁶, são representativos da influência do Processo de Bolonha no Brasil.

Cabe agora, situar a educação e a educação superior na Constituição em vigor.

2.3 A educação e o ensino na Carta Constitucional de 1988

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um *Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais* [...], promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL³³⁷.(BRASIL, 1988a, s/p., *grifos nossos*)

A norma é imanência; não é por si só, precisando ser no mundo para ser direito positivado. Daí a importância da ‘Vontade da Constituição’, no sentido dado por Konrad Hesse. É nela que a sociedade do Estado Social se transcende. Portanto, é meta desse mesmo Estado Social. (ARONNE, 2013, p. 234)

A chamada Constituição Cidadã sela um pacto social no Brasil que oferece uma ampla garantia dos direitos individuais e coletivos e o mais completo conjunto de

³³⁶ Cf. subitem 2.6.2, Capítulo II desta tese.

³³⁷ Excerto do Preâmbulo.

direitos sociais que o país conheceu [...]. (ROSSI; OLIVEIRA; ARANTES, 2017, s/p.)

A Constituição da República Federativa do Brasil³³⁸ ou Constituição Federal (CF), que está em vigor (BRASIL, 1988a) desde 5 de outubro de 1988, é a sétima³³⁹ constituição brasileira. Fruto da Constituinte de 1987-1988, no entendimento de Paulo Bonavides (2013), restaurou o Estado de Direito no Brasil. Em seu preâmbulo, na parte “substantiva”³⁴⁰, explicita *o compromisso* de “[...] instituir um Estado Democrático³⁴¹, destinado *a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais* [como valores supremos]” (BRASIL, 1988a, s/p., *grifos nossos*), confluindo com o objeto desta tese.

Para Flávia Piovesan (2013), nos comentários que fez ao inciso II, do seu artigo 4º, a Magna Carta de 1988 “[...] *simboliza o marco jurídico da transição democrática e da institucionalização dos direitos humanos*” (idem a.a., p. 159, *grifo nosso*) no Brasil. Para quem essa é a primeira constituição que consagra o princípio da prevalência dos direitos humanos, dentre os que regem o Brasil no plano internacional, dispostos nos 10 incisos do artigo 4º, inserido entre os princípios fundamentais. Tal princípio está situado em segundo lugar, após a “independência nacional” e antes da “autodeterminação dos povos”, e para esta tese tem estreita vinculação com o disposto nos parágrafos 2º³⁴² e 3º do artigo 5º

Por tratar esta tese do Direito Humano à Educação Superior, é imperioso ressaltar que essa era de democratização, consolidada pelo marco inicial da Constituição Federal de 1988 – como doravante será nomeada –, além da maciça ratificação dos tratados internacionais de direitos humanos, significou “[...] a busca da plena integração de tais regras na ordem jurídica interna brasileira” (PIOVESAN, 2013, p. 158). O que foi efetivado pelo §

³³⁸ Cf. a impermanência referida em Canotilho *et al.* (2013) apresenta-se a abordagem que essa Magna Carta faz dos DH e do direito à educação. Foram identificados e referenciados todos os artigos relacionados a *educação, ensino, escola, universidade e às ciência, tecnologia e pesquisa, extensão e inovação*, elencados no Apêndice A, constando suas sucessivas alterações, para demonstrar a ampliação dos direitos estabelecidos (as alterações superadas e os artigos sem interesse direto para a tese constam em cinza). Constatou-se assim que a Constituição de 1988 dedica mais de 12% de seus artigos aos fins indicados, e que seu teor atual decorre de seu aprimoramento, indicando uma inequívoca disposição em reconhecer de modo progressivo a gratuidade do DH à educação, desde a educação básica até a educação superior.

³³⁹ Constituições Brasileiras: 1ª) 25 de março de 1824; 2ª) 24 de fevereiro de 1891; 3ª) 16 de julho de 1934; 4ª) 10 de novembro de 1937; 5ª) 18 de agosto de 1946; 6ª) 24 de janeiro de 1967; 7ª) a atual. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-mar-02/1891-2021-stf-celebra-historia->. Acesso em: 02 set. 2021.

³⁴⁰ Conforme os comentários proferidos por Barcellos e Barroso (2013, p. 106).

³⁴¹ Cf. Quadro A2.

³⁴² “Art. 5º. [...] § 2º Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte” (BRASIL, 1988a, s/p.).

3º, do artigo 5º, que equipara às emendas constitucionais os tratados e convenções internacionais sobre os direitos humanos aprovados em dois turnos, por três quintos dos votos da Câmara e do Senado³⁴³, posteriormente ao advento do PIDESC e do PSS.

Originalmente com 245 artigos, desde 1998, por força da Emenda Constitucional (EC) nº 20, a Constituição de 1988 contém 250³⁴⁴ artigos e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) (BRASIL, 1988b) 114 artigos³⁴⁵, contando ao tempo desta apresentação 112³⁴⁶ EC. A Magna Carta de 1988 é conhecida como “A Constituição Cidadã” por estabelecer os direitos e garantias individuais como cláusulas pétreas (artigo 60, § 4º, inciso IV) e ter ampliado os direitos sociais, contemplados no seu artigo 6º.

No título dos direitos e garantias fundamentais da Constituição de 1988, estão albergados os Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, dispostos no artigo 5º, em LXXVIII incisos e quatro parágrafos, explicitando o § 1º que tais “direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata”. Caso da educação que, como um dos direitos e garantias fundamentais, está estabelecida na Constituição de 1988 no artigo 6º, como o primeiro dos 11 direitos sociais reconhecidos, desde a versão original.

No artigo 7º, ao dispor sobre os direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, a Constituição de 1988 faz referência à educação em dois momentos: (i) no inciso IV, ao contemplar o direito ao salário mínimo, que deve suprir as necessidades vitais básicas elencadas, entre elas está a educação³⁴⁷; e no (ii) inciso XXV, ao garantir aos filhos e dependentes dos trabalhadores creches e pré-escolas gratuitas do nascimento até os cinco anos de idade. Esse artigos, com os quatro que lhe seguem, integram os direitos sociais, inseridos como direitos e garantias fundamentais, que têm aplicação imediata³⁴⁸.

³⁴³ Que repercutiu na aprovação de quatro atos legislativos (BRASIL, 1988a), estranhos ao objeto desta tese.

³⁴⁴ Não considerados os artigos com o mesmo número, acrescidos de letras.

³⁴⁵ Na versão original o ADCT continha 70 artigos.

³⁴⁶ Promulgada em 27 de outubro de 2021, estranha a esta tese.

³⁴⁷ O salário mínimo (SM), ou mínimo nacional, vigora desde 1940, e seu valor repercute na vida de 40 milhões de brasileiros. O SM tornou-se um referencial para a educação superior ao ser referido pelo ProUni, cujas bolsas de estudo nas IES privadas são concedidas no percentual de 50% ou 100% da mensalidade dependendo se o rendimento mensal *per capita* familiar do requerente situar-se em 3 ou 1 e 1/5 salários mínimos, respectivamente. Desde abril de 2021 vigora o SM nacional de R\$ 1.102,00 (um mil cento e dois reais), aproximadamente 165 euros.

³⁴⁸ Aplicando-se esse entendimento aos direitos estabelecidos do artigo 5º ao artigo 17 da Constituição de 1988.

Ao situar a organização do Estado, o artigo 22 da Constituição de 1988 dispõe sobre a competência privativa da União em legislar, incluindo no inciso XXIV (dentre XXIX) a prerrogativa de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (Apêndice A). No artigo 23, em que a competência da União é fixada em comum com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, o inciso V estipula a atribuição de “[... proporcionar os meios de acesso à” educação, depois da cultura, e antes da “[...] ciência, a tecnologia, a pesquisa e a inovação” (BRASIL, 1988a, s/p.). O artigo 24³⁴⁹ dispõe sobre a competência de legislar de forma concorrente entre a União, os Estados e o Distrito Federal, cujo inciso IX inclui a educação, com a cultura, o ensino, o desporto, a ciência, a tecnologia, a pesquisa, o desenvolvimento e a inovação.

O artigo 34, ainda na Organização do Estado, “Título III”, “Capítulo VI”, dispõe sobre a intervenção da União (administrativa), contemplando as exceções à não intervenção nos Estados e no Distrito Federal. No inciso VII constam as hipóteses de garantia do respeito aos princípios constitucionais elencados, na alínea “e” a “[...] aplicação do mínimo exigido da receita resultante de impostos estaduais, compreendida aquela proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1988a), revelando a importância que o Brasil dá ao exercício do direito à educação, que culminou no Fundeb, adiante desenvolvido³⁵⁰. O § 5º do artigo 40 dispõe sobre a administração pública e servidores públicos³⁵¹ e, ao favorecer a aposentadoria dos professores no nível anterior à educação superior, repercute neste trabalho ao dar cumprimento à parte final do artigo 13, 3, e) do PIDESEC, que também é relevante na argumentação final desta tese.

Importante menção foi inserida no título da Tributação e do Orçamento, capítulo do Sistema Tributário Nacional, Das Limitações do Poder de Tributar, ao dispor no artigo 150 que a Constituição de 1988 veda à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, no seu inciso VI, a instituição de impostos, e na alínea “c” canaliza a incidência da norma às instituições de educação sem fins lucrativos, entre outras instituições, com as delimitações do § 4º. Para Heleno Torres (2013), com base na jurisprudência, isso se configura como uma imunidade, de natureza fiscal, subjetiva das instituições educacionais, vinculada diretamente à não lucratividade e não tanto à gratuidade. O entendimento doutrinário vai mais longe que a letra constitucional, pois Pontes de Miranda, citado por

³⁴⁹ No mesmo sentido do artigo 201. V. Apêndice A.

³⁵⁰ Cf. subitem 4.8.1, no Capítulo IV desta tese.

³⁵¹ V. Apêndice A.

Torres (2013), entende que também a forma jurídica da organização societária não precisa ser específica se os serviços educacionais não tiverem o intuito do lucro. Vinculada à prática educacional, a alínea “d” aplica idêntica vedação de instituir tributos aos “[...] livros, jornais e periódicos e o papel destinado à sua impressão” (BRASIL, 1988a, s/p., *grifos nossos*).

A EC nº 108, de 2020, relacionada às receitas da educação na esfera municipal, o contemplou “[...] melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade” (BRASIL, 2020b), com a inserção no inciso II, do parágrafo único do artigo 158³⁵². Inseriu ainda o parágrafo único³⁵³ ao artigo 193, para permitir a participação da sociedade no planejamento das políticas sociais, que é relevante para a educação.

A Constituição de 1988 destina o “Capítulo III” à educação, à cultura e ao desporto, com exclusividade a educação na “Seção I”, dos artigos 205 a 214, onde está circunscrito o cerne do que concerne à educação na esfera desta tese. Nesse conjunto de direitos orquestrado, foi contemplada a educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos no conjunto das obrigações governamentais, onde, nas entrelinhas, está a educação superior.

O artigo 205, segundo Maliska (2013, p. 1964), dá “[...] uma visão geral do papel da educação no contexto da estrutura normativa da Constituição de 1988”:

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

Principiando a análise do artigo 205 pelo primeiro conceito lá exposto, “*a educação, direito de todos*”, na definição do direito à educação, socorre-se do entendimento doutrinário. Nas palavras de Agostinho dos Reis Monteiro (1998 pp. 54-56 *passim*), “[...] o direito à educação é um direito múltiplo”, ao reconhecimento e desenvolvimento da personalidade jurídica e humana do educando, ao conhecimento, à diferença e o direito a outros direitos do homem. Seu alcance, em síntese, “[...] é o direito às condições de efectividade e utilidade de todas as aprendizagens”, sendo antes “direito à eticidade” (idem a.a., *grifos nossos*)³⁵⁴.

³⁵² V. Apêndice A.

³⁵³ V. Apêndice A.

³⁵⁴ Moacir Gadotti (2013, s/p) assim se expressa: “Faço questão de me reportar aqui a um dos maiores estudiosos atuais da questão do direito à educação: Agostinho dos Reis Monteiro (1999). Para ele, o direito à educação ‘é um direito prioritário porque é o direito mais fundamental para a vida humana com dignidade, liberdade, igualdade, criatividade’ (MONTEIRO, 1999, *apud* FME, 2007, p. 129). Ele distingue educação e direito à educação. Para ele, a educação é fundamentalmente uma forma de poder”.

Para Maliska (2013b) a educação “[...] deve garantir a todos ‘o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos’” (idem a.a., p. 1964). E o “[...] dever do Estado e da família” aqui previsto está combinado com o teor do § 3º do artigo 208, onde está consignado o princípio da corresponsabilidade. Expressa, ainda, que o incentivo com o apoio da sociedade está atrelado à visão mais alargada de que “[...] a sociedade é considerada como o lugar em que a educação e seus atributos são desenvolvidos”, onde “[...] surgem as oportunidades” (idem a.a., p. 1964). Complementa que o objetivo do “[...] pleno desenvolvimento da pessoa [...] consiste em formar indivíduos capazes de ter autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia em outrem, em decorrência [...] da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos” (idem a.a., p. 1965), que vai convergir com a questão ética.

Ao comentar o “[...] preparo para o desenvolvimento da cidadania”, o mesmo autor aduz em continuidade, com suporte em Konrad Hesse, que considera o papel da educação, para o exercício de cidadania emancipada em um Estado democrático, como instrumento de constante aperfeiçoamento da sociedade, na autonomia e conscientização dos indivíduos das próprias garantias, dos direitos sociais e do mundo, como um reflexo das ações humanas (MALISKA, 2013b, p. 1965). Sobre a importância da educação na qualificação para o trabalho, em consonância com o entendimento desta autora, Maliska (2013) afirma que:

A educação é elemento indispensável ao preparo profissional, quanto mais nos dias atuais, em que o preparo intelectual razoável do trabalhador é julgado como elemento indispensável até mesmo para a realização de tarefas consideradas como trabalho não intelectual. O *Estado deve ofertar* condições materiais mínimas para que todos possam conseguir qualificar-se para buscar um posto de trabalho. A *educação como instrumento permanente de aperfeiçoamento do trabalhador* é algo inerente à sociedades como a nossa, marcadas pela dinamicidade e pela inovação, que cada dia colocam novos desafios aos trabalhadores (MALISKA, p. 1966, *grifos nossos*).

Na abordagem dos demais nove artigos da Constituição de 1988 relativos à educação, do artigo 206 ao 214, realiza-se quando oportuno a correlação com os instrumentos de direito internacional afeitos ao objeto desta tese, o PIDESC e o PSS.

O artigo 206³⁵⁵, nos seus nove incisos, explicita os respectivos “princípios” segundo os quais o ensino deve ser ministrado: (i) *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*; (ii) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; (iii) “pluralismo de ideias” e de concepções pedagógicas, e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (iv) gratuidade do ensino público

³⁵⁵ V. Apêndice A.

em estabelecimentos oficiais; (v) valorização dos profissionais da educação escolar; (vi) gestão democrática do ensino público; (vii) garantia da qualidade; (viii) piso salarial profissional para a rede escolar pública; e a (ix) “*garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida*” (grifos nossos), cuja parte destacada, reconhecida durante esta exposição, reafirma o objeto central desta tese, por ser aplicável à educação superior.

A garantia do direito à educação expresso na EC nº 108, de 2020, representa relevância ímpar, pois convalida a interpretação conferida ao artigo 205 e ao artigo 208 adiante. Já a “*garantia da aprendizagem ao longo da vida*” que lhe segue, e que é convergente com documentos internacionais³⁵⁶, seu conceito não se vincula à educação superior, que possui natureza de formação inicial, tanto quanto a educação básica, mas é aplicável à formação continuada para fins profissionais e/ou formação no trabalho.

Potencializando a extrema clareza do texto constitucional, Ricardo Aronne (2013) comenta sobre a natureza dos princípios, que espelha o objeto desta tese:

Cada um [princípio] dá sentido ao mais abstrato que concretiza, reciprocamente, *existencializando-se na mediação hermenêutica do observador*, quando de sua aplicação tópica, transcendente do *sentido estático* que *o todo e as partes guardam em sua potencialidade*, enquanto *apenas “norma”* (idem a.a., p. 232, *grifos nossos*).

O artigo 207³⁵⁷, que garante às universidades autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, é considerado de modo unânime como a mais expressiva alteração da Constituição de 1988, por discorrer sobre o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, prerrogativa da universidade. Seu § 1º faculta às universidades a admissão de professores, técnicos e cientistas estrangeiros, nos termos da lei. O § 2º estabelece que o teor do *caput* e do § 1º são aplicável às instituições de pesquisa científica e tecnológica, revelam o início da ingerência neoliberal na universidade³⁵⁸, no contexto da “grande onda neoliberal” conforme Christian Laval (2004).

O artigo 208³⁵⁹ é de suma importância porquê dispõe sobre a efetivação do dever do Estado para com a educação, mediante garantias inseridas em sete incisos: I – “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade”, assegurado o mesmo

³⁵⁶ E no direito comparado “a formação contínua” *cf.* o Tratado de Lisboa (2007), Artigo 166º do TFUE, *cf.* o Quadro “Programa Integrado de Aprendizagem ao longo da Vida” (CARNEIRO, 2012, p. 705).

³⁵⁷ V. Apêndice A.

³⁵⁸ Em consonância com o que acontecia no próprio Estado, na época da influência e governo FHC (1992-2002), de dissipação do patrimônio público pela privatização em larga escala.

³⁵⁹ V. Apêndice A.

direito “[...] a todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”; II – “[...] progressiva universalização do ensino médio gratuito”; III – “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência”; IV – educação infantil em creche e pré-escola até os 5 anos de idade; V – “*acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um*”; VI – “[...] oferta de ensino noturno regular, adequado as condições do educando”; VII – provê aos educandos da educação básica, por meio de programas suplementares, atendimento de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Garantias complementadas pelo § 1º que define como direito público subjetivo o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, e pelo § 2º ao dispor que sua oferta irregular, ou falta dela, caracteriza responsabilidade da autoridade competente, e o § 3º impõe ao poder público o recenseamento dos educandos no ensino fundamental, e sua responsabilidade compartilhada com os pais pelo controle da assiduidade à escola (BRASIL, 1988a, s/p., *grifo nosso*).

Observe-se que o teor do § 1º desse artigo 208 teve o direito lá contemplado majorado, em razão da ampliação do seu alcance pela EC nº 59, de 2009, com a inclusão do ensino médio na educação básica obrigatória e gratuita, e oxalá venha a ser reconhecido na Magna Carta como direito público subjetivo o acesso gratuito à educação superior. Na esteira desse entendimento, a obrigatoriedade de o Estado arcar com a educação em todos os seus níveis como um direito humano à educação – que se queda inteiramente gratuita - já deixou de ser fantasiosa ou pretensiosa, como se verá adiante³⁶⁰.

O § 2º, do artigo 208, da Constituição de 1988, contempla a responsabilização “da autoridade competente” que não cumprir a determinação de não oferecer, ou oferecer de modo irregular, o ensino obrigatório previsto no inciso I do *caput*, demonstrando o compromisso do Estado brasileiro com a sua concretização (BRASIL, 1988a). Consigna o § 3º, do artigo 208, da Constituição de 1988, a corresponsabilização do Estado para atingir o alvo previsto no *caput*, de modo prático e efetivo, com o recenseamento dos “educandos no ensino fundamental”, e dividir com a família o controle da assiduidade escolar dos filhos que inspiram maior atenção no direcionamento aos estudos, compelindo à efetivação desse direito, em consonância com a previsão do artigo 205 (*idem a.a.*, *grifo nosso*).

A parte inicial do inciso V, do mesmo artigo 208, da Constituição de 1988, é das mais relevantes para esta tese, pois na expressão “[...] *acesso aos níveis mais elevados de*

³⁶⁰ Cf. item 4.4 do capítulo IV desta tese.

ensino, da pesquisa” se inclui a educação superior. Por esse inciso V está expressa a determinação clara do *caput*, de garantia da efetivação do dever do Estado de acesso à educação superior, entretanto condicionada, pois a ser conferida “[...] segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988a, s/p., *grifo nosso*). O que guarda correspondência com a leitura do artigo 13, 2. c) do PIDESEC (BRASIL, 1992a), e do artigo 13, 3. c) do seu homólogo, o PSS (BRASIL, 1999a), reveladores de meritocracia. Questão que está fora do recorte desta tese, mas que merece ser refutada com ligeireza, pois seu cerne condiciona individualmente o amplo acesso à educação superior. Ainda que, inicialmente, tivesse entendimento contrário, no sentido de favorecer o indivíduo, conforme Monteiro (2021) verbalizou.

No comentário ao inciso V do artigo 208, Maliska (2013c) entende justificada a exigência “da capacidade de cada um”, que não relaciona com as provas de acesso:

O Estado não está obrigado com a universalização da educação superior [...], ele se compromete com ela no limite da capacidade intelectual individual. A educação superior pretende formar quadros qualificados para o país, e nesse sentido, a aferição da capacidade individual é indiscutível [...]. O comprometimento do Estado para com a oferta do ensino superior deve atingir níveis internacionais (idem a.a., p. 1971, *grifos nossos*).

Data venia, o entendimento acima está triplamente equivocado, em dissonância com a argumentação apresentada nesta tese. Por primeiro, de modo desatualizado³⁶¹, nega a universalização da educação superior como dever do Estado, restringindo seu compromisso exclusivamente com a demonstração da capacidade individual.

Em segundo lugar Maliska (2013c) justifica sua posição remontando aos primórdios da finalidade do nascente Estado brasileiro, em assumir o compromisso de financiar a educação superior, como referido por Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), então destinada às elites, cujos integrantes já teriam, em decorrência de sua posição social ou intelectual, a capacidade prévia exigida, sem qualquer ônus para o Estado, para obterem a formação necessária para assumir os quadros administrativos. Maliska (2013c) ainda ignorou o lapso que existe entre ser admitido à graduação e ao final dela deter as habilidades necessárias para assumir um cargo mediante concurso público. Para considerar só um aspeto, nesses tempos de internacionalização da educação superior, os estudantes possuem “n”

³⁶¹ Cf. item 4.4, do Capítulo IV desta tese.

oportunidades possibilitadas pelos intercâmbios e avanços tecnológicos onde, com vontade e determinação, podem superar suas carências iniciais³⁶², desmontando esse argumento.

Em terceiro lugar, contraditoriamente aos argumentos anteriores, Maliska afirma que o Estado brasileiro deve atingir níveis internacionais na oferta de ensino superior, (2013c), admitindo que há uma lacuna, aproximando-se do objeto desta tese, contudo, sem apresentar detalhes para sua superação. Também não considerou que nos dez anos que antecederam sua manifestação, ocorreu a duplicação das matrículas na educação superior (MEYKNECHT, 2013), sua maioria nas IES privadas, tornando insofismável a pertinência do amplo acesso à educação superior pública, mediante a plena gratuidade.

Em síntese, a “capacidade de cada um” não pode ser vista como “habilidade inata”, mas que pode ser adquirida, não podendo ser entendida como um elemento que impede o acesso à educação superior, pois essa habilidade está atrelada a diversos fatores. Justifica essa posição, integralmente adotada por esta tese, o preâmbulo da Carta de Bogotá (OEA, 1948b) c.c. o artigo 26, 2., 1ª parte, da DUDH (OHCHR, 1948), no sentido de que o Estado deve prover as condições para o indivíduo adquirir a capacidade para tornar-se sujeito de direito à educação superior. Considerar a disposição, o exercício da vontade ou a deliberação de cada indivíduo, onde se situa o estímulo para alcançar os objetivos pretendidos, inclusive trilhar o caminho da educação superior, com total liberdade de escolha, e quando o entender, seria a razão pertinente admissível e justificável de que o ensino superior não tenha carácter de obrigatoriedade. Esse argumento tem igual aplicação às disposições do artigo 13, 2. c) do PIDESC, e de seu homólogo, o artigo 13, 3. c) do PSS, rebatendo suas disposições análogas, tanto do inciso V, do artigo 208, da CF de 1988, quanto da interpretação a ele dada por Maliska (2013c). Entende-se, assim, afastada a questão.

Vale destacar que o teor dos demais incisos do artigo 208, extrapolam as determinações do PIDESC previstas no artigo 13, 2. b) e no artigo 13, 3. b) do PSS, que tem relevância no final desta tese.

O artigo 209³⁶³ concede liberdade de ensino à iniciativa privada, mediante o cumprimento das normas da educação nacional, sob autorização e avaliação de qualidade pelo Estado, situando-se aqui a condição das IES privadas. Liberdade de ensino que tem

³⁶² Pesquisas, como a realizada pela UNESP, demonstraram que os alunos das escolas públicas admitidos nas IES públicas pela Lei de Cotas, após realizarem as provas dos vestibulares, em que demonstraram suas capacidades, têm desempenho equivalente aos dos demais. *Cf.* Jorge (2021).

³⁶³ V. Apêndice A.

raízes na influência da doutrina da ciência positiva, de Augusto Comte, que foi recepcionada de forma particular no Brasil, no final do século XIX, com a Reforma Benjamin Constant, de 1890 (PALMA FILHO, 2005). Em um comentário sucinto ao artigo 209, Maliska (2013c) observa que “[...] a *prestação do serviço de educação é uma atividade típica do Estado* que pode também ser realizada pela iniciativa privada em caráter *complementar* à ação estatal” (idem a.a., p. 1973, grifos nossos), posicionamento que converge com Machado (2019). Reformata Maliska a mesma ideia: “[...] a *oferta de educação pelo Estado é fundamental e prioritária*, mas ela *não exclui* a participação da iniciativa privada” (idem a.a., grifos nossos). O entendimento de ambos os autores coaduna-se com o teor dos tópicos finais³⁶⁴ do artigo 13 do PIDESEC (BRASIL, 1992a), que corresponde ao artigo 13.4 da versão original, que no PSS (BRASIL, 1999a) está prevista no artigo 13.5, em ambos no sentido de que o direito conferido não deve ser interpretado para restringir a liberdade da iniciativa privada no campo do ensino.

Na mesma questão, o espírito da lei, que deve nortear toda e qualquer interpretação, está contido na manifestação concordante de Maliska (2013c, p. 1973) com o ensinamento de Jorge de Miranda (Manual de Direito Constitucional, s/d., Tomo IV, p. 383), o qual visualiza a situação ideal perseguida por esta tese: “[...] ainda que o Estado tivesse recursos suficientes para atender toda a demanda, a liberdade de educação ensejaria também a liberdade das entidades privadas de ofertarem o serviço” (*apud* MALISKA, 2013c, p. 1973). E vice-versa, estando garantido o exercício do direito de adquirir – porque mediante pagamento – a prestação de serviço educacional de educação superior privada, situação que não se confunde em absoluto quando essa aquisição ocorre quando não há disponibilidade de oferta de educação superior pública gratuita por parte do Estado.

Observe-se que não se encontram nas interpretações do artigo 209 da Constituição de 1988 acima, nem no teor ou interpretação dos parágrafos finais do artigo 13 do PIDESEC e do PSS, qualquer justificativa para a discrepância das matrículas nas IES privadas, em detrimento das matrículas nas IES públicas, que tem correspondência nefasta com o número de IES e de ingressos (BRASIL, 2020a)³⁶⁵.

³⁶⁴ Reitera-se o evidente lapso datilográfico, dirimido na nota no item 1.2.2, do Capítulo I desta tese.

³⁶⁵ Objeto do item 2.9 adiante.

O *caput* do artigo 210³⁶⁶ trata da fixação do conteúdo mínimo para o ensino fundamental, referindo a matrícula facultativa do ensino religioso (§ 1º) e sobre a utilização da língua portuguesa no ensino regular, assegurada às comunidades indígenas a utilização da língua materna e dos processos de aprendizagem que lhes são peculiares (§ 2º).

O artigo 211³⁶⁷ determina que a União, os Estados e Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino. Dispõe no § 1º que à *União compete organizar o sistema federal de ensino, que “[...] financiará as instituições de ensino públicas federais”*, ficando prioritariamente reservado aos Municípios o ensino fundamental (séries iniciais) e a educação infantil (§ 2º), aos Estados e ao Distrito Federal os ensinos fundamental (séries finais) e médio (§ 3º). Além do financiamento com a educação superior pública, inserida nas instituições de ensino públicas federais, a segunda parte do § 1º estabelece que à União competem os demais encargos financeiros decorrentes do exercício da função redistributiva e supletiva com a finalidade de garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão de qualidade do ensino, prestando assistência técnica aos três entes federativos³⁶⁸. As formas de colaboração entre os três entes estatais, para “[...] assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório”, serão definidas aquando da organização dos seus sistemas de ensino (§ 4º). Inseridas em 2020 “[...] a qualidade e a equidade” confirmam o quanto argumentado, no sentido da busca contínua do aperfeiçoamento, senão aprimoramento, do direito conferido. A determinação de assegurar a universalização do ensino obrigatório está em convergência com o artigo 13, 2. b), do PIDESC, e do artigo 13, 3. b), do PSS, com a prioridade do atendimento da educação básica pública pelo ensino regular prevista no § 5º. Os três entes estatais “[...] exercerão ação redistributiva em relação a suas escolas” (§ 6º), vinculada ao “[...] padrão mínimo de qualidade”, o conceito de “Custo Aluno Qualidade (CAQ)” (§ 7º) (BRASIL, 1988a, s/p.), configurado na Lei do Fundeb (BRASIL, 2020c, s/p.).

O artigo 212³⁶⁹ é extremamente relevante para a realização do direito humano à educação básica e da educação superior, pois “estipula o *mínimo* de aplicação anual das receitas” (*grifos nossos*) resultantes dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento do ensino, sendo de 18% (dezoito por cento) pela União e 25% (vinte e cinco por cento) por

³⁶⁶ V. Apêndice A. Na parte final do § 2º, situa-se mais uma justificativa para o Resumo em Guarani.

³⁶⁷ V. Apêndice A.

³⁶⁸ Posto que não há mais Territórios Federais no Brasil.

³⁶⁹ V. Apêndice A.

Estados, Distrito Federal e Municípios. Os seus nove parágrafos – os três últimos inseridos pela EC nº 108, de 2020 – explicitam questões fiscais, administrativas e contábeis relevantes para a efetivação do *caput*. O que está explicitado no § 2º ao estabelecer que “no cumprimento do *caput*” serão considerados os três sistemas de ensino – o federal, o estadual e o municipal – e, ainda, que os recursos serão aplicados na forma do artigo 213. Destaca-se a previsão do § 3º, que dispõe que a distribuição dos recursos públicos garante com prioridade o padrão de qualidade e equidade na universalização do ensino obrigatório. Assim, pela comprovação da “adoção de medidas legislativas” previstas no artigo 2º.1, do PIDESEC, este artigo 212 dá integral cumprimento à referida disposição do artigo 13, 2. b), PIDESEC, e ao artigo 13, 3. b), do PSS.

Ressalte-se que é possível inferir do teor do artigo 212 que, ao estipular “[...] o *mínimo de aplicação anual das receitas* resultantes dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino” que, verdadeiramente, não há limites vedados para sua ampliação. E dado que o seu § 2º considera o sistema de ensino federal, e que tais recursos – sem limite de ampliação – serão aplicados na forma constante do artigo 213, e que esse, na destinação dos recursos públicos contempla, no *caput*, as “escolas públicas”, e no § 2º “[...] as atividades [...] realizadas por universidades” (BRASIL, 1988a, grifos nossos), é possível afirmar que o financiamento do direito humano à educação superior encontra-se previsto constitucionalmente no Brasil.

O artigo 212-A³⁷⁰, inserido pela EC nº 108, de 2020, com as detalhadas disposições dos 13 incisos de seu *caput* e de seus três parágrafos, “torna efetiva” a destinação de parte dos recursos previstos no artigo 212, relativamente “[...] à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica e à remuneração condigna de seus profissionais” (BRASIL, 1988a, s/p.). Por esse dispositivo fica “assegurada” a “distribuição dos recursos e as responsabilidades” de cada ente da federação pela instituição de um “Fundo”, de natureza contábil, “de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação” (FUNDEB ou Fundeb), no âmbito de cada Estado e Distrito Federal, conforme o inciso I. Questão retomada no “Capítulo IV”.

O artigo 213³⁷¹ extrapola a determinação da parte final do § 2º do artigo 212, e estabelece a destinação dos recursos públicos para, além das escolas públicas, também às

³⁷⁰ V. Apêndice A.

³⁷¹ V. Apêndice A.

escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, mediante o cumprimento das exigências previstas no inciso I, que tenham finalidade não lucrativa e realizem aplicação dos excedentes em educação³⁷². Dispõe seu inciso II que em caso do encerramento das atividades haja o compromisso de destinação do patrimônio a outras escolas da mesma natureza. O § 1º direciona-se à educação básica, no mesmo sentido de ressalva do *caput* que o § 2º, ao estabelecer que “[...] as atividades de pesquisa³⁷³, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou instituições de educação profissional e tecnológica *poderão* receber apoio financeiro do Poder Público” (idem a.a., *grifos nossos*)³⁷⁴.

Antes da atual³⁷⁵ versão do artigo 213, Maliska (2013c), percebeu tratar-se de uma norma aberta e considerou “[...] uma questão interessante [...] a amplitude do seu § 2º”, e questionou “[...] se atinge também as instituições privadas em sentido estrito, que não sejam comunitárias, confessionais ou filantrópicas”, indicando tratar de tema relevante, a pesquisa e a extensão, situadas mais além do ensino, em que se avaliaria “[...] a qualidade do projeto de pesquisa ou extensão apresentado” (idem a.a., p. 1975) pelas IES privadas. Considere-se que, independente da relevância dos projetos apresentados por universidades privadas que buscam o lucro, ao pleitear esse investimento, ou patrocínio, do Estado, por sua vinculação e destinação ao capital financeiro internacional, sua concessão representa a aplicação indevida dos recursos públicos. Nesse sentido, ao não condicionar a destinação dos recursos públicos somente às universidades públicas, o Estado favoreceu as universidades privadas.

O artigo 214³⁷⁶, ao determinar a elaboração de lei criadora do Plano Nacional de Educação (PNE) decenal “[...] para *assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis*” (BRASIL, 1988a, s/p., *grifos nossos*), aí contemplou a educação superior. Elenca seis alvos/finalidades em seus incisos: a erradicação do analfabetismo (I), “a universalização do atendimento escolar” (II), a melhoria da qualidade do ensino (III), a formação para o trabalho (IV), a promoção humanística, “*científica e tecnológica*” (V) (representativa da educação superior) e o “*estabelecimento de meta de aplicação de recursos*

³⁷² Determinação aberta, passível de ser contabilisticamente contornada, em benefício de pessoas físicas.

³⁷³ Caso desta autora que recebeu bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Doutorado Pleno no Exterior, para realizar este doutoramento (julho de 2015 a junho de 2019).

³⁷⁴ Cf. O artigo 61 do ADCT (BRASIL, 1988b).

³⁷⁵ Sem a inclusão dos institutos tecnológicos, que é irrelevante, pois o cerne da análise subsiste.

³⁷⁶ V. Apêndice A.

públicos em educação como proporção do produto interno bruto” (VI). Com o que se encerra o grupo de artigos específicos sobre a educação.

Relevante que o PNE em vigor, objeto da Lei nº 13.005, de 2014 (BRASIL, 2014a), vem dar cumprimento ao referido artigo 214, como adiante desenvolvido³⁷⁷. Antevendo esta necessidade, Maliska (2013d), em uma análise com viés histórico, afirma que

A democratização trazida pela Constituição obriga o poder público a reverter décadas de descaso com a educação pública de qualidade e universal [...] principalmente naquelas escolas que atendem a camada mais humilde da população, que mais necessita de uma educação que a desperte para a cidadania. O futuro do país depende de um projeto de educação abrangente, que pense o país nos próximos cinquenta anos, de modo a dar-lhe condições de existência e sobrevivência nesse mundo que se interliga cada dia mais (idem a.a., p. 1975).

De suma importância para a educação superior, o teor do artigo 218³⁷⁸, alterado pela EC nº 85, de 2015, que ampliou o *caput* para inserir a inovação, ao lado da capacitação científica e tecnológica. Contém o referencial da educação superior implícito, por lhe ser inerente “[...] o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação” (BRASIL, 1988a, s/p.) no seu *caput*, com promoção e incentivo do Estado. Discorrem seus sete parágrafos com vistas à realização do que preconiza, com tratamento prioritário do Estado, previsto no § 1º, com ações estatais referidas também nos parágrafos 3º, 6º e 7º. É um explícito reconhecimento de que tais ações estão diretamente relacionadas com o desempenho do Estado no concerto das nações, onde o desenvolvimento científico, a “pesquisa”, da essência da universidade, a capacitação científica e tecnológica e a inovação possibilitam acessar o estágio ocupado pelos países centrais. Relevante por se encontrar o Brasil entre as quinze maiores economias do mundo, sendo portanto, fundamental para recuperar o posto perdido, o financiamento da educação superior pública³⁷⁹.

A rigor, o artigo 218 desenvolve a parte final da V finalidade do artigo 214 – a promoção científica e tecnológica do país, que repercutiu na atuação do sistema federal de ensino, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, relativamente à educação superior na área da ciência, tecnologia e inovação. Sua concretização está nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT)³⁸⁰.

³⁷⁷ Objeto do item 2.7.

³⁷⁸ V. Apêndice A.

³⁷⁹ A importância da pesquisa realizada pelas instituições públicas é reconhecida internacionalmente. Cf. Disponível em: <https://jornal.usp.br/institucional/cinco-professores-da-usp-estao-entre-os-pesquisadores-mais-influentes-do-mundo/>. Acesso em: 31 ago. 2021.

³⁸⁰ Cf. item 2.6.1.

Deve ser destacada a atuação governamental ao criar o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF)³⁸¹ (BRASIL, 2011a, s/p.), “[...] que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional”. Resultado do “[...] esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por [...] suas respectivas instituições de fomento – CNPq e CAPES –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC”. Entre outras medidas desse Projeto, as relacionadas diretamente com a educação superior “[...] prevê[em] a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação” (BRASIL, 2011a, s/p.).

Miguel Nicoletis (2019) testemunhou como o CsF impactou positivamente na esfera internacional, a atuação do Brasil referida em muitos países como de competitividade agressiva, ante o incentivo para a formação acelerada na área da educação superior, pelo elevado investimento realizado, considerado o maior projeto dessa natureza em escala mundial. Quando afirmou que “[...] a ciência brasileira é um dos grandes *players* do mundo” (idem a.a.), advindo prioritariamente do desempenho das universidades públicas.

Claudia Lima Marques, Rosângela Lunardelli Cavallazzi e Bruno Miragem (2013)³⁸², referem que o teor do artigo 218 não consta das constituições brasileiras anteriores, no sentido de dispor “[...] qualquer tratamento diferenciado no orçamento à pesquisa ou autorização direta para ‘vincular parcela de sua receita [...] a entidades públicas de fomento ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica’ (idem a.a., p. 2020). E apontam que, relativamente à “faculdade” prevista no parágrafo 5º, não se trata de um dever³⁸³, antes de uma mera recomendação, que foi acolhida pelas Constituições Estaduais, sendo destinado por lei “[...] parte da receita a entidades públicas de fomento ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica” (MARQUES; CAVALLAZZI; MIRAGEM, 2013, p. 2021)³⁸⁴.

³⁸¹ Cf. Ciência sem Fronteiras (2019).

³⁸² Portanto, antes da EC nº 85, de 2015, que incluiu os parágrafos 6º e 7º e criou os artigos 219-A e 219-B.

³⁸³ Uma norma constitucional com eficácia limitada, cf. José Afonso Silva, como princípio institutivo facultativo (ou permissivo), que não impõe obrigação (MARQUES; CAVALLAZZI; MIRAGEM, 2013).

³⁸⁴ Os estados do Rio de Janeiro, de São Paulo, do Rio Grande do Sul e da Bahia destinaram 2% para a FAPERJ, 1% para a FAPESP, 1,5% para o estado do Rio Grande do Sul e 2% para o estado da Bahia.

Corroborando com o objeto desta tese, relativamente à relevância da educação superior, Marques, Cavallazzi e Miragem (2013) aduzem que

A melhor tradução do conteúdo das finalidades do art. 218 foi dada pelo CNPq: *a produção e a disseminação do saber são fundamentais à construção do Estado-nacional, à solução dos problemas da sociedade e à ampliação da cidadania. Nenhum Estado garante sua soberania sem tratar do desenvolvimento científico e tecnológico* (idem a.a., pp. 2022-2023, *grifos nossos*).

Os mesmos três autores, convergindo com Nicoletti (2019), afirmam que esses incentivos obtiveram resultados alentadores, pelos vários tipos de bolsas conferidas, de tal sorte que o Brasil constou em 15º lugar no *ranking* de produção científica mundial e em 1º lugar na América Latina, o 25º lugar em citações, 2,02% da produção mundial (MEC)³⁸⁵.

O artigo 219 contém elementos de vinculação com a educação superior, no que tange à pesquisa, ciência e tecnologia, ao referir o “[...] desenvolvimento cultural e sócio-econômico” e “[...] autonomia tecnológica” (BRASIL, 1988a). Foram-lhe acrescidos pela EC nº 85, de 2015, os artigos 219-A e 219-B (Cf. Apêndice A). O primeiro abre a possibilidade de os entes da federação estabelecerem “[...] cooperação com órgãos e entidades públicos e com entidades privadas” no modo que especifica, “[...] para a execução de projetos de pesquisa, de desenvolvimento científico e tecnológico e de inovação”, em um campo de lisura e atuação ética (BRASIL, 2015). O segundo previu a criação do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (SNCTI), já formalizado (BRASIL, 2016b).

O artigo 225³⁸⁶, que trata “Do meio ambiente”, dispõe ser uma das incumbências do Poder Público “[...] promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino [aplicável também à educação superior], e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”, conforme o inciso VI, do § 1º (BRASIL, 1988a, s/p.). Entende-se que esse dispositivo antecipou as 17 Metas do Milênio da ONU (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2015), em especial o ODS 4 (UNESCO, 2015) e, ao mesmo tempo inseriu-se nas normas de direitos humanos da chamada “4ª geração” de direitos. José Rubens Morato Leite (2013, p. 2094) menciona a Lei nº 9.795, de 1999, que criou a Política Nacional de Educação Ambiental. A relevante questão do vínculo da sustentabilidade com a educação superior já foi referida na perspectiva de Mendes (2015), cuja abordagem será retomada na conclusão desta.

No “Capítulo VII” “Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso”, a Constituição de 1988 faz menção à educação, no contexto da família, ao dispor, no *caput*

³⁸⁵ Dados de 2007.

³⁸⁶ V. Apêndice A.

do artigo 227³⁸⁷, o dever concorrente “[...] da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade” (BRASIL, 1988a, s/p.), o direito à educação, de interesse para a tese “o jovem” como sujeito de direito à educação superior. Essa proteção foi inserida após o “[...] direito à vida, à saúde, e à alimentação”, e antes do “[...] lazer, da profissionalização, da cultura, da dignidade, do respeito e da liberdade e da convivência familiar e comunitária”. E o § 3º desse artigo especifica, no inciso III que, em um dos aspectos que esse direito confere proteção especial, está a “[...] garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola” (BRASIL, 1988a, s/p.).

A inclusão no artigo 227 do jovem “[...] entre os sujeitos portadores de vulnerabilidade merecedores de tutela diferenciada” (MORAES; TEIXEIRA, 2013, p. 2124) encontra correspondência direta com o exercício do direito humano à educação superior. Em cumprimento, o inciso I, do § 8º previu o estabelecimento do Estatuto da Juventude, (BRASIL, 2013b), que define os 29 anos como o termo final desse período da vida. Nesse patamar estão os índices internacionais que rotulam a faixa etária entre 18 e 24 anos, propícia para frequentar cursos de educação superior, com início no final da adolescência³⁸⁸.

Nas referências à educação pela Constituição de 1988, culmina o artigo 229³⁸⁹ por considerar os deveres dos pais para com os filhos menores, entre eles o de educar.

Como demonstrado, dos 250³⁹⁰ artigos da Constituição de 1988, 31³⁹¹ deles fazem referência à educação, ao ensino ou à escola, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação, em diferentes contextos, complementados por artigos do ADCT (BRASIL, 1988b), destacando-se os dez³⁹² artigos específicos sobre a educação.

A profusa quantidade de artigos e detalhes da Constituição de 1988 foi alvo de severas críticas, mas deve ser reconhecido que sobre a educação essa Carta expressa um resultado jamais visto nas Constituições anteriores. Curiosamente, a Constituição de 1988

³⁸⁷ V. Apêndice A.

³⁸⁸ Numa lógica humanista, discorda-se da omissão do artigo 227 ao idoso, merecedor do prioritário direito à vida, à saúde e à alimentação, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

³⁸⁹ V. Apêndice A.

³⁹⁰ Sequencialmente enumerados, sem considerar os artigos com acréscimo de letras.

³⁹¹ Mais de 12,5% do total, no rol de artigos: 6º, 7º, 22, 23, 24, 30, 34, 40, 144, 150, 158, 193, 201, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 212-A, 213, 214, 218, 219, 219-A, 219-B, 225, 227 e 229.

³⁹² Acréscido do artigo 212-A.

não faz qualquer referência explícita à “educação ou ensino superior”, utilizando somente o vocábulo “universidade” no artigo 207, e o mesmo no plural, no § 2º do artigo 213³⁹³.

Deliberou-se colacionar (Apêndice A) a íntegra das partes citadas desses artigos relevantes para a tese, e suas sucessivas alterações, com a finalidade de evidenciar, pela constatação conjunta, de que a proteção, o aperfeiçoamento da efetivação do direito à educação, se faz em todos os níveis escolares, portanto até a educação superior. Partindo do texto original, a Constituição de 1988 foi sendo ampliada pela sucessiva edição das Emendas Constitucionais, sendo de interesse para educação as de números 11 e 14 (1996), 20 (1998), 53 (2006), 59 (2009), 65 (2010), 82 (2014), 85 (2015), 95 (2016) e 108 (2020). Com isso, está demonstrado que houve deliberada ação para transformar a realidade com relação ao reconhecimento cada vez mais ampliado do direito à educação, cuja garantia constou da última EC, pela inserção do inciso IX ao artigo 206 da CF (BRASIL, 1988a).

A exceção está representada pela EC nº 95, de 2016, que, de modo drástico, vem revertendo as políticas sociais implementadas por mais de 13 anos, comprometendo por 20 anos a realização dos DESC, em especial da educação superior, desenvolvida adiante³⁹⁴.

Nesse panorama na Constituição de 1988, é inequívoca a crescente valoração que o Estado brasileiro atribui à educação e à educação superior. As sucessivas alterações constitucionais apontadas, que ampliaram a proteção e as garantias à educação escolar em todos os níveis, desde a erradicação do analfabetismo, creches e educação pré-escolar, a universalização, com obrigatoriedade e gratuidade, da educação básica, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica, contidas na previsão de elaboração do Plano Nacional de Educação, com destaque para a estipulação de metas de uso de recursos públicos, na proporção do PIB para a educação. Com a garantia das condições básicas necessárias à concretização da educação básica, como transporte, alimentação e material escolar, que possibilitam o acesso à educação superior.

Concluída a explanação e os comentários aos artigos da Constituição de 1988 relacionados a educação, ensino, escola, universidade e ciência e tecnologia e pesquisa,

³⁹³ Contudo, pode-se ler “educação superior” nas várias expressões referidas, tal como “nos níveis mais elevados de ensino e pesquisa”, no inciso V, do artigo 208 (BRASIL, 1988a, s/p.).

³⁹⁴ Análise, impactos na educação superior e críticas, *cf.* item 3.8, Capítulo III desta tese.

passa-se a desenvolver a competência privativa da União prevista no inciso XXIV, do seu artigo 22, que trata de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

2.4 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): Lei nº 9.394, de 1996

O direito não é mero somatório de regras avulsas, produto de atos de vontade, ou mera concatenação de formulas verbais articuladas entre si. O Direito é ordenamento ou conjunto significativo e não conjunção resultante de vigência simultânea; é coerência, ou, talvez, mais rigorosamente, consistência; é unidade de sentido, é valor incorporado em regra. (MIRANDA, 1999, p. 49)

Sobre a expressão “diretrizes e bases”, Maurício Antonio Ribeiro Lopes (1999), citando Celso Bastos (1984), afirma que “[...] a exata compreensão do que seja [...] não é fácil [...] e remete para o que é princípio lógico e estrutural, delineador do esqueleto de algum sistema [...] o vetor que há de informar [esse] sistema” (idem a.a., , pp. 133-134).

Conhecida como “Lei Darcy Ribeiro”³⁹⁵, a atual LDB ou LDBEN – Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996d), é a segunda lei de diretrizes e bases da educação nacional. Após a análise conjunta de ambas as LDBs e das leis que reformaram o ensino superior e alteraram a primeira LDB, Meyknecht (2013)³⁹⁶ observou que as duas LDBs estão em vigor. Isso porque a mais recente LDB, revogou as disposições da Lei nº 4.024, de 1961, não alteradas pela Lei nº 9.131, de 1995, mantendo em vigor os artigos 6º, 7º, 8º e 9º da primeira LDB, distintos dos artigos 6º, 7º, 8º e 9º da Lei nº 9.394, de 1996. A importância da primeira LDB foi demonstrada por Meyknecht (2013) como marco jurídico inicial da educação;

Inicia-se a LDBEN de 1996 por tratar da educação, situando-a para além da escola como instituição, pois “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (*caput* do artigo 1º) (BRASIL, 1996d), disciplina a educação escolar, cujo desenvolvimento se dá, primordialmente, por via do ensino em instituições próprias (§ 1º), devendo “[...] vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (§ 2º) (idem a.a.).

A LDB passa a tratar dos princípios e fins da educação nacional, e no artigo 2º dispõe que “[...] a educação [é] dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de

³⁹⁵ Pela ativa atuação em favor da aprovação dessa LDB, quando era Senador da República.

³⁹⁶ Antes de ter ciência de que o mesmo entendimento havia sido reconhecido por Lopes (1999).

liberdade e *nos ideais de solidariedade humana* tem por finalidade *o pleno desenvolvimento do educando*, seu preparo para *exercício da cidadania* e sua *qualificação para o trabalho*” (BRASIL, 1996d, s/p., *grifos nossos*). Sobre o que Maurício Antonio Ribeiro Lopes (1999, p. 36) aduz que “[...] o legislador neoliberal convicto e irresponsável, olvidou o mandamento constitucional no sentido de antes de ser um *dever*, a educação trata-se de um *direito* do cidadão”, insurgindo-se contra a não receção de parte do artigo 205 da Constituição de 1988, que “[...] declara que ela é um direito de todos e dever do Estado”, pois desse direito “[...] é que surge o correlato dever do Estado”.

A argumentação desse autor é preciosa no sentido de que “[...] a redução legal da amplitude do comando constitucional é absolutamente ineficaz quanto a qualquer pretensão limitadora da extensão da aplicabilidade imediata prevista no artigo 5º parágrafo 1º da Constituição Federal” (LOPES, 1999, p. 36), como já referido. E ainda frisa que “[...] a educação é fundamentalmente dever do Poder Público, supletivamente da família [pois] a Lei 9.394/96, dispõe sobre a educação formal, aquela cujo ensino se dá por meio de instituições próprias e estas são de obrigação estadual e não familiar” (idem a.a., p. 36). Conclui o mesmo autor, que lhe parece “[...] injusta e simultaneamente arbitraria e irresponsável a tentativa de mudança do polo principal quanto aos deveres da educação” (idem a.a., *grifo nosso*), com o que corrobora esta tese.

Já os ideais de solidariedade humana, também inspiradores da educação, conforme dispõe o *caput* do artigo 2º, da LDB, coaduna-se com o fato de que a educação “[...] como processo formal deve [...] desenvolver-se também através das relações humanas e comunitárias” e fomentar o apreço à tolerância como condição à solidariedade (LOPES, 1999, p. 39). Tolerância também contemplada no artigo 13.1 do PIDESC, como elemento constituinte da capacitação das pessoas, a ser propiciado pela educação.

Na análise dos princípios da educação é rica a pesquisa de Lopes (1999, p. 42), de seu significado jurídico e da gravidade de sua violação³⁹⁷, citando Celso António Bandeira de Mello (1988). Coerente com essa relevância principiológica, o artigo 3º da LDB elenca

³⁹⁷ “*Princípio* é, por definição, mandamento nuclear de um sistema, verdadeiro alicerce dele; disposição fundamental que se irradia sobre diferentes normas compondo-lhes o espírito e servindo de critério para sua exata compreensão e inteligência, exatamente por definir a lógica e a racionalidade do sistema normativo”. A desatenção aos princípios implica ofensa não apenas a um específico mandamento obrigatório, mas a todo o sistema de comandos. É a mais grave forma de ilegalidade ou inconstitucionalidade (idem a.a., p. 230)

treze princípios para ministrar o ensino. Os expressos nos incisos I, II, III, V, VI, VII e IX, guardam reciprocidade com os princípios previstos no artigo 206 da Constituição de 1988.

Para os fins desta tese, onde se persegue o exercício do direito humano à educação superior no Brasil, previsto no PIDESC (BRASIL, 1992a, s/p.) com a interpretação aqui apresentada, com amplo acesso pela concessão da gratuidade, destacam-se primeiramente três dos princípios acima referidos: a) *igualdade de condições para acesso e permanência na escola* (inciso I); b) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (inciso VI), que correspondem, respectivamente, aos incisos I e IV do artigo 206 da Constituição de 1988; e c) “*garantia do direito à educação*” (inciso XIII) (*grifos nossos*), que é de crucial importância para esta tese, introduzido pela Lei nº 13.632, de 2018, foi incorporado à Constituição de 1988, pela EC nº 108, de 2020, com a inclusão do inciso IX ao artigo 206.

Complementa Lopes (1999) que o princípio da igualdade ou da isonomia (inciso I) “[...] é um dos pilares do Estado Democrático de Direito³⁹⁸” (idem a.a., p. 43), que remonta ao preâmbulo, ao artigo 3º, ao *caput* do artigo 5º, e ao seu inciso I, todos da Constituição de 1988. Citando José Afonso da Silva (1992), afirma que o texto dos referidos dispositivos constitucionais “[...] não admite privilégios e distinções que um regime simplesmente liberal consagra” (idem a.a.). Continua a explicar, que

[...] a burguesia, cônica de seu privilégio de classe, jamais postulou um regime de igualdade tanto quanto reivindicara o de liberdade. É que um regime de igualdade contraria seus interesses e dá à liberdade sentido material que não se harmoniza com o domínio de classe em que assenta a democracia liberal burguesa (LOPES, p. 44).

Outro princípio a ressaltar é o constante do inciso VII, da “valorização do profissional da educação escolar”, portanto, de todos os níveis, incluindo a educação superior, nos termos do artigo 21 da LDB. Esse princípio corresponde à garantia constitucional prevista nos incisos V e VIII, e no parágrafo único do artigo 206, da Constituição de 1988, o qual dá cumprimento à parte final do disposto no artigo 13, 2. e), do PIDESC, de “[...] melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente” (BRASIL, 1988a). Sua materialização deu-se de forma progressiva com a EC nº 14, de 1996, com a criação do FUNDEF³⁹⁹, ampliou-se pela EC nº 53, de 2006, como FUNDEB⁴⁰⁰, tornado definitivo pela

³⁹⁸ Cf. Quadro A2 nos Anexos.

³⁹⁹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de “Valorização do Magistério”.

⁴⁰⁰ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e “Valorização dos Profissionais da Educação”.

EC nº 108, de 2020, no artigo 212-A da Constituição de 1988, e regulamentado (BRASIL, 2020c), retomado na argumentação final desta tese.

A par disso, a inspiração da educação nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tal como anunciado no *caput* do artigo 2º, tem origem na disposição constitucional do inciso II, do artigo 5º, segundo Lopes (1999, p. 38), no sentido de que “[...] ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude da lei”. Esses princípios da liberdade foram inseridos no inciso II, do artigo 3º, da LDB, como “[...] princípio da liberdade de aprender, ensinar, *pesquisar* e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996d, s/p., *grifo nosso*). Tal dispositivo, que replica *ipsis litteris* o inciso II, do artigo 206, da Constituição de 1988, tem aplicação direta à liberdade desta autora em elaborar esta tese, como um direito constitucionalmente garantido, ora referendado pela LDB, e respaldado na esfera internacional (ONU, 1998).

O “Título V” da LDB cuida “Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino”, cujo “Capítulo I” trata “Da Composição dos Níveis Escolares” em um único artigo, no qual situa a educação superior no contexto da educação escolar: “Art. 21. A *educação escolar* compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – *educação superior*” (BRASIL, 1996d, s/p., grifos nossos).

Atentou-se, também apontado por Lopes (1999), que “[...] o legislador não guardou precisão terminológica no emprego das expressões *educação* e *ensino* ao longo da lei, tanto que alude a *educação básica* e *educação superior*” (idem a.a., pp. 41-42). Complementa que, pelo “Título V” conter educação e ensino, “[...] podem ser tomadas ambas as expressões como sinónimas” e que “[...] a expressão *ensino* está sendo empregada como método” (idem a.a.). Observa Lopes (1999) ainda, que “[...] o art. 3º trata simultaneamente de princípios a serem observados tanto na estruturação da educação quanto do ensino” como “[...] aspeto formal da exteriorização da educação” (idem a.a., p. 42). Por sua vez, Nina Beatriz Ranieri (2000) afirma que “[...] não obstante a ambiguidade terminológica da lei, percebe-se que os conceitos de educação e ensino agrupam realidades semelhantes” (idem a.a., p. 168).

Indo ao ponto de interesse para esta tese, o “Capítulo IV”, do mesmo “Título V” da LDB, “Da Educação Superior”, alberga o tema do artigo 43 ao 57. As finalidades da educação superior estão estabelecidas no artigo 43, de forma detalhada e ampla, em oito incisos. Considerando que não há palavras supérfluas na letra da lei, reproduz-se este artigo na íntegra, pois o legislador realçou a importância das finalidades do direito humano à

educação superior, onde os verbos destacados indicam os objetivos a alcançar, sublinhados seu contexto:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I – *estimular* a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do *pensamento reflexivo*;

II – *formar* diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no *desenvolvimento da sociedade brasileira*, e *colaborar* na sua *formação contínua*⁴⁰¹;

III – *incentivar* o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, *desenvolver* o *entendimento do homem e do meio em que vive*;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem *patrimônio da humanidade* e *comunicar* o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – *suscitar* o desejo permanente de *aperfeiçoamento* cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa *estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração*;

VI – estimular o *conhecimento dos problemas do mundo presente*, em particular os nacionais e regionais, *prestar* serviços especializados à *comunidade* e *estabelecer* com esta uma *relação de reciprocidade*;

VII – *promover* a extensão, aberta à *participação da população*, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;

VIII – *atuar* em favor da universalização e do aprimoramento da *educação básica*, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que *aproximem os dois níveis escolares*. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015) (BRASIL, 1996d, grifos nossos).

Lopes (1999) inicia seus comentários ao “Capítulo IV”, apresentando um quadro com a estrutura da educação superior brasileira⁴⁰². Discorre sobre “[...] a pesquisa e as instituições de ensino superior”, apontando a primeira como “[...] um dos pilares da organização das instituições e da estrutura do ensino superior na atual LDB” (idem a.a., p. 198), e que sua finalidade, apoio e modos de divulgação constam de outros dispositivos da LDB. Destaca o princípio da liberdade para a pesquisa (artigo 3º, II), concedido igualmente aos docentes. Aponta que ao Estado compete “[...] garantir o acesso aos níveis mais elevados da pesquisa àqueles que demonstrarem maior aptidão” (artigo 4º, V) (BRASIL, 1996d, s/p.).

Ainda, Lopes (1999, p. 212) correlaciona as finalidades da educação superior com o teor do artigo 52 onde, ao definir a universidade como “[...] instituições pluridisciplinares de formação de quadros de profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 1996c), reafirma o valor da pesquisa na educação superior. Destaca que a autonomia prevista no artigo 53, inciso III, garante

⁴⁰¹ Que só adentrou na Constituição de 1988 pela EC nº 108, de 2020.

⁴⁰² Aqui reproduzido nos Anexos, como “Quadro A4”.

liberdade e independência para elaborar planos, programas e projetos, pela atuação de seus órgãos colegiados (inciso IV), atualmente do § 1º, do mesmo artigo. Também ressalta, com vinculações à pesquisa, o teor dos artigos 54 § 2º, 71 inciso I, 78 § 2º, 84 e 86.

Os cursos e programas da educação superior constam dos quatro incisos do artigo 44, sendo eles: sequenciais (I), de graduação (II), pós-graduação (III) e de extensão (IV). Seu § 1º faz referência à divulgação dos resultados dos processos seletivos referidos no *caput*; o § 2º especifica que, em caso de empate no processo seletivo das instituições públicas, fica, em última instância, priorizado o candidato com menor rendimento familiar; o que poderia, talvez, ser interpretado como uma forma de realizar justiça social, mas que revela uma escolha política, e § 3º dispõe sobre o processo seletivo (BRASIL, 1996d).

O artigo 45 da LDB (*idem a.a.*), define em duas categorias as instituições onde a educação superior será ministrada: públicas e privadas. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento das instituições de educação superior, têm prazos delimitados, cuja renovação está condicionada ao resultado de avaliação, como determina o *caput* do artigo 46 da Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996d). Seus cinco parágrafos, três dos quais inseridos durante esta exposição, são indicativos do controle que o Estado tem das IES. O § 1º detém-se na hipótese de deficiências constatadas pela avaliação, admitindo reavaliação, cuja manutenção do resultado poderá acarretar desativação de cursos e habilitações, bem como intervenção na instituição, suspensão temporária de prerrogativa de autonomia ou descredenciamento da instituição. O § 2º revela a responsabilidade que o Estado tem com a educação superior pública, ao determinar ao Poder Executivo, no processo de saneamento das IES públicas, suprir suas necessidades. Já o § 3º, aplicado às IES privadas, aprofunda as sanções, com redução de vagas e suspensão temporária de ingressos e cursos. Mas o § 4º as abranda, permitindo comutação das penalidades, se condicionadas à superação, e o § 5º faz referência ao curso de Medicina.

O *caput* do artigo 47 delimita o mínimo de 200 dias de atividade acadêmica. O § 1º, com cinco incisos inseridos em 2015, trata de forma extremamente minuciosa das informações a serem prestadas aos interessados “no sítio eletrônico oficial da IES” (BRASIL, 1996d). O § 2º considera os procedimentos aos “[...] alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos” (*idem a.a.*). O § 3º contempla a frequência obrigatória de mestres e alunos, e o § 4º dispõe sobre o oferecimento de cursos noturnos, obrigatório nas IES públicas.

Os critérios e normas de seleção e admissão dos alunos, elaborados pelas universidades, devem considerar seus efeitos sobre a orientação do ensino médio, conforme dispõe o artigo 51 da LDB, devendo estar articulados com os órgãos normativos dos sistemas de ensino. Uma comprovação do elo que a educação superior possui com a educação básica, mais com seu estágio final que lhe provê os alunos para conformar sua atuação.

Lopes (1999) refere que o artigo 52 define as universidades como instituições pluridisciplinares para a formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa e extensão – suas mais relevantes características –, e de domínio e cultivo do saber humano. Seus três incisos estabelecem: como se dá sua produção intelectual (I); o percentual de mestres e doutores (II) (prazo para adequação no § 2º do artigo 80); e o regime de tempo integral para o percentual delimitado do corpo docente (III). O parágrafo único autoriza “a criação de universidades especializadas por campo do saber” (BRASIL, 1996d).

As atribuições das universidades, no que tange ao exercício de sua autonomia, estão previstas nos dez incisos do artigo 53, com mais dois parágrafos introduzidos em 2017, os quais dispõem sobre a autonomia didático-científica (§ 1º), a destinação de doações⁴⁰³ para universidades em geral (§ 2º) e doações para universidades públicas (§ 3º).

O *caput* do artigo 54 da LDB atribui um estatuto jurídico especial às universidades públicas “para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal” (BRASIL, 1996d, s/p.), cujo exercício consta dos sete incisos do seu § 1º. O § 2º contempla a possibilidade de estender essas atribuições a outras instituições com relevante qualificação de ensino ou pesquisa. Os recursos para manutenção e desenvolvimento das IFES serão assegurados pela União no seu orçamento geral, nos termos do artigo 55.

O artigo 56 da Lei nº 9.394, de 1996, determina que as IES públicas “[...] obedecerão ao princípio da gestão democrática” (BRASIL, 1996d), nos termos de seu *caput*, cabendo ao seu parágrafo único definir o percentual dos docentes nos órgãos deliberativos. O artigo 57 estabelece o número mínimo de oito horas semanais de aulas aos docentes, encerrando as disposições específicas sobre educação superior.

Observa-se o imbricamento das disposições no “Título VII”, onde a LDB atual trata dos recursos financeiros dos artigos 68 a 77, que também dizem respeito à educação superior.

⁴⁰³ Cf. item 4.4., Capítulo IV desta tese.

O artigo 68 possui correspondência com o artigo 211 da Constituição de 1988; o *caput* do artigo 69 e seu § 1º seguem os termos do artigo 212 e seu § 1º da Constituição de 1988. O artigo 70 correlaciona as despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino que se destinarem aos objetivos básicos das instituições educacionais de “todos os níveis”, portanto, das IES, como especificado em oito incisos. O artigo 71 dispõe sobre o inverso, definindo o que não constitui despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino em seis incisos. O artigo 72 estabelece de modo direto sua vinculação com o § 3º do artigo 165 da Constituição de 1988. O artigo 73 vincula-se expressamente ao artigo 212 da Constituição de 1988 e ao artigo 60 dos ADCT, ambos foram alterados pela EC nº 108, de 2020. O artigo 74 objetiva assegurar ensino de qualidade, pela atuação da União em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, relativamente ao ensino fundamental, “[...] baseado no cálculo do custo mínimo por aluno” (BRASIL, 1996d, s/p.), nos termos do seu parágrafo único. O artigo 75 expressa o § 1º do artigo 211 da Constituição de 1988, sobre a função redistributiva e supletiva da União, acrescida dos Estados, com as especificações de seus quatro parágrafos. O artigo 76 explicita que essa ação supletiva e redistributiva fica condicionada ao seu cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios.

O *caput* do artigo 77 afirma que a destinação dos recursos públicos, além das escolas públicas, poderão ser dirigidas às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Por seus quatro incisos, reproduz o artigo 213 da Constituição de 1988, sobre as exigências que devem ser cumpridas pelas referidas escolas que também os podem receber. Seus dois parágrafos destinam-se a “especificar a concessão de bolsas de estudo para a educação básica” (§ 1º) “e de bolsas de estudo para as atividades universitárias de pesquisa e extensão” (§ 2º) (BRASIL, 1996d, s/p.). Este último parágrafo, contudo, não foi atualizado nos termos da EC nº 85, de 2015, com as alterações que foram incorporadas ao § 2º do artigo 213 da Constituição de 1988.

Fazendo uma correspondência com o cerne da tese, o teor dos dois parágrafos do artigo 77 da LDB dá cumprimento à disposição do artigo 13, 2. e) do PIDESC, quando refere sobre “[...] implementar-se um sistema adequado de Bolsas de estudo” (BRASIL, 1992a, s/p.). O que foi realizado pelo Brasil uma década e meia antes do advento do PIDESC. Dois órgãos destacam-se pela grandiosidade com que tratam o tema na esfera nacional⁴⁰⁴ – o

⁴⁰⁴ Além de outras que atuam em âmbito estadual, como a FAPESP. Cf. FAPESP (2021).

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)⁴⁰⁵ e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴⁰⁶ –, ambos criados em 1951⁴⁰⁷, passaram por sucessivos aprimoramentos, cujas funções e atribuições tornaram-se complexas. O CNPq atende o ensino básico pelos PIBIC e PIBITI. As ações e programas da CAPES distribuem-se por avaliação, apoio a eventos, educação a distância e bolsas a estudantes, este último em programas institucionais no país, bolsas e auxílios internacionais⁴⁰⁸ e programas estratégicos, e também na educação básica.

Da mesma forma, a comprovação da determinação na mesma alínea “e” do artigo 13, 2 do PIDESEC “[...] do desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino” (BRASIL, 1992a, s/p.), está delimitada no artigo 21 da LDB e estruturada em seu todo, não havendo dúvida quanto ao seu integral cumprimento, em especial pela educação tecnológica desde o nível técnico ao superior.

Ao comentar as disposições transitórias da LDB, Lopes (1999), apresenta um quadro com os oito prazos referidos nos artigos 87 a 91. Muito elucidativos os outros Quadros elaborados: (i) composição da educação (p. 150)⁴⁰⁹, (ii) estrutura da educação superior (p. 199)⁴¹⁰; (iii) estrutura das universidades (pp. 211-212)⁴¹¹; e (iv) estrutura das universidades públicas (pp. 231-232)⁴¹². Esses quadros demonstram o tratamento que o Estado brasileiro dá à educação, com o reconhecimento da importância da educação superior pública, espelhado nas políticas públicas embasadas na ampla legislação educacional, no sentido de reconhecer sua gratuidade plena, com entendimento convergente com esta tese.

Os expoentes da doutrina da educação brasileira divergem sobre a Lei nº 9.394, de 1996. Cunha (2003) a considera minimalista, “[...] por essa LDB ter sido aprovada sem conter todas as bases da educação nacional” (idem a.a., p. 40). Lopes (1999) entende que

⁴⁰⁵ Criado como Conselho Nacional de Pesquisas (BRASIL, 1951b). Cf. GOV.BR (2021b).

⁴⁰⁶ Com origem no Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951 (BRASIL, 1951a). Cf. GOV.BR (2011).

⁴⁰⁷ O contexto político da criação de ambos está referido no tópico 3.6.

⁴⁰⁸ Dados e estatísticas com informações de setembro de 2020. Cf. GOV.BR (2020). Este doutoramento foi beneficiado por uma das 87 bolsas CAPES de Doutorado Pleno no Exterior concedidas, de um total de 791 bolsas ativas em Portugal em 2019: Doutorado Sanduíche, 492; Graduação Sanduíche, 118; Professor/Pesquisador visitante, 65; Pós-doutorado, 26 e 3 de Capacitação (GEOCAPES, 2021).

⁴⁰⁹ Cf. Quadro A3.

⁴¹⁰ Cf. Quadro A4.

⁴¹¹ Cf. Quadro A5.

⁴¹² Cf. Quadro A6.

não há lacuna, pois a LDB “[...] não pretendeu jamais tornar-se um diploma único da educação no Brasil. Não veio para cumprir um papel de Lei Orgânica da Educação, esgotando a disciplina jurídica do assunto” (idem a.a., p. 28), mas, suas diretrizes e bases. Carlos Roberto Jamil Cury (2000) afirma que “[...] os eixos da LDB de 1996 são a flexibilidade e a avaliação”, considerando que “[...] muda muita coisa na estrutura e funcionamento do ensino no Brasil em quase todos os seus níveis” (idem a.a., pp. 35 e 34).. Para quem a maior alteração da LDB “[...] está no papel do próprio Estado: ele recua de sua posição histórica de um sujeito docente com ação direta no sistema de ensino, para uma posição de árbitro e de coordenador que, pela avaliação, pretende [...] expor o processo à consideração da sociedade” (CURY, 2000, p. 36). O que representa a transição do Estado Provedor para o Estado Regulador, em consonância com o projeto neoliberal⁴¹³.

Relevante que a Lei nº 9.394, de 1996, inovou ao romper com um paradigma tradicional da universidade brasileira, ao omitir o exame vestibular, fazendo referência a “processo seletivo”, permitindo às instituições estabelecerem requisitos próprios desde que os alunos tenham concluído o ensino médio, como estabelecido no inciso II, do artigo 44, e nos parágrafos 1º, 2º e 3º), o que favoreceu o crescimento expressivo das IES privadas.

O mesmo artigo 44 estabelece no inciso I⁴¹⁴ a criação de cursos de graduação sequenciais “por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente”.

Conclui-se com duas menções pertinentes. Por primeiro, desde 2012 pende uma Reforma Universitária iniciada pelo Projeto de Lei nº 4.212, de 2004 (LIRA, 2004), com o objetivo de alterar a Lei nº 9.394, de 1996. Ora está em destaque o Projeto de Lei nº 7.200, de 2006, do Poder Executivo, com 368 Emendas de Plenário, apresentadas em 2006⁴¹⁵. Nos processos apensos consta o PL 5.175/2009⁴¹⁶, apresentado por sugestão da União Nacional de Estudantes (UNE), que estatui o marco regulatório para a educação superior. Cabe somente aguardar o desenrolar de seu complexo e prolongado trâmite (BRASIL, Câmara dos Deputados, 2012). Em segundo, que a LDB de 1996 (BRASIL, 1996d) foi objeto de

⁴¹³ Desenvolvido no Capítulo III desta tese.

⁴¹⁴ Em razão de alteração promovida pela Lei nº 11.632, de 2007.

⁴¹⁵ Cf. Poder Executivo (2006).

⁴¹⁶ Cf. Comissão de Legislação Participativa (2009).

alterações promovidas pela Lei nº 13.868, de 2019 (BRASIL, 2019f), para incluir no artigo 19 disposições relativas às universidades comunitárias, e alterar as categorias administrativas com a inclusão dos parágrafos 1º e 2º .

Em cumprimento ao disposto no artigo 9º, *caput*, incisos VI, VIII e IX, e do artigo 46, ambos da LDB, passa-se a analisar a regulamentação do controle das IES pelo Estado brasileiro.

2.5 As IES sob o controle do Estado: o Decreto nº 9.235, de 2017

De modo mais completo foram atendidas disposições da LDB, Lei nº 9.394, de 1996, sobre a regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior, pelo Decreto nº 5.773, de 2006⁴¹⁷, o qual restou revogado pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b). Na estrutura da educação superior brasileira, como simples exigência, está situado ao final do “Quadro A4”, nos Anexos.

O enunciado do Decreto nº 9.235, de 2017 (*idem a.a.*), com 108 artigos, indica que veio dispor, de forma ampliada e revisada, “[...] sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades presencial e a distância, no sistema federal de ensino” (*idem a.a.*), replicado no artigo 1º.

Indicadas as alterações legislativas que intercalaram ambos os decretos nos termos do Decreto nº 9.235, de 2017, parece cabível o entendimento de que essa profusão legislativa indicaria a busca de um nível de excelência na prestação/realização do serviço público educacional de qualidade⁴¹⁸, na esfera da educação superior. Seu texto evidencia abrangência e detalhamento na sua complexa elaboração que, em análise preliminar, indica a ampla normatização do controle das IES, tanto públicas quanto privadas, objetivando seu aprimoramento. Todavia, o histórico de permissividade do Estado frente ao setor privado na área da educação, autoriza o questionamento da finalidade apontada.

Apresenta-se, de modo resumido, um panorama do Decreto nº 9.235, de 2017, que principia por situar a educação superior no sistema federal de ensino (cap. I), desenvolve os

⁴¹⁷ Que revogou o Decreto nº 3.860, de 2001.

⁴¹⁸ Cujo enunciado faz referência à Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (BRASIL, 2004c).

aspectos da Regulação (cap. II), da Supervisão (cap. III) e da Avaliação (cap. IV) das IES e dos cursos superiores de graduação e pós-graduação, e do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação, pela via do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), até as disposições finais (cap. V), como segue.

2.5.1 A Regulação, a Supervisão e a Avaliação das IES pelo Decreto nº 9.235, de 2017

Como explicitado no § 1º do artigo 1º do Decreto nº 9.235, de 2017, a regulação das IES se dá “[...] por meio de atos autorizativos do funcionamento das IES e de cursos superiores de graduação e de pós-graduação *lato sensu* no sistema federal de ensino, a fim de promover a igualdade de condições de acesso, e de garantir o padrão de qualidade das instituições e dos cursos” (BRASIL, 2017b, s/p., *grifos nossos*), finalidade que veio ao encontro do recorte desta tese. Foi ainda referida a “[...] coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (BRASIL, 2017b, s/p.), em conexão com o teor do artigo 9º. A supervisão ocorrerá “[...] por meio de ações preventivas e corretivas, com vistas ao cumprimento das normas gerais da educação superior a fim de zelar pela regularidade e pela qualidade da oferta dos cursos [...] e das IES que os ofertam” (§ 2º do artigo 1º) (idem a.a.).

Na mesma direção, o artigo 2º do Decreto nº 9.235, de 2017, define que “[...] o sistema federal de ensino superior compreende as instituições federais de educação superior (inciso I), as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada (inciso II) e os órgãos federais de educação superior (inciso III)” (BRASIL, 2017b, s/p.). Sujeitam-se também ao sistema federal de ensino as IES criadas e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado (§ 1º), as IES criadas pelo Poder Público estadual, distrital ou municipal, mas mantidas por pessoas de direito privado, e da mesma forma as Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) (§ 2º). As IES públicas mantidas pelos Estados, Distrito Federal e Municípios estão vinculadas ao respectivo sistema de ensino, mas sujeitas ao credenciamento do Decreto em análise, para oferta de cursos a distância (§ 3º).

Nos termos do artigo 3º e seguintes do Decreto nº 9.235, de 2017,

As competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação [...] serão exercidas pelo *Ministério da Educação*, pelo *Conselho Nacional de Educação-CNE*, pelo *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep* e pela *Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior-Conaes*”, sem prejuízo de outras (BRASIL, 2017b, *grifos nossos*).

Ao dispor sobre a regulação, iniciando pelos atos autorizativos, o artigo 9º do decreto em análise, estabelece que “[...] a educação superior é livre à iniciativa privada,

observadas as normas gerais da educação nacional e condicionada à autorização e à avaliação de qualidade pelo Poder Público” (BRASIL, 2017b, s/p.). Que, reitere-se, encontra eco no artigo 13.4, do PIDESEC, e no artigo 13.5 do PSS, onde, respetivamente, salvaguardam, “[...] a liberdade de indivíduos e de entidades de criar e dirigir instituições de ensino [...] que observem os padrões mínimos prescritos pelo Estado” (BRASIL, 1992a, s/p.) e a “[...] liberdade das pessoas e das entidades de estabelecer e dirigir instituições de ensino de acordo com a legislação dos Estados-Partes” (BRASIL, 1999a, s/p.). O que, entretanto, não significa endossar a mercantilização/mercadorização da educação superior⁴¹⁹, nos patamares verificados no Brasil, da grave disparidade entre as IES privadas e as IES públicas⁴²⁰.

O *caput* do artigo 10, do Decreto nº 9.235, de 2017, dispõe que “[...] o funcionamento de IES e a oferta de curso superior dependem de ato autorizativo do Ministério da Educação” (BRASIL, 2017b, s/p.). São tipos destes “[...] os atos administrativos de credenciamento e recredenciamento de IES” (§ 1º, I) e “[...] os atos administrativos de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores” (§ 1º, II) (*idem a.a.*). Tais atos fixam os limites da atuação dos agentes públicos e privados (§ 2º), em que constam seus prazos de validade (§ 3º), os quais devem ser renovados periodicamente (§ 4º), conforme dispõe o *caput* do artigo 46 da LDB.

O artigo 14 do estabelece que “[...] as IFES criadas por lei são dispensadas da edição do ato autorizativo prévio pelo Ministério da Educação para funcionamento e oferta de cursos” (BRASIL, 2017b), porque estão inseridas no Sistema Federal de Ensino Público.

O artigo 15 do Decreto nº 9.235, de 2017, destaca-se por determinar, na secção das organizações académicas, que “[...] as IES, de acordo com sua organização e suas prerrogativas académicas, serão credenciadas para oferta de cursos superiores de graduação como: (I) faculdades; (II) centros universitários; e (III) universidades”, definindo os tipos de IES. O § 1º desse artigo estabelece que “[...] as instituições privadas serão credenciadas originalmente como faculdades” (BRASIL, 2017b, s/p.), sendo, portanto, vedada a constituição de IES diretamente como centros universitários ou universidades. Relevante que o § 4º do artigo 15 equipara as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica às universidades federais, “[...] para efeito de regulação, supervisão e avaliação” (*idem a.a.*).

⁴¹⁹ Objeto do item 3.5.1.

⁴²⁰ Objeto do item 2.9.

O artigo 16 do decreto analisado delimita os sete requisitos para que o “recredenciamento” de uma IES privada faculdade se dê como centro universitário. Idêntica a determinação, constante do inciso II, do artigo 17, com oito exigências estipuladas para que as IES privadas possam ser recredenciadas como universidade.

O processo de autorização é instruído por análise documental, avaliação externa a ser realizada pelo INEP (artigo 19, § 4º), e decisão da respectiva Secretaria (artigo 42).

Como disposto no artigo 45 “[...] o reconhecimento e o registro dos cursos, são condições necessárias à validade nacional dos diplomas”; o tema estende-se na direção da renovação do reconhecimento de cursos até o artigo 52. O protocolo de compromisso (Secção X), previsto no artigo 53, deriva da “[...] obtenção de conceitos insatisfatórios no conjunto ou em cada uma das dimensões do relatório de avaliação externa *in loco* realizada pelo Inep [...]” (BRASIL, 2017b, s/p.). O encerramento da oferta de cursos e o descredenciamento de instituições constam dos artigos 57 e 58, e a validade dos atos dos artigos 59 a 61.

A regulação das IES estão contempladas em 53 artigos do Decreto nº 9.235, de 2017. A supervisão das IES, em 16 artigos, se consolida na instauração de um processo, de ofício ou mediante representação, para apuração de deficiências ou irregularidades, podendo constituir-se em três fases de procedimentos, como previsto no artigo 62: preparatório, saneador e sancionador, nos termos dos artigos seguintes. A avaliação das IES está circunscrita a 29 artigos. Parte do artigo 79 que detalha como se processará a avaliação das IES e dos cursos superiores de graduação e pós-graduação, está situada no âmbito do referido SINAES (BRASIL, 2004c). Os processos de avaliação estão elencados no artigo 80 sendo: (i) interna nas IES; (ii) externa *in loco*, realizada pelo INEP; (iii) do cursos de graduação; e (iv) do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação por meio do ENADE, este último objeto dos artigos 86 a 89. Seguem-se as disposições finais, objeto dos artigos 90 a 108 que, de mais relevante, contempla ações de monitoramento de instituições, cursos e polos de educação a distância, nos artigos 90 e 91.

Em suma, pela sucinta análise realizada é possível concluir que: (i) está evidenciada a importância do Decreto nº 9.235, de 2017, inserido no cerne desta tese, ante as possibilidades que contempla para o efetivo controle das IES no território nacional; e (ii) o Estado brasileiro preocupou-se em construir de forma elaborada uma articulação entre os diversos órgãos públicos nomeados adstritos à educação superior, renovando a legislação de 2006, com o objetivo ter um controle mais efetivo do sistema federal de ensino, onde estão

inseridas as IES públicas e privadas, (iii) não há, entretanto, qualquer disposição no sentido de vedar que as IES privadas que objetivam o lucro, sejam representantes de corporações/fundos internacionais, cujos acionistas são destinatários de seu lucro.

Além do controle que o Estado brasileiro exerce sobre as IES, estas são objeto das políticas educacionais, apresentadas a seguir.

2.6 Políticas educacionais de acesso à educação superior

Foi deveras inovador o rol das políticas educacionais impulsionadas pelas ações governamentais no Brasil, no início do século XXI – de 2003 a meados de 2016 –, representado por extensa legislação que veio a lume, parte por decreto do Congresso Nacional e sanção presidencial, parte por decreto presidencial.

Realça-se que ‘a adoção de medidas legislativas’ no âmbito do acesso à educação superior, enunciadas antes e depois deste item, encontra previsão no artigo 2.1 do PIDESC (BRASIL, 1992a), dando-lhe cumprimento, como um dos meios apropriados utilizados no comprometimento assumido pelo Brasil, de assegurar o pleno exercício dos DESC lá reconhecidos, entre eles o direito humano à educação superior.

Aqui são relatadas as medidas legislativas, e sua implementação, nos dois mandatos do governo Lula da Silva, de 2003 a 2010, e as ações da governante que o sucedeu, Dilma Rousseff, de 2011 a meados de 2016⁴²¹, que deu continuidade às políticas públicas educacionais adotadas, ampliando-as, dando conta da situação mais atualizada possível.

Em uma análise conjunta, as medidas implementadas por ambos os governos referidos apresentaram resultados que significaram um divisor histórico para o direito humano à educação superior no Brasil, não obstante passíveis de críticas, oportunamente apresentadas. Tais políticas implementadas são e estão profundamente inter-relacionadas:

O Programa Universidade para Todos, somado ao Fies, ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica ampliam significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo para um

⁴²¹ Reeleita em 2014, Dilma exerceu o segundo mandato até seu impedimento provisório, em 10 de maio de 2016, convalidado em definitivo em 31 de agosto de 2016.

maior acesso dos jovens à educação superior (BRASIL, Ministério da Educação, [s.d.], s/p.)⁴²².

Pretende-se neste item, e nos seus dois subitens, demonstrar que, de forma mais acentuada no período indicado, o Brasil vem trilhando o caminho para a realização do direito à educação superior, pela implementação de políticas educacionais que objetivam a ampliação da matrícula pelo acesso gratuito nas IES públicas e privadas, presencialmente ou a distância, inclusive com formação tecnológica, reservando cotas sociais aos tradicionalmente excluídos, favorecendo a permanência e a conclusão, e pela concessão de empréstimos educacionais para pagamento das bolsas de estudo parciais concedidas.

Esses avanços estão inseridos nos dados gerais da matrícula na educação superior, fazendo um paralelo entre o “[...] ano de 2002, onde foram apuradas 3.520.627 matrículas” (MEYKNECHT, 2013, p. 80), as quais evoluíram em 2019 para 8.603.824 matrículas, como indicado no Censo da Educação Superior de 2019 (BRASIL, 2020a).

No âmbito das políticas educacionais, faz-se a separação, não rígida, entre políticas públicas e ações afirmativas, indicadas cada qual pela legislação específica que as albergam, sendo no primeiro caso as leis, e no segundo caso os decretos, como se vê a seguir.

2.6.1 Políticas públicas: PROUNI, IFECT, Lei de Cotas e FIES

2.6.1.1 PROUNI – Lei nº 11.096, de 2005

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi instituído pela MP nº 213, de 10 de setembro de 2004, convertida na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005b, s/p.), que, entre outros, veio regular “[...] a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior”. A lei do PROUNI – expressão também grafada como Prouni ou ProUni – foi regulamentada pelo Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005 (BRASIL, 2005a)⁴²³ e alterada pelas Leis nºs 11.128, de 2005, e 11.509, de 2007.

Idealizado pelo então Ministro da Educação, Tarso Genro, o PROUNI⁴²⁴ é um programa do governo federal destinado à concessão de bolsas de estudo para cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior,

⁴²² BRASIL, Ministério da Educação. **Prouni**. Universidade para todos. [S.D.]. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br>. Acesso em: 02 set.2021..

⁴²³ Alterado pelo Decreto nº 8.204, de 7 de março de 2014, para permitir a concessão de bolsas adicionais.

⁴²⁴ Informações extraídas do Portal do MEC. Cf. Ministério da Educação (2019).

para estudantes pré-selecionados pelo Ministério da Educação, onde consta que: “Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos” (BRASIL, Ministério da Educação, 2019, s/p.).

Houve amplo e caloroso debate na sociedade e no Congresso Nacional antes da aprovação dessa lei, com polêmica⁴²⁵, porque a medida provisória autorizava as IES privadas a oferecerem bolsas de estudo como retribuição ao benefício de isenção de impostos e contribuições, cuja participação se concretizava pela subscrição de um termo de adesão.

Nos termos da referida lei o PROUNI objetivou o oferecimento de vagas na educação superior de imediato, com a utilização da estrutura física das IES privadas, pela concessão de bolsas de estudo integrais e parciais, tendo como contrapartida a isenção fiscal estabelecida nessa lei, que ampliou a disposição constitucional de 1988, prevista no artigo 213⁴²⁶, incisos I e II, para permitir o benefício às escolas de natureza empresarial, em outras palavras, com fins lucrativos. Foi estabelecido no artigo 1º, que o programa é destinado

[...] à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (BRASIL, 2005b, s/p.).

O § 1º, do artigo 1º acima citado, disciplina as condições de concessão da bolsa integral, e o § 2º o das bolsas parciais, nos seguintes termos:

Art. 1º

[...]

§ 1º A bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal *per capita* não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio).

§ 2º As bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), cujos critérios de distribuição serão definidos em regulamento pelo Ministério da Educação, serão concedidas a brasileiros não-portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal *per capita* não exceda o valor de até 3 (três) salários-mínimos, mediante critérios definidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005b, s/p.).

Como a lei do PROUNI não apresenta exposição de motivos, está ausente o fundamento do critério governamental para estipular o benefício concedido entre um e meio e três salários mínimos. A Lei nº 11.096, de 2005, transfere os critérios de distribuição das bolsas parciais de 50% e 25% ao decreto regulamentador, cujo artigo 7º explicita tratar de

⁴²⁵ A Medida Provisória nº 213, de 2004, foi alvo de três ADIn (Ação Direta de Inconstitucionalidade).

⁴²⁶ Cf. Apêndice A.

prerrogativa da instituição, no limite de bolsas estabelecido, sem esclarecer o percentual de bolsas parciais de 25% a serem atribuídas, nem a especificação de sua concessão⁴²⁷.

O artigo 2º da Lei nº 11.096, de 2005, dispõe que a bolsa será destinada aos sujeitos constantes dos seus três incisos, com condições de manutenção objeto do parágrafo único:

- I – a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral;
 - II – a estudante portador de deficiência, nos termos da lei;
 - III – a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei.
- Parágrafo único. A manutenção da bolsa pelo beneficiário, observado o prazo máximo para a conclusão do curso de graduação ou seqüencial de formação específica, dependerá do cumprimento de requisitos de desempenho acadêmico, estabelecidos em normas expedidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005b. s/p.).

Aos estudantes do inciso I foram conferidas mais de 98% das bolsas. Aos portadores de deficiência (inciso II), menos de 1% das bolsas concedidas, em números clausos 17.706, de 2005 a 2018. No mesmo percentual e período estão os professores da educação básica pública, com 16.624 bolsas concedidas.

O artigo 5º, da Lei nº 11.096, de 2005, faz referência à Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999, que, entre outras providências, dispõe sobre o valor total das anuidades escolares, sendo certo que desde o período do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), 1994-2002, há controle das mensalidades escolares com regras próprias (CURY, 2000).

A isenção fiscal está contemplada no artigo 8º da lei em análise, nos termos de seus três parágrafos, incidindo em um imposto e em três contribuições.

O PROUNI foi analisado no contexto da tese de Célia Regina Gonçalves Marinelli (2010, p. 16), que trata dos “[...] aspetos históricos e sociológicos que incidem sobre a dinâmica da expressão política do direito à educação” e na sua proposição “[...] nas políticas focalizadas de acesso à educação superior”, valendo ter um parâmetro naquele contexto. A pesquisa referida, a par da análise teórica realizada, questionou a efetividade do PROUNI como democratização ou massificação do acesso à educação superior, apontando que:

Em 2007, por exemplo, o índice de inserção do Programa nessa faixa etária [jovens de 18 a 24 anos] foi de 68,3% contra 86,1% de 2005, ano de sua implementação. [...]. Considerando o total de novas matrículas verificado em todo o sistema (público e privado) nesse mesmo período, o que corresponde a 4.327.745 ingressos registrados pelo Censo da Educação Superior, temos que a contribuição do Programa para a ampliação da frequência líquida foi da ordem de 4.4%. Se levarmos em conta apenas os ingressos em IES privadas no mesmo período, que

⁴²⁷ O Decreto nº 5.493, de 2005, permite a conversão de 10% das bolsas de 50% em bolsas de 25%.

correspondem a 3.443.166 novas matrículas, a contribuição foi da ordem de 5.5% (RESUMO TÉCNICO, 2009, p. 18 *apud* MARINELLI, 2010, p. 172).

A despeito do controle exercido pela lei, a mesma autora apurou também que:

O número de bolsas a ser ofertada é definido automaticamente, mediante diferentes fórmulas, dependendo da regra de proporcionalidade escolhida pelas IES. Porém, a fórmula é composta por informações prestadas pelas próprias IES, o que lhes garante a isenção total dos tributos, “independentemente do número de bolsas ofertadas e/ou efetivamente ocupadas” (RELATÓRIO DO TCU, p. 69 *apud* MARINELLI, 2010, p. 9).

O Andes-SN expressou sua crítica no sentido de que o PROUNI se prestou a solucionar a grave situação financeira das IES privadas. No mesmo texto Marinelli (2010) afirma que “o ProUni está comprometido com o movimento de privatização/mercantilização do ensino superior e com uma ideia de justiça social mercadocêntrica ao promover a hierarquização, a seletividade e a particularização” (idem a.a., p. 9).

Os dados fornecidos pelo MEC constam da representação gráfica aqui não colacionada, “Bolsista por categoria administrativa de IES”⁴²⁸, sinalizado em percentuais, onde estão “57% nas IES com fins lucrativos, 26% nas entidades beneficentes de assistência social e 17% nas IES sem fins lucrativos não beneficente”⁴²⁹.

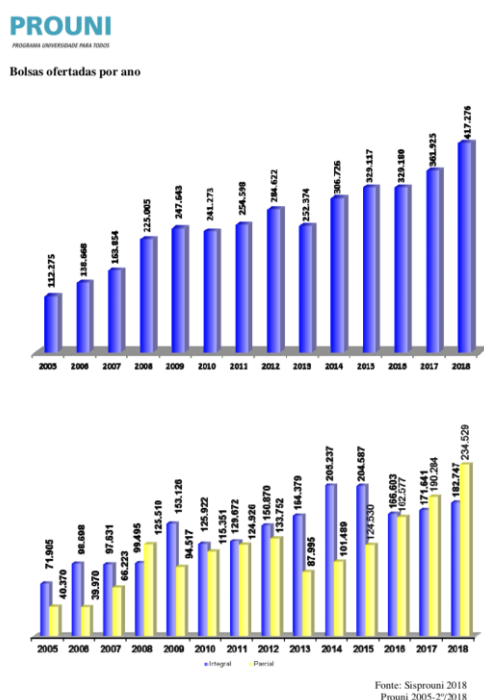
O programa teve início em 2005, quando foram conferidas 112.275 bolsas totais. Quando a portaria normativa do MEC, de 27 de dezembro de 2012, regulamentou o processo seletivo de 2013, o PROUNI teve mais de um milhão de inscritos, mostrando a recetividade dos jovens brasileiros à oferta, abrindo seus horizontes para ingressarem na educação superior. O que restou confirmado pela demanda em 2018, com a concessão de 417.276 bolsas de estudo, com candidatos na faixa etária superior aos 24 anos, que não tiveram acesso à educação superior na idade própria, superando a determinação da letra “d” do artigo 13 do PIDESE (BRASIL, 1992a), que prevê esse benefício para estudantes da educação primária.

Dentre as representações gráficas disponibilizadas pelo MEC, no sítio eletrônico do PROUNI, reproduz-se no Gráfico nº 1 as bolsas ofertadas por ano.

⁴²⁸ Acesso em: 19 set. 2019 (link não mais disponível ante as alterações do Portal gov.br).

⁴²⁹ Idem à nota anterior. Gráfico datado de 6 de janeiro de 2015, com dados de 2005 até 2º semestre de 2014.

Gráfico nº 1 – Bolsas ofertadas por ano



Fonte: Sisprouni 2018. Prouni 2005-2º/2018.

O Gráfico 1 contém dados desde o início do programa, com a concessão do número total de bolsas de 2005 a 2018, em dois campos, com as bolsas totais conferidas por ano na parte superior, e na parte inferior as mesmas bolsas sinalizadas como integrais e parciais, atingindo em 14 anos 3.664.536 bolsas de estudo concedidas. Observou-se uma redução da demanda em 2013, com recuperação posterior progressiva.

O “Quadro de Bolsas ofertadas por município, no segundo semestre de 2017”, nos estados da Federação, indicava bolsa integral ou parcial, demonstrando que o benefício alcança todas as regiões do país, reduzindo a desigualdade regional. Acrescente-se que

[...] o Programa possui também ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência e ainda o Fundo de Financiamento Estudantil – Fies, que possibilita ao bolsista parcial financiar parte da mensalidade não coberta pela bolsa. (BRASIL, Ministério da Educação, [s.d.], s/p.)⁴³⁰

Pelos dados oficiais “[...] o Prouni já atendeu, desde sua criação até o segundo semestre de 2018, mais de 2,47 milhões de estudantes, 69% com bolsas integrais”. Do quadro “Número de Bolsas Ofertados pelo Prouni para o primeiro semestre de 2019”⁴³¹,

⁴³⁰ Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>. Acesso em: 22 fev. 2018. Cumpre ressaltar que, em 2021, houve uma migração de dados dos portais específicos do governo. Veja Nota a seguir.

⁴³¹ Todos os informes deste tópico migraram para o Portal de Dados Abertos do Ministério da Educação. Disponível em: <http://dadosabertos.mec.gov.br/prouni>. Acesso em: 10 nov. 2021.

116.934 são bolsas integrais e 127.252 bolsas parciais, totalizando 244.186 bolsas de estudo que, acrescidas ao número de 2018, completou 3.908.722 bolsas concedidas até aquele ano (BRASIL, Ministério da Educação, 2019, s/p.).

Em janeiro de 2020 foram ofertadas 251.139 bolsas, considerado o “[...] maior número ofertado no primeiro semestre do programa na história” (LIMA, 2020, s/p.). Na primeira seleção de 2021, o PROUNI ofertou 162.022 bolsas, 76.855 integrais e 85.167 parciais de 50% “[...]” (RODRIGUES, 2021, s/p.), sendo que no segundo semestre de 2021, foram ofertadas 134 mil bolsas⁴³². Os últimos dados indicam menor disponibilidade, a despeito de ter sido atingido o total 4.321.883 de bolsas conferidas.

2.6.1.2 IFECT – Lei nº 11.892, de 2008

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, foi instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT), os quais, juntamente com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), e as Escolas Técnicas (24) vinculadas às Universidades Federais, integraram essa rede⁴³³, nos termos do *caput* do artigo 1º e de seus cinco incisos.

A Lei nº 11.892, de 2008, sancionada com 20 artigos e três anexos, foi alterada por três vezes, sendo sua análise relevante para entender a atual dimensão da estrutura da educação superior na esfera da “Educação Profissional, Científica e Tecnológica”.

A primeira alteração, relativamente ao Colégio Pedro II⁴³⁴, deu-se pela Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012 (BRASIL, 2012b), com o acréscimo do inciso V, ao artigo 1º, incluindo esse colégio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e

⁴³² BRASIL. Ministério da Educação. **Prouni oferta mais de 134 mil bolsas para o 2º semestre de 2021.** Publicado em 09 jul.2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/prouni-oferta-mais-de-134-mil-bolsas-para-o-2o-semester-de-2021>. Acesso em: 02 set. 2021.

⁴³³ Formada por “31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades [vieram a] formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/historico>. Acesso em: 02 set. 2021. Cf. Figura A1 e Gráfico A1.

⁴³⁴ Fundado em 1837, o 3º Colégio mais antigo em atividade, é uma referência, com 14 unidades (12 *campi*) e mais de 12 mil alunos, oferece desde a educação infantil até à pós-graduação. **COLÉGIO PEDRO II.** 2021. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br>. Acesso em: 28 dez, 2021.

Tecnológica. O parágrafo único desse artigo 1º também foi alterado para incluir o Colégio Pedro II nas suas disposições, definindo sua natureza jurídica, e dispondo que, com exceção das Escolas Técnicas referidas no inciso IV desse artigo 1º, todas as demais instituições “[...] possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2008, s/p.). Ainda, o Colégio Pedro II foi equiparado aos Institutos Federais, nos termos do parágrafo único do artigo 4º-A, que também criou o “Capítulo II-A”, com os artigos 13-A e 13-B.

Os Institutos Federais estão definidos no *caput* do artigo 2º como,

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta da educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos, com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008, s/p.).

Consta do parágrafo 1º do artigo 2º que os IF são equiparados às universidades para os fins que refere⁴³⁵. O artigo 3º da Lei nº 11.892, de 2008, configura a UTFPR como universidade especializada, com respaldo no parágrafo único do artigo 52, da LDB (BRASIL, 1996c), regendo-se pelos princípios, finalidades e objetivos constantes da Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005, que a criou, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.

Pelo artigo 5º da Lei nº 11.892, de 2008, foram criados 38436 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, também referidos como Institutos Tecnológicos, 14 deles por transformação de Escolas Técnicas e os demais por integração de Centros Federais e Escolas Agrotécnicas. Os teor dos três anexos da Lei nº 11.892, de 2008, estão indicados no artigo 5º, referindo o § 1º que constam do “Anexo I” as “[...] localidades onde serão constituídas as Reitorias dos novos Institutos Federais” (BRASIL, 2008), em número de 38, e respectivas sedes; o § 3º refere que o “Anexo II” trata das “Escolas Técnicas Vinculadas que passam a integrar os Institutos Federais”, sendo essas escolas em número de oito, das quais três são Colégios Agrícolas, três Colégios Técnicos e duas Escolas Técnicas; e o § 4º informa que o “Anexo III” dispõe sobre as 24 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. Nos termos do § 2º, a unidade de ensino, integrada ou transformada em IF, transmuta-se de forma automática em *campus*. O § 5º dispõe sobre a relação entre os *campi*.

⁴³⁵ “Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior...”. Como já visto, a equiparação foi replicada no Decreto nº 9.235, de 2017 (BRASIL, 2017b).

⁴³⁶ Cf. Anexo D.

Reportando-se às finalidades e características estabelecidas nos nove incisos do artigo 6º, os objetivos dos Institutos Federais estão elencados nos seis incisos do artigo 7º, explicitando nas cinco alíneas do inciso VI o objetivo de “[...] ministrar em nível de educação superior” em: cursos superiores de tecnologia (a), de licenciatura (b), de bacharelado (c), de pós-graduação *lato sensu* e (d) *stricto sensu* de mestrado e doutorado (e) (BRASIL, 2008, s/p.).

Do artigo 9º ao 13, estão contidas as disposições sobre a “Estrutura Organizacional dos Institutos Federais”. Nesse contexto, verificou-se a segunda alteração à Lei nº 11.892, de 2008, pela Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012d), cujo artigo 42 alterou a redação do § 1º do artigo 11, sobre as condições de nomeação de Pró-Reitores.

A terceira alteração à Lei nº 11.892, de 2008, decorrente da Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013, incluiu o § 6º ao artigo 5º, que autorizou os IF a concederem “[...] *bolsas de pesquisa, desenvolvimento, inovação e intercâmbio a alunos, docentes e pesquisadores externos ou de empresas*”, com regulamentação futura (BRASIL, 2013c, s/p., *grifos nossos*). A inclusão entre os beneficiários de pesquisadores de empresas, e sua repercussão, merece uma interpretação autónoma, pois uma primeira leitura estaria indicando que ao beneficiar o mercado o legislador atuou em detrimento das IES públicas, avançando na esteira do artigo 207 da Magna Carta em vigor (v. Apêndice A). Contudo, essa última alteração à lei em análise é relevante por convergir com o disposto na “parte final” do artigo 13, 2. e), do PIDESC, que dispõe sobre “[...] implementar-se um sistema adequado de bolsas de estudo e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente” (BRASIL, 1992a). Assim, de modo expresse, deu-se atendimento a essa disposição na esfera da educação superior tecnológica.

Estendendo a análise comparativa, a lei ora em exame, na sua totalidade, deu também efetivação à “parte inicial” da referida alínea “e” do artigo 13, 2., do PIDESC, onde está estabelecido que “[...] será preciso *prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino* (BRASIL, 1992a, s/p., *grifos nossos*), que se constitui de dois mandamentos que, como se passa a demonstrar, foram ambas cumpridas.

Por primeiro, o desenvolvimento da “rede escolar” referido pelo PIDESC está previsto no artigo 1º da Lei nº 11.892, de 2008, que instituiu a mencionada “Rede Federal”, que, pela sua própria denominação, tem abrangência por toda a Federação. E que este se concretizou na dimensão alargada das instalações dos IFECT por todo o território brasileiro, exposta na Figura 1, dos Anexos. O que está complementado pelos dados da letra “b” do

Gráfico 1, nos Anexos, “Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, que demonstra a progressão do número de municípios atendidos desde o ano de 1909 até 2002, passando de 119 municípios em 93 anos, para 568 municípios em 2016, distribuídos por todos os Estados brasileiros, chegando a 661 *campi* em 2021.

A Lei nº 11.892, de 2008, deu a integral cumprimento à segunda determinação inicial da mesma letra “e” do artigo 13, 2., do PIDESC, em dois dispositivos: (i) pelo teor do artigo 2º, ao definir os IF como “instituições de educação superior, básica e profissional”, indicando que o campo de atuação da Rede Federal se direciona a “todos os níveis de ensino”; e (ii) ao considerar entre suas finalidades e características “[...] ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades”, como contemplado no *caput* e inciso I do artigo 6º (BRASIL, 2008, s/p.).

A rigor, a Lei nº 11.892, de 2008, extrapolou duas vezes a referida determinação do PIDESC, por atender desde a “educação infantil” até à educação superior tecnológica, inclusive na “pós-graduação”, posto que o PIDESC não contemplou a educação infantil, contida no inciso I do artigo 21 da LDB (BRASIL, 1996d), e tampouco a pós-graduação, em todas as suas especificidades, como se vê no Quadro 4, nos Anexos.

No mesmo sentido, destaca-se um dos objetivos dos Institutos Tecnológicos, previsto no inciso I do artigo 7º da Lei nº 11.892, de 2008, de “[...] ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008, s/p.). Sendo estes últimos aqueles que não conseguiram a formação no tempo próprio, esse dispositivo dá cumprimento à alínea “d” do artigo 13, 2., do PIDESC (BRASIL, 1992a), e do artigo 13, 3., do PSS (BRASIL, 1999a), mas com mais abrangência.

Observe-se que o referido inciso I do artigo 7º, além de contemplar o oferecimento da educação de todos os níveis em modo sequencial, propiciado pelos cursos integrados – que dispensa o vestibular para transitar do ensino médio para o superior – ao conferir aos jovens e adultos educação de forma gratuita até ao final da educação básica, antecipou em um ano a gratuidade conferidas pela EC nº 59, de 2009, estabelecida na parte final do inciso I, do artigo 208, da Constituição de 1988.

Continuando a análise comparativa, a Lei nº 11.892, de 2008, por contemplar o oferecimento de modo gratuito da “educação secundária técnica e profissional”, também deu parcial cumprimento à determinação do artigo 13, 2. b), do PIDESC (BRASIL, 1992a, s/p.),

e do artigo 13, 3. b), do Protocolo de São Salvador (BRASIL, 1999a, s/p.), relativamente à “implementação progressiva do ensino gratuito”, à educação secundária/ensino de segundo grau, em uma das diferentes formas.

Com extrema relevância para o objeto desta tese, a Lei nº 11.892, de 2008, também deu cumprimento à determinação do artigo 13, 2. c), do PIDESEC, e do artigo 13, 3. c), do PSS, ao implementar o ensino gratuito, tornando acessível a todos a educação superior na área tecnológica, indicando caminhar a passos largos para a universalização. Como adiante demonstrado graficamente, a ampliação das matrículas nos IFECT situa-se no cerne desta tese, no sentido de que está cumprindo a determinação de que “[...] a educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos” (BRASIL, 1992a, s/p.), sendo um dos “meios apropriados”, e “principalmente” “por ter atingido a implementação da gratuidade”, prevista no artigo 13, 2. c) do PIDESEC, e 13, 3. c) do PSS.

A título de antecedentes legislativos, a criação dos IFECT foi objeto do Decreto nº 6.095, de 2007⁴³⁷, de 25 de abril. As origens remotas dos IFECT situam-se em 1909⁴³⁸, na criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, antecessoras dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), cuja definição constou do § 1º do artigo 1º do Decreto nº 5.224, de 2004 (BRASIL, 2004a), com a alteração do artigo 77 do Decreto nº 5.773, de 2006 e, desde então, pelo § 4º do artigo 17, os CEFET poderão usufruir de outras atribuições da autonomia universitária, definidas no ato de seu credenciamento, nos termos do § 2º do artigo 54 da Lei nº 9.394, de 1996 (LDB) e, reiterar-se, no § 4º do artigo 15 do Decreto 9.235, de 2017.

Conforme Ristoff (2011), o Censo da Educação Superior de 2010 mostrou a trajetória da expansão das matrículas nos cursos tecnológicos na primeira década do Século XXI, constante da Tabela 1⁴³⁹. A evolução do número de matrículas comprova o salto e a importância crescente da educação tecnológica no período.

⁴³⁷ De 25.04.2007, com 15 artigos. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../decreto/d6095.htm. Acesso em: 2 set. 2019.

⁴³⁸ Em de 23 de setembro de 1909 o Presidente da República Nilo Peçanha assinou o Decreto 7.566 criando as primeiras escolas, subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.

⁴³⁹ Referido em Meyknecht (2013, p. 73).

Tabela nº 1. Evolução nº de Matrículas - Educação Tecnológica Brasil – 2002 a 2008

Ano	Matrículas	% Crescimento
2002	81.348	--
2003	114.770	41,1
2004	153.307	33,6
2005	214.271	39,8
2006	278.727	30,1
2007	347.150	24,5
2008	412.032	18,7

Fonte: MEC/INEP, *apud* RISTOFF, 2011, p. 10.

Utilizando dois dados externos à Tabela 1, um anterior e outro posterior, no ano de 2001 (MEYKNECHT, 2013), as 69.797 matrículas apuradas representavam 2,3% do total das matrículas na educação superior, sendo que em 2010 foram equivalente a 12,3% do total com 781.609 matrículas, constantes da Tabela 2. Esse último dado evidencia, comparado com dois anos anteriores, um crescimento quase duplicado, e mais de 11 vezes no lapso nove anos, considerando os cursos presenciais e a distância⁴⁴⁰. Restou ainda demonstrada pela Tabela 2 a distribuição das matrículas em Cursos Tecnológicos, em diversas áreas do conhecimento, a maioria (44%) no gerenciamento e administração.

Os dados informados na Tabela nº 1 indicam que havia, desde o início do primeiro mandato do governo Lula da Silva, o incentivo para a educação tecnológica, cujo crescimento numérico é significativo, apesar de percentualmente ser quase todo decrescente. Os números apresentam resultados satisfatórios em uma área educacional que o Brasil buscou, de modo persistente e deliberado, desenvolver-se mediante diversas normativas, antes de sua formalização pela Lei nº 11.892, de 2008, que se encontram explicitados, de modo detalhado na Linha do Tempo de 100 anos da Rede Federal de Educação Profissional⁴⁴¹.

⁴⁴⁰ Destaca-se o entrelaçamento dos informes das matrículas em geral com o ensino presencial e a distância, ainda que o EAD esteja abordado em item próprio, no subitem seguinte.

⁴⁴¹ Disponível em: BRASIL. Ministério da Educação. Linha do Tempo Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

Tabela nº 2 Distribuição do Número de Matrículas em Cursos Tecnológicos (presencial e a distância) segundo Área do Conhecimento – Brasil – 2010

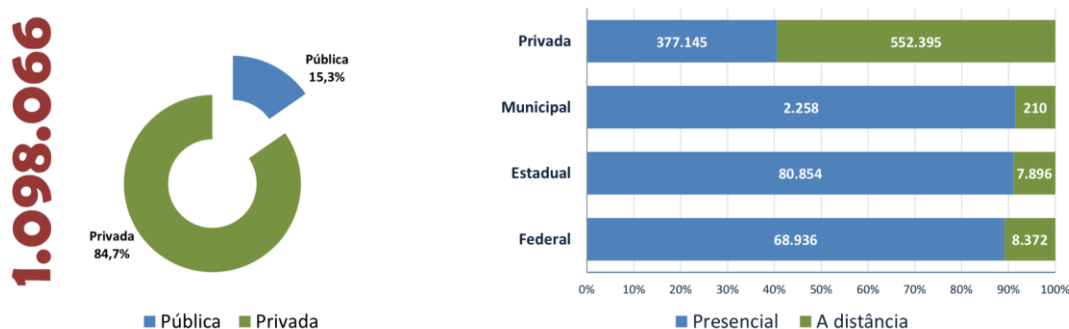
Área do Conhecimento	Matrícula	%
Total Geral	781.609	100,0
1 Gerenciamento e administração	343.723	44,0
2 Processamento da informação	66.664	8,5
3 Ciência da computação	51.400	6,6
4 Marketing e publicidade	47.996	6,1
5 Proteção ambiental (cursos gerais)	40.166	5,1
6 Engenharia e profissões de engenharia (cursos gerais)	30.323	3,9
7 Hotelaria, restaurantes e serviços de alimentação	17.686	2,3
8 Técnicas audiovisuais e produção de mídia	16.080	2,1
9 Design e estilismo	16.002	2,0
10 Serviços de beleza	14.694	1,9
Outros Cursos	136.875	17,5

Fonte: MEC/Inep - Censo Educação Superior 2010 (*apud* Meyknecht, 2013).

No caso da Lei nº 11.892, de 2008, as políticas públicas do governo Lula da Silva, atuaram em uma estrutura existente, transformando-a e ampliando-a, o que é denominado por Dilvo Ristoff (2011) de “esforço não universitário”. O mesmo autor afirmou que “[...] o crescimento da educação tecnológica vem superando em muito o ritmo de crescimento da educação superior como um todo” (idem a.a., 2011, p. 10). No que foi complementado por Frigotto (2011, p. 246) ao informar que o “Censo de 2008 revelou que 83% das matrículas de nível tecnológico estavam na iniciativa privada”. O que justificou o advento da Lei nº 11.892, de 2008, e sua implementação nos IFECT e CEFET públicos, com total gratuidade.

O Gráfico 2, com dados de 2018, mostra que o crescimento das matrículas nos cursos tecnológicos deu-se em razão dos cursos a distância, chegando a um total de quase 1.100.000 alunos, contemplando as IES públicas e privadas e os cursos presenciais. Consta, na representação à esquerda, que as matrículas nos cursos de graduação tecnológicos corresponderam a 84,7% nas IES privadas e a 15,3% nas IES públicas. Mostra também que, em 10 anos o aumento foi de 1,7%, comparando com os dados do Censo de 2008, reportando ao comentário retro de Frigotto (2011, p. 246). No quadro da direita está demonstrado numericamente a predominância dos cursos EAD nas IES privadas, onde atinge 60%. Também indica que na rede pública os cursos presenciais têm a grande maioria – quase 90% - dos alunos. Disparidade que demandaria a análise em um trabalho autónomo.

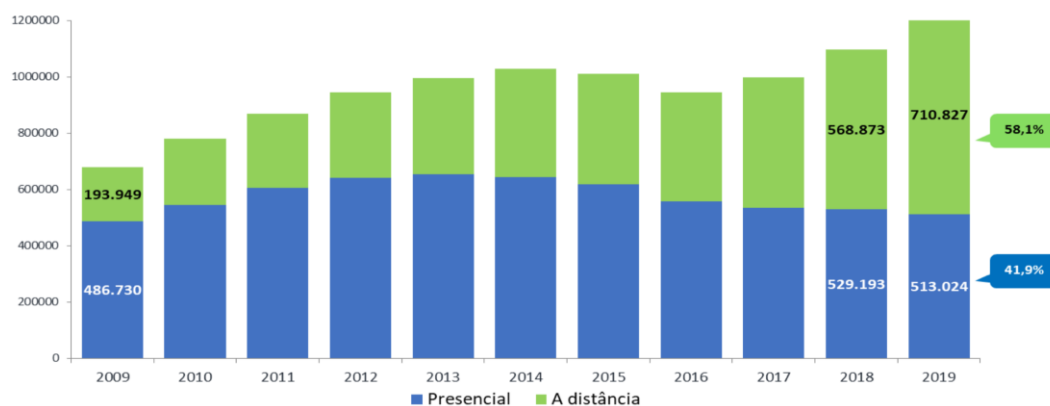
Gráfico 2. Distribuição da matrícula, em cursos de graduação tecnológicos, por categoria administrativa - Brasil 2018



Fonte: Censo Educação Superior 2018 (BRASIL, 2019c, s/p.).

Os dados atualizados das matrículas em cursos de graduação tecnológicos por modalidade de ensino, desde 2009 até 2019, constam no Gráfico 3, em continuidade à Tabela 1, em que se observa, depois do pico de 2014, a retomada do crescimento das matrículas em 2016, ultrapassando em muito em 2018, mostrando a ampliação cada vez mais expressiva do ensino a distância, que chegou em 2019 com 58,1% contra 41,8% do ensino presencial, em um total de 1.223.851 matrículas, consideradas as IES públicas e as privadas.

Gráfico 3 - Números de matrículas em Cursos de Graduação Tecnológicos por Modalidade de Ensino 2009-2019



Fonte: Censo Educação Superior 2019 (BRASIL, 2020a, p. 22).

A expansão da educação tecnológica na área da educação superior pública revelou-se necessária para atender a demanda de interiorização, destacando-se os Polos de Inovação⁴⁴². Todo o aparato da Rede é regido pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Conif⁴⁴³. Em 2016 foi

⁴⁴² Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/polos-de-inovacao>. Acesso em: 3 out. 2019.

⁴⁴³ Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/>. Acesso em: 15 out. 2019.

instituído o Comitê Permanente de Planejamento e Gestão – Cppg, no âmbito da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica-SETEC⁴⁴⁴, conforme o Decreto nº 9.665, de 2019.

Ao visitar o *link* de cada *campus* constatou-se a existência de outras 27 escolas técnicas e colégios de várias naturezas: agrícola, artes, dança e enfermagem e música, extrapolando cabalmente o cumprimento referido do artigo 13, 2. b) do PIDESC⁴⁴⁵. Este é também o entendimento de Rogério Gesta Leal e Clóvis Gorczewski (2013), ao comentarem o artigo 13 do PIDESC, no sentido de que, considerando o quanto estabelecido pela Constituição de 1988 e pela LDB, Lei 9.394, de 1996, as determinações desse Pacto “possuem pouca aplicabilidade prática no Brasil, vez que, em muito superam o previsto em tal tratado” (idem a.a., p. 22) relativamente ao ensino primário e médio (educação básica).

Quanto à educação superior, é aplicável a seguinte afirmação dos mesmos autores:

[...] apesar dos visíveis esforços governamentais, especialmente nos últimos anos, de cumprir a obrigação assumida no artigo 2º do PIDESC [...] no âmbito da educação [superior], o Brasil encontra-se muito aquém do mínimo desejável nesta matéria, e a situação da educação nacional é ainda bastante grave (idem a.a.).

Os referidos autores justificam seu entendimento final reportando-se aos investimentos em educação, de 4% do PIB no ano 2000 e 5% em 2009. No mesmo raciocínio, sua superação deu-se pelo atual PNE 2014-2024, adiante analisado, pela previsão da destinação de um mínimo de 10% do PIB para a educação.

Por todo o exposto⁴⁴⁶, está evidenciada a garantia, nesta área da educação superior tecnológica, o exercício do direito humano à educação superior, confirmando que o Brasil deu passos largos na ampliação do acesso à educação superior com gratuidade, no sentido perseguido por esta tese.

⁴⁴⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em: 15 out. 2019.

⁴⁴⁵ Cf. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 [que] Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, alterada pela Lei nº 12.816, de 05 de junho de 2013.

⁴⁴⁶ A ampliação do número dos IFECT demonstrada, configura a “maior expansão de sua história”. Dados de 2018. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 2 out. 2019. Dados de 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em 02 set. 2021.

2.6.1.3 Lei de Cotas – Lei nº 12.711, de 2012

Os antecedentes das políticas públicas de cotas raciais que sinalizaram a defesa dos segmentos vulneráveis da sociedade brasileira, historicamente vedados ao acesso à educação superior, remontam ao governo de FHC (1995-2002) (MEYKNECHT, 2013, pp. 49-50).

Entretanto, no estado do Rio de Janeiro houve um grande debate público sobre o tema das cotas, que trouxe à tona veladas questões de preconceito racial, presentes na sociedade brasileira, que redundou em uma ação que se revelou profícua, pois evoluiu rapidamente para se configurar em uma lei, mostrando o protagonismo carioca, pois a “Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira instituição do país a implantar um sistema de cotas em processos seletivos”⁴⁴⁷. Assim, no ano 2000 a Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro aprovou a Lei nº 3.524, que alterou os critérios “de acesso às universidades estaduais fluminenses, reservando 50% das vagas para estudantes egressos de escolas públicas”. Essa política aprofundou-se com a Lei nº 3.708/2001⁴⁴⁸ que destinava 40% de vagas para candidatos autodeclarados negros e pardos. Em 2008, a Lei nº 5.346, de 2008⁴⁴⁹, do Estado do Rio de Janeiro, por seu artigo 1º, prorrogou por dez anos o benefício.

Como resultado da ação de militantes em defesa da igualdade racial, impôs-se a aprovação da Lei nº 12.711, de 2012 (BRASIL, 2012c, s/p.), que veio “dispor sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio”. Antes mesmo de sua aprovação em 29.08.2012, essa lei teve sua constitucionalidade reconhecida pelo STF, conforme Marciano Seabra de Godoi e Maria Angélica dos Santos (2020)⁴⁵⁰, na apresentação de propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. Nos termos dessa lei, 50% das vagas nas universidades federais são reservadas para estudantes “que tenham cursado integralmente o curso médio na rede pública” (artigo 1º) e no preenchimento

⁴⁴⁷ Disponível em: <https://www.uerj.br/a-uerj/a-universidade/>. Acesso em: 11 fev. 2021.

⁴⁴⁸ Substituída sucessivamente pela Lei nº 4.151, de 2003, e pela Lei nº 5.074, de 2007.

⁴⁴⁹ Disponível em:
<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/1b96527e90c0548083257520005c15df?OpenDocument>. Acesso em: 25 dez. 2021

⁴⁵⁰ “Após dois anos de debates e audiências públicas no STF, no bojo de uma ação impetrada pelo Partido Democratas em 2009 (Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186), sobreveio uma decisão unânime [...] no sentido da constitucionalidade do programa de reserva de vagas para negros da UnB” pp. 15-16. Acórdão disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=5455998> . Acesso em: 19 jun. 2021.

dessas vagas 50% (25% do total) “deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo” (parágrafo único).

O artigo 3º da Lei de Cotas, alterado pela Lei nº 13.409, de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas nos cursos de técnicos de nível médio e superior, especifica que as vagas referidas no *caput* do artigo 1º (50%):

[...] serão preenchidas, por turno e curso, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoa com deficiência” [...] em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva [...] [das mesmas pessoas] na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição segundo o último Censo [...] [do] IBGE (BRASIL, 2012c, s/p.).

As vagas “remanescentes deverão ser completadas” na forma estabelecida pelo *caput*. O artigo 7º, também alterado pela Lei nº 13.406, de 2016, previu a revisão desse “programa especial para acesso às instituições de educação superior”, no prazo de dez anos, contados dessa alteração, portanto, em 2022. O artigo 8º estabeleceu o prazo de quatro anos, para seu “cumprimento integral” implementado “no mínimo, 25% [...] da reserva de vagas previstas [...], a cada ano (BRASIL, 2012c, s/p.).

A Lei nº 12.711, de 2012, foi regulamentada pelo Decreto nº 7.824, de 11.10.12 (BRASIL, 2012c, s/p.). O § 1º, do artigo 1º, desse decreto estabelece que “os resultados obtidos pelos estudantes no ENEM poderão ser utilizados como critério de seleção para o ingresso nas instituições federais [...] que ofertam vagas de educação superior”.

Para acompanhar e avaliar o cumprimento desse Decreto, seu artigo 6º dispõe que foi “instituído o Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas das Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio”. Esse Comitê é formado por dois representantes do Ministério da Educação, dois da Secretaria da Igualdade Racial da Presidência da República e um da Fundação Nacional do Índio.

Em 2018 o estado do Rio de Janeiro aprovou a Lei nº 8.121, que prorrogou a reserva das vagas nas universidades públicas estaduais por mais 10 anos, com a inclusão dos quilombolas, redefinindo os percentuais de modo que ficaram destinados 20% das vagas aos negros, índios e quilombolas, 20% aos alunos da rede pública em geral, e 5% aos portadores de deficiência e filhos de policiais civis e militares e bombeiros, inspetores de segurança e administração penitenciária, no caso de terem sido mortos em serviço.

Segundo a Deputada Estadual pelo Rio de Janeiro, Dani Monteiro, as “cotas foram a revolução silenciosa no Brasil”, sintetizada na atuação da UERJ⁴⁵¹, com perfeita identificação com o objeto desta tese, que fica respaldado na totalidade por representar o pleno exercício do direito humano à educação superior pela prática persistente e crescente da implementação da gratuidade pela UERJ nos seus cursos, diretamente associada às ações afirmativas na educação básica⁴⁵², um legítimo modelo, a ser renovado na esfera federal.

2.6.1.4 FIES – Programa de Financiamento Estudantil – Lei nº 10.260, de 2001

Em uma análise preliminar, o financiamento da educação superior, quando situado no tema desta tese, representa uma temática que perderá seu objeto, considerando que aqui se persegue a concessão da gratuidade da educação superior, a ser financiada integralmente pelo Estado, de modo geral e irrestrito, a fim de que o acesso a todos, preconizado pelo artigo 13, 2. c) do PIDESC seja efetivado, ante os argumentos adiante explanados⁴⁵³. Em outras palavras, não será muito afirmar que o FIES tem os dias contados até o pleno exercício do direito humano à educação superior, com implementação iniciada.

Passa-se a historiar essa política pública, partindo da atual configuração da Lei nº 10.260, de 2001, realizada no governo de Michel Temer (2016-2018), pela instituição do novo Programa de Financiamento Estudantil (FIES), denominado de *Novo FIES*⁴⁵⁴, inicialmente, pela MP nº 785, de 2017, convertida na Lei nº 13.530, de 7.12.2017 (BRASIL, 2017b), cujo enunciado indica 12 alterações legislativas⁴⁵⁵ relacionadas à educação superior.

O caminho legal percorrido pelo Governo Temer, no Novo-Fies, em favor das IES privadas, constam das alterações indicadas no enunciado, e no artigo 12-A, que “constituem-se em instrumentos de promoção da política pública de acesso à educação” (idem a.a., s/p.).

O financiamento estudantil remonta sua origem em 1975, no Programa de Crédito Educativo (CREDUC), que beneficiou mais de 870 mil estudantes, institucionalizado pela

⁴⁵¹ Disponível em: <http://www.uerj.br/a-uerj/a-universidade/sistema-de-cotas/>. Acesso em: 27 ago. 2019.

⁴⁵² Cf. o Programa de Iniciação Acadêmica – PROINICIAR e PROINICIAR Pedagógico.

⁴⁵³ Cf. item 4.4, Capítulo IV.

⁴⁵⁴ Disponível em: <http://fies.mec.gov.br> e <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fies-graduacao>. Acesso em: 11 dez. 2019.

⁴⁵⁵ Uma delas, a Lei nº 12.688, de 2012, só consta do enunciado, mas o tema PROIES vai até o artigo 22.

Lei nº 8.436, de 1998⁴⁵⁶. A Lei nº 10.260, de 12.07.2001 (BRASIL, 2001), como conversão da MP nº 2.094-28, de 2001, dispôs “sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior” (BRASIL, 2001, s/p.), dando outras providências. Na alteração à esta última lei, promovida pela Lei nº 12.513, de 2011 (BRASIL, 2011), que instituiu o PRONATEC, o artigo 11 renomeou o Fundo dando-lhe a atual designação de Fundo de Financiamento Estudantil – Fies.

O artigo 1º da Lei 10.260, de 2001, alterado pela Lei nº 12.202, de 2010, pela que instituiu o PRONATEC, e pela Lei nº 13.530, de 2017, passou a ter a seguinte redação:

Art. 1º É instituído, nos termos desta Lei, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de natureza contábil, vinculado ao Ministério da Educação, destinado à *concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos* e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério, de acordo com regulamentação própria (Redação dada pela Lei no 13.530, de 2017; BRASIL, 2017, s/p. – *grifos nossos*).

Ainda que outros dispositivos da Lei nº 10.260, de 2001, sejam relevantes, a elevada complexidade das alterações introduzidas pela Lei nº 13.530, de 2017⁴⁵⁷, corroborado pelas diversas leis que a modificaram anteriormente, passou a exigir habilidades de interpretação de quem, além de detentor de diplomas de cursos superiores na área da contabilidade, administração, economia e/ou direito, deve ter uma prática profissional consistente nessas áreas. O que não é, salvo exceção, o caso de alunos ingressantes em instituições de educação superior privada, estando implícito na condição de tomadores de empréstimo que se originam de famílias cujas condições sociais não lhes permitem possuir tais atributos.

O novo Fies manteve a condição com juros zero e pelo P-Fies ampliou a concessão do financiamento para estudantes com renda familiar *per capita* até cinco salários mínimos. Todavia, contrariando o espírito do programa, ocorreu o recrudescimento das condições propostas pela Lei nº 13.530, de 2017. Primeiramente, separou os contratos firmados até a sua edição, cuja carência para o início da quitação do empréstimo, que era de 6 meses, com a edição da Lei nº 11.552, de 2007, foi reafirmada em 18 meses, contados da conclusão do curso (*caput* do artigo 5º -A). Para os contratos firmados a partir do primeiro semestre de 2018, o início do pagamento do financiamento deve se dar no mês imediatamente subsequente ao da conclusão do curso (artigo 5º-C, inciso IV), voltando à previsão inicial da

⁴⁵⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8436.htm. Acesso em: 9 dez. 2019.

⁴⁵⁷ Ocupando 43 páginas com todas as alterações realizadas.

Lei nº 10.260, de 2001. Essas últimas medidas, entretanto, contrariam o princípio que veda a retrogressão de benefícios e direitos educacionais concedidos, previsto no PIDESE.

Contextualizando, no princípio da segunda década do Século XXI 10% das IES privadas brasileiras já tinham apresentado IPO (*Inicial Public Offering*) na Bolsa de Valores, em decorrência do movimento de sucessivas fusões e aquisições de IES privadas com situação financeira hígida, por grandes grupos privados nacionais (MEYKNECHT, 2013). O Novo-Fies, cujo orçamento destinado ao Financiamento das IES aumentou exponencialmente, passando de R\$ 1,5 bilhão em 2010 para mais de 18,7 bilhões em 2016, favoreceu as IES privadas que então já integravam grupos do sistema financeiro internacional (LEHER, 2008) ⁴⁵⁸, os quais buscaram seus lucros na educação superior brasileira⁴⁵⁹.

Mesmo ante esse cenário dramático, ainda assim é possível afirmar que a disposição em realizar o financiamento educacional por todo o território nacional, atentando para a região amazônica, o nordeste e o centro-oeste, como evidenciado, representa o espírito que norteia a assunção do Estado do dever de prover a educação superior.

Por fim, ainda que essa atuação esteja atualmente equivocada, pela destinação dos recursos para as IES privadas, beneficiando fundos internacionais, sendo seus acionistas os destinatários finais dessa fatia da arrecadação brasileira (LEHER, 2008), tal disponibilidade em financiar a educação superior indica, de modo irrefutável, a comprovação de que o Estado brasileiro possui os recursos financeiros necessários para prover a educação superior pública gratuita, do modo amplo, irrestrito e de imediato.

2.6.2 Ações afirmativas: UAB e EAD, REUNI, SiSU e PNAES

No âmbito legislativo brasileiro, as ações afirmativas decorrem de ações governamentais implementadas por decretos, portarias e outras formas de regulação na esfera do Poder Executivo, aprovadas mais rapidamente que as leis.

⁴⁵⁸ Cf. o item 3.5.1.

⁴⁵⁹ Em 2016, quando foram beneficiados 2.3 milhões de alunos, o lucro das IES foi maior que da Odebrecht, Bradesco e Hyundai. Compare-se com o período de 2010 a 2013, quando foram firmados pouco mais de 1.1 milhão de contratos (FNDE). Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/07/09/O-que-muda-no-Fies.-E-qual-é-a-história-desse-fundo-de-educação>. Acesso em: 10 dez. 2019.

Segundo João Angelo Fantini (2012)⁴⁶⁰, as ações afirmativas governamentais são tomadas, via de regra pelo Estado, “com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantir igualdade de oportunidades e tratamento, compensar perdas provocadas por discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero, etc” (idem a.a., s/p.). O que decorre de um entendimento consensual de que as desigualdades económicas culminam em desigualdades sociais.

As ações afirmativas também podem se inserir na faceta que o Estado apresenta, pois suas ações são sempre resultado das contradições expressas na sociedade, em decorrência da luta de classes. Isto porque os direitos são demandados do Estado por grupos organizados de origem popular, e o Estado, em última instância, precisa se voltar para administrar os conflitos que operam no interior da sociedade, solucionando-os. Entretanto, o faz em benefício dos grupos hegemónicos, para que não haja ruptura, evitando prejuízo ao sistema capitalista.

2.6.2.1 UAB-Universidade Aberta do Brasil - Decreto nº 5.800, de 2006 e o EAD-Ensino a Distância - Decreto nº 9.057, de 2017

A educação a distância, de natureza polêmica, como modalidade de aprendizagem na história da educação brasileira, foi circunscrita primeiramente no § 4º do artigo 32 da LDBEN, Lei nº 9.394, de 1996, em caráter complementar ou emergencial, ao ensino fundamental presencial. Contudo, foi ampliada em todas as direções pelo *caput* artigo 80, da mesma LDB, dentro do projeto político de expansão do governo FHC, cujos quatro parágrafos e três incisos desenvolvem o conteúdo do *caput*.

Com pioneirismo⁴⁶¹, pela Lei nº 403, de 29.12.1992⁴⁶², foi criada a Universidade Aberta do Distrito Federal (UnADF) ou Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal (FUNAB) Brasília, instituição pública direcionada a “ampliação do conhecimento cultural com a organização de cursos específicos de acesso a todos, a educação continuada,

⁴⁶⁰ *In*: Revista Flutuante. “Aquarela da intolerância: racialização e políticas de igualdade no Brasil”.

⁴⁶¹ A rigor antecedida Universidade do Ar, em 1941, até 1944, voltando em 1947 como a Nova Universidade do Ar, patrocinada pelo Sesc e Senac. Disponível em: <https://elmclarrypage.weebly.com/a-histoacuteria-do-ensino-agrave-distancia-no-brasil.html>. Acesso em: 09 de set. 2021.

⁴⁶² Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/48362/Lei_403_29_12_1992.html. Acesso em: 15 dez. 2019. Alterada pela Lei nº 2.919, de 16.3.2002.

reciclagem profissional às diversas categorias de trabalhadores e à aqueles que já passaram pela universidade, e o ensino superior (graduação e pós-graduação)”⁴⁶³.

A partir da previsão da LDB, no que tange à educação superior, o Decreto nº 5.800, de 08.06.2006 (BRASIL, 2006)⁴⁶⁴, com oito artigos, deu ensejo à criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁴⁶⁵, distendendo o disposto no § 4º do artigo 32, da LDB de 1996. Pela primeira vez, o Estado faz um movimento contrário, apresentando uma alternativa pública de ensino a distância, vale dizer gratuita, até então prerrogativa do setor privado desde os anos 1970, amparado na 1ª LDB, Lei nº 4.024, de 1961.

Garantindo brechas legais, foi explicitado pelo artigo 1º do Decreto nº 5.800, de 2006, a finalidade também gratuita do ensino a distância na UAB para “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país” (BRASIL, 2006, s/p.). Seu parágrafo único estabelece detalhadamente os objetivos do Sistema UAB nos seus sete incisos. Todos os incisos fazem referência à educação superior, destacando-se o inciso IV pela concisão: “ampliar o acesso à educação superior pública”, confirmando a argumentação central desta tese, de que o Estado brasileiro, vem caminhando para a concessão da gratuidade da educação superior, pelas políticas educacionais implementadas.

Constata-se que, não por acaso, o inciso IV foi situado pelo legislador no centro dos demais. Atentou-se em primeiro lugar (inciso I) em oferecer cursos de licenciatura, para atender a prioridade que é a educação básica, formando professores para este nível escolar, possibilitando ainda aos professores complementar sua formação. No inciso II, o legislador mantém seu foco na educação básica, com o oferecimento de cursos de educação superior para a formação de quadros administrativos. Ao direcionar aos funcionários dos Estados e Distrito Federal, e Municípios, ficou implícito que é para dar atendimento ao ensino médio e fundamental dos anos finais no primeiro caso, e para dar atendimento à educação infantil e ensino fundamental dos anos iniciais, no segundo caso. O inciso III abre a oferta formativa de “cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento”, seguida da ampliação de acesso à educação superior pública, no IV inciso. O objetivo sequencial do inciso V é que o oferecimento da educação superior se dê com a redução das históricas desigualdades nas

⁴⁶³ Carente regulamentação, em 22.8.2013, pelo Decreto nº 34.591. Disponível em: <http://sintse.tse.jus.br/documentos/2013/Ago/23/destaques-museu-historia-educacao-cultura-e/decreto-no-34-591-de-22-de-agosto-de-2013-institui>. Acesso em: 15 dez. 2019.

⁴⁶⁴ No enunciado consta a regulamentação do artigo 81, ao referir cursos ou instituições experimentais.

⁴⁶⁵ Cf. item 2.6.1. O Decreto nº 9.235, de 2017, alterou o artigo 80 da LDB, mostrando o entrelaçamento das políticas públicas como uma “argamassa” que constrói o sistema educacional brasileiro de forma sólida.

cinco regiões do país⁴⁶⁶, com interiorização. O estabelecimento de um sistema nacional amplo de educação superior a distância no inciso VI, foi complementado pelo inciso VII, com o fomento do “desenvolvimento institucional da modalidade de educação a distância [e] pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação”, (BRASIL, 2006, s/p.), demonstrando que se tratou de um plano concatenado.

A caracterização do polo de apoio presencial referida no § 1º do artigo 2º, determina a exigência de infraestrutura e recursos humanos adequados. O artigo 3º regula os “convênios que o Ministério da Educação firmará com as instituições públicas de ensino superior, credenciadas nos termos do Decreto nº 5.622, de 2005, para o oferecimento dos cursos e programas de educação a distância”, já revogado pelo Decreto nº 9.057, de 2017 (BRASIL, 2006, s/p.),

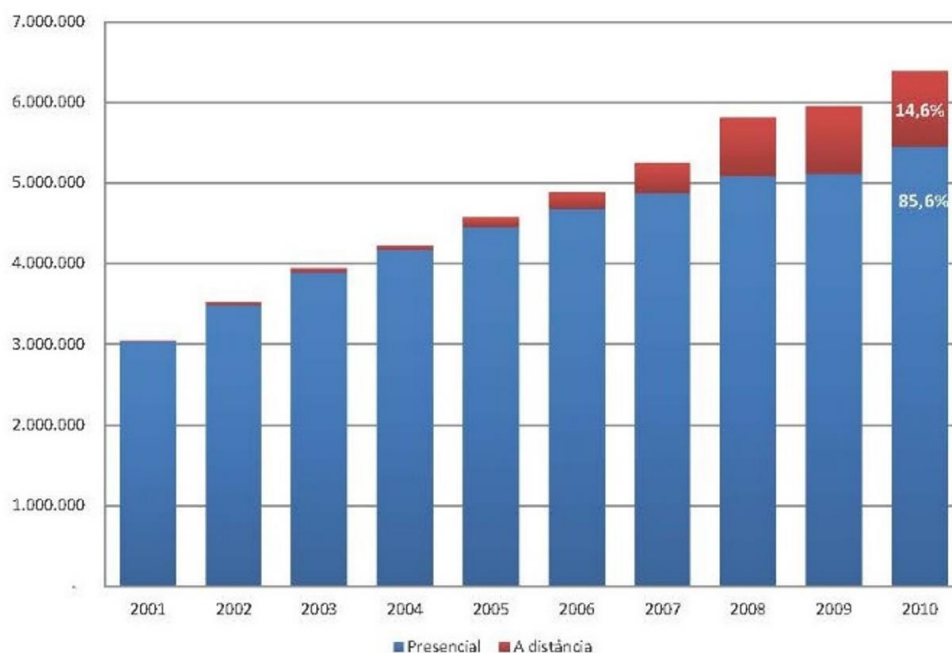
Os acordos de cooperação técnica com entes federativos para manter os polos de apoio presencial constam do artigo 4º. O artigo 5º trata da “articulação entre os cursos e programas de educação superior a distância e os polos de apoio presencial” e “os critérios de seleção para o Sistema UAB”. O artigo 6º dispõe sobre as fontes de financiamento da Universidade Aberta, e o artigo 7º determina que “o Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento e a supervisão e a avaliação dos cursos do Sistema UAB.” (BRASIL, 2006, s/p.),

Na divulgação do Censo da Educação Superior de 2010, pelo INEP, em 2011, a declaração do Ministro Haddad, explicitando o projeto de governo de redução das desigualdades e sua concretização, resume a importância que a Universidade Aberta teve para a ampliação do acesso, suprimindo uma lacuna: “a educação a distância cresce e atinge outro público que de outra forma talvez não tivesse acesso à educação superior”⁴⁶⁷.

⁴⁶⁶ Há maior população e desenvolvimento econômico nas regiões Sudeste e Sul, que nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste.

⁴⁶⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/17212-censo-revela-que-o-acesso-cresceu-na-decada-2001-2010>. Acesso em: 26 dez. 2021.

Gráfico 4 Evolução do Número de Matrículas por Modalidade de Ensino - Brasil – 2001-2010



Fonte: BRASIL, Ministério da Educação/Inep (2011, ano, s/p.)

O Censo da Educação Superior de 2010 confirmou a tendência de crescimento dos cursos na modalidade de EAD, e sua importante participação na educação superior brasileira, que naquele ano atingiu 14,6% do total do número de matrículas (incluídas as IES privadas), desde 2001, pois iniciou a coleta em 2000, como expressa o Gráfico 2.1, desde então.

Analisando o Gráfico 4 e considerando o momento da edição do Decreto^o 5.800, de 2006, entende-se que a falta da norma não foi um fator inibidor na atividade prévia, ainda que reduzida, dos cursos a distância. Essa foi uma forma recorrente de conduzir as políticas no governo Lula da Silva (2003-2010), no sentido de a norma oficializar medidas já implementadas com outros suportes legislativos. Corroborando essa análise, o revogado Decreto n^o 5.773, de 2006, dispôs, um mês antes da criação da Universidade Aberta, no artigo 26, que “A oferta de educação a distância é sujeita a credenciamento específico, nos termos de regulamentação própria” (BRASIL, 2006, s/p.).

O resultado das matrículas em EAD revelou “uma opção do [...] governo por fazer uso desta modalidade como meio de aproximar da meta estabelecida pelo PNE” (RISTOFF, 2011, p. 7), ante o crescimento de 96,9% de 2007 a 2008, em oposição ao “o ritmo de crescimento das matrículas presenciais nos últimos anos tem diminuído” (idem a.a.). Já para Gaudêncio Frigotto (2011) “[...] especialmente pelo crescimento do enclave da educação a

distância, em alguns casos com a defesa de sua crescente expansão em substituição ao ensino superior presencial, produz-se mais uma forma de dualidade” (idem a.a., p. 247).

Os antecedentes históricos da EAD, fora e dentro do Brasil são ricos em iniciativas⁴⁶⁸, onde se insere a UAB. A primeira regulamentação do artigo 80 da LDB ocorreu pelo Decreto nº 2.494, de 10.2.1998⁴⁶⁹, alterado pelo Decreto nº 2.561, de 27.4.1999, ambos revogados pelo Decreto nº 5.622, de 19.12.2005, referido no artigo 3º do Decreto nº 5.800, de 2006), até sua revogação pelo Decreto nº 9.057⁴⁷⁰, de 25.3.2017 (BRASIL, 2017a), que deu nova regulamentação ao mesmo artigo 80 da LDB. Esse último, com 25 artigos, define a educação a distância no artigo 1º como

[...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017a, s/p.).

O artigo 2º do Decreto nº 9.057, de 2017, explicita que “a educação básica⁴⁷¹ e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância” seguindo os parâmetros legais, enfatizados em um outro aspecto pelo artigo 3º. O artigo 4º indica que a realização das diversas atividades presenciais (tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e de defesa de trabalhos), se dará “na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional”.

O artigo 5º define o polo de EAD como “a unidade descentralizada da instituição de educação superior, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância”. Os parágrafos 1º e 2º

⁴⁶⁸ Com primórdios nos séculos XVII e XVIII, taquigrafia nos EUA, na Europa o ensino de línguas. Na forma empírica e institucionalizada no século XIX, em Universidades dos EUA. No século XX, Jean Piaget reconheceu a importância da EaD no processo de aprendizagem pela autonomia que o aluno tem em relação ao professor, cujo papel é de orientador, retomado no século XXI pelo avanço e disseminação dos recursos tecnológicos. Na América Latina, o uso do rádio no Brasil, Colômbia, México e Venezuela criaram a Universidade Aberta, considerada nascida no Brasil em 1934, com a Radio Escola Municipal no Rio de Janeiro, atualmente Rádio MEC. Na década de 1970 o Projeto Minerva, telecurso para ensino fundamental e médio oferecidos são considerados a primeira geração EaD no Brasil. A segunda geração, na década de 1980, corresponde aos cursos Supletivos fornecidos por ONGs e fundações privadas. A terceira geração poderia ser os MOOCs. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/nutricao/historicos-da-educacao-a-distancia-no-brasil/21908>. Acesso em: 12 dez. 2019. Para Nádia Pereira da Silva Almeida (2013, *apud* Peters, 2003) a EaD teria se iniciado no século I, com as Cartas do Apóstolo Paulo.

⁴⁶⁹ Cujo § 1º do artigo 2º exclui do seu objeto a pós-graduação *stricto sensu*.

⁴⁷⁰ Complementado pela Portaria Normativa Nº 11, de 2017 (BRASIL, 2017d).

⁴⁷¹ Que parecia contraproducente, veio atender as necessidades imediatas, ante a Pandemia Covid-19.

alterados pelo Decreto nº 9.235, de 2017, determinam, respetivamente que “os polos de educação a distância manterão infraestrutura física, tecnológica e de pessoa adequada aos projetos pedagógicos dos cursos ou de desenvolvimento da instituição de ensino” e que “são vedadas a oferta de cursos superiores presenciais em instalação de polo de educação a distância e a oferta de cursos a distância em locais que não estejam previstos na legislação”

O Ministério da Educação em articulação com os órgãos vinculados cuidará do credenciamento das IES, autorização, reconhecimento e renovação de cursos superiores em EAD (artigo 6º), em colaboração com os sistemas de ensino federal e estadual, dados abertos ao público (artigo 7º) e a oferta de cursos EAD na educação superior pelos artigos 11 a 19.

O artigo 20 trata do monitoramento, avaliação e supervisão de cursos, polos ou instituições de ensino. O artigo 21 vincula o Decreto nº 9.057, de 2017, com a UAB e com a Rede e-Tec Brasil, comungando com as “disposições específicas referentes aos sistemas públicos de educação a distância”, tratando os demais artigos de questões administrativas.

A Rede e-Tec Brasil⁴⁷² tem como principal objetivo de “Desenvolver a educação profissional e tecnológica por meio da educação a distância”, “ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País”. Foi instituída pelo Decreto nº 7859⁴⁷³, de 26.10.2011, substituindo o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil), criado pelo Decreto nº 6.301, de 2007. A Rede foi revista e ampliada em 2015 para atender as Metas 10 e 11 do PNE 2014-2024, incorporando o E-Tec Idiomas sem Fronteiras, importante para a internacionalização, na competitividade internacional.

Desde 2018 os cursos EaD ultrapassaram os cursos presenciais, apresentando um crescimento de 9,9%, de 2017 para 2018, quando no geral o crescimento das matrículas foi de 1,9% como consta do Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2019c, p. 20). Observe-se que na tabela 2 e nos gráficos 2 e 3, do tópico anterior, que ilustram o desenvolvimento da educação tecnológica, o crescimento das IFECT deu-se em conjunto com o EAD.

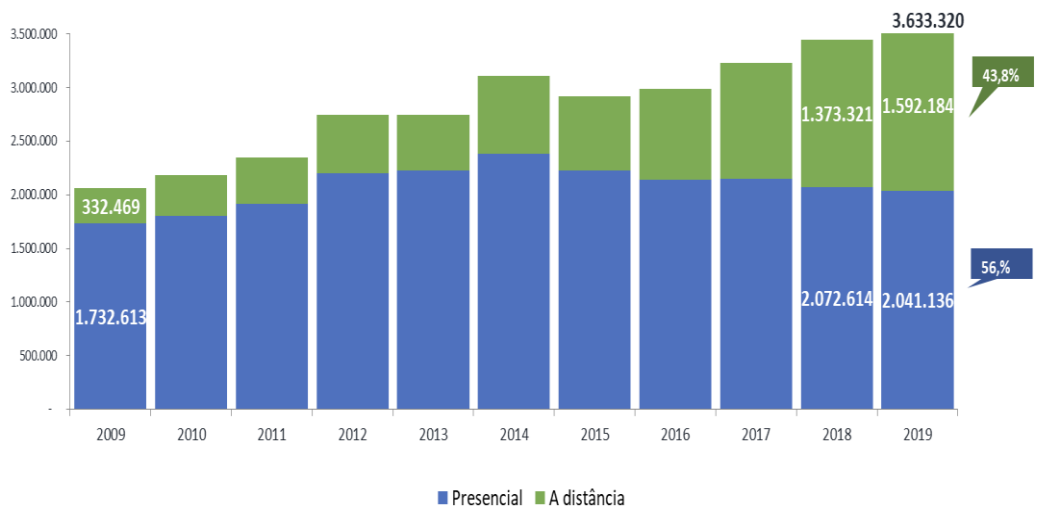
Nos dados mais atualizados disponíveis, o número de ingressos em cursos de graduação a distância vem se ampliando na última década. Como se vê no Gráfico 5 esse ingresso passou de 332.469 em 2009, para 1.592.184 em 2019. Ficou evidenciada sua

⁴⁷² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-e-tec-brasil>. Acesso em: 12 dez. 2019.

⁴⁷³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7589.htm. Acesso em: 12 dez. 2019.

participação crescente no resultado total de ingressos com 43,8%, apresentado pelo Censo da Educação Superior 2019 (BRASIL, 2020a, p. 12). Em oposição, o declínio dos ingressos nos cursos de graduação presenciais desde 2015⁴⁷⁴, com 56,2% em 2019.

Gráfico 5 - Número de Ingressos em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino 2009-2019



Fonte: Censo da Educação Superior (BRASIL, 2020a). Notas Estatísticas 2019, p. 12.

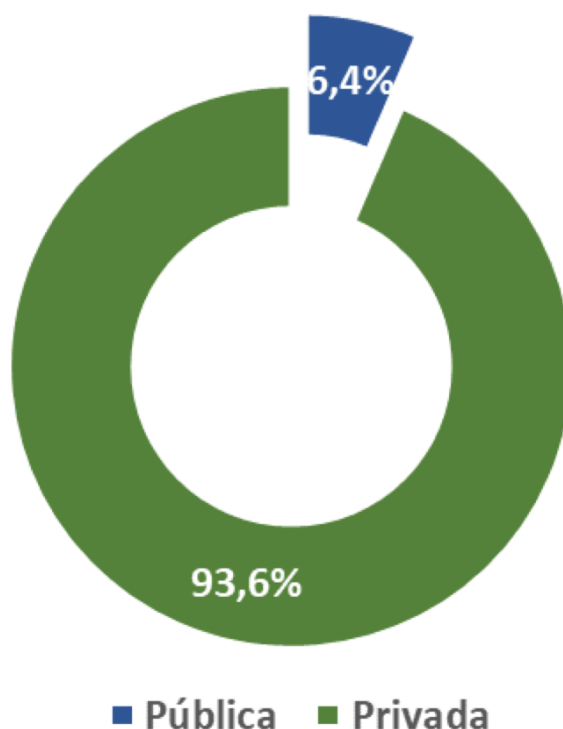
Nas Notas Estatísticas de 2019, do Censo da Educação Superior consta que “entre 2009 e 2019, o número de ingressos variou positivamente 17,8% nos cursos de graduação presencial e nos cursos a distância aumentou 378,9%” (BRASIL, 2020a, s/p.).

O Censo da Educação Superior de 2019 (BRASIL, 2020a)⁴⁷⁵, demonstrou que houve um crescimento exponencial, de 266,5%, das matrículas no EAD de 2009 a 2019, sendo que no mesmo período as matrículas no ensino presencial cresceram 5,4%. Em 2019, por categoria administrativa, privada e pública, a primeira detém 93,6% das matrículas em cursos de graduação a distância e a segunda o remanescente de 6,4%, como consta nas Notas Estatísticas de 2019, reproduzido no Gráfico 6, a seguir. Assim, o aumento das matrículas na educação superior é atribuído principalmente à educação a distância, com predominância nas IES privadas.

⁴⁷⁴ Complementa-se o Gráfico 5: em 2017 foram registrados 2.152.752 desses ingressos (BRASIL, 2019c).

⁴⁷⁵ Objeto do item 2.9, onde a EAD foi também analisada em comparação com outras variáveis.

Gráfico 6 - Participação Percentual do Número de Matrículas em Cursos de Graduação a Distância, por Categoria Administrativa - 2019



Fonte: Censo da Educação Superior (BRASIL, 2020a). Notas Estatísticas 2019, p. 20.

Encerra-se este tópico com o teor da Portaria nº 2.117⁴⁷⁶, de 6.12.2019, do MEC, que “Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino”⁴⁷⁷. O tema do aumento do EAD nos cursos presenciais, que prometia ser candente, ante a adoção generalizada do EAD em razão da Pandemia Covid-19 em 2020, arrefeceu, mas foi retomado ante a constatação generalizada da importância das aulas presenciais para o aprendizado dos mais jovens.

2.6.2.2 REUNI - Decreto nº 6.096, de 2007

Como parte da estratégia da formalização das políticas do governo Lula da Silva, no dia 24.04.2007 foram editados oito decretos, quatro deles relacionados à educação. Entre eles o Decreto nº 6.096, de 2007 (BRASIL, 2007a), que “Institui o Programa de Apoio a

⁴⁷⁶ Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 18 dez. 2019.

⁴⁷⁷ Localizadas notas de repúdio e comentários, indicando a complexidade de sua implementação.

Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni”, para cumprir “à meta de expansão da oferta de educação superior constante do item 4.3.1 do PNE”⁴⁷⁸, na expressa menção de seu enunciado. Não obstante tenha se oficializado por via de um decreto, o REUNI possui amplo o reconhecimento de uma política pública⁴⁷⁹.

Nessa concepção de acesso à educação superior, o referido decreto, restrito a sete artigos, tem a audaciosa pretensão de: “Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos”. Para Saviani (2007) este objetivo é “a triplicação da totalidade das vagas atuais” (idem a.a., p. 1240).

Nos termos do artigo 1º do Decreto nº 6.096, de 2007 (BRASIL, 2007a) o REUNI tem “o objetivo de *criar condições para a permanência na educação superior*, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas *universidades federais*”(idem a.a., grifos nossos). Sobre a “permanência” prevista no *caput* do artigo 1º, observe-se que do § 1º consta que a meta global do programa é “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (idem a.a.).

Das seis diretrizes do REUNI estabelecidas nos incisos do artigo 2º, destacam-se:

(I) redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; (V) ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e (VI) articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (idem a.a.).

O teor do inciso VI demonstra a dimensão alargada do objetivo desse programa de ampliação de acesso e permanência na graduação e sua meta ao determinar a articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação Básica. Ao mesmo tempo, define uma nova política do Ministério da Educação nesses termos.

Na visão crítica de Gaudêncio Frigotto (2011) esses benefícios têm uma contrapartida negativa, pois estabelecem “a desestruturação da carreira docente, conquistada duramente, aumenta o trabalho precário e, sobretudo, impõe uma brutal e, em muitos casos, insuportável intensificação da carga de trabalho” (idem a.a., p. 247). Em oposição, para João

⁴⁷⁸ Ao tempo vigorava o PNE 2001-2011.

⁴⁷⁹ No sentido inverso, a Lei de Cotas (item 2.6.1.3) é uma política pública que representa uma ação afirmativa inequívoca, dada a necessidade de sua formalização pela forma legislativa, para alterar a estrutura de acesso à educação superior em benefício dos sujeitos de direito à educação superior até então excluídos.

Luiz Martins “O Reuni foi um dos melhores e maiores projetos para a sociedade brasileira” (Portal Brasil), inserido na primeira vaga de expansão da educação superior brasileira, do crescimento do número das IFES, iniciado em 2003⁴⁸⁰, para educação pública, ainda ativo⁴⁸¹.

2.6.2.3 SiSU – Sistema de Seleção Unificada

A Portaria Normativa nº 2, do Ministério da Educação, de 26.01.2010, instituiu e regulamentou o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), atualmente regido pela Portaria Normativa nº 21, de 05.11.2012 (BRASIL, 2012e), alterada pela Portaria nº 493, de 2020, que permitiu a oferta de cursos a distância. Direcionada às instituições públicas de educação superior participantes, a medida teve como finalidade selecionar seus candidatos a ingresso, utilizando a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como fase única. Os candidatos consultam⁴⁸² as vagas disponíveis, pesquisam as instituições e cursos.

Como resultado dessa ação afirmativa direcionada para o acesso às instituições de educação superior públicas, em 20.01.2020⁴⁸³ ocorreu mais de 2,5 milhões de inscrições, para 237 mil vagas, sendo que cada aluno pode se inscrever duas vezes, e exercer o direito de opção; no segundo semestre de 2020⁴⁸⁴ foram registradas 814.476 inscrições no SiSU. Essa procura é a cabal demonstração de que existe uma carência de formação no nível da educação superior de grande parcela da sociedade, historicamente alijada desse direito.

Esclareça-se que o ENEM foi criado como uma prova de avaliação nacional em 1998, com nova versão em 2009 para substituir o vestibular, previsto na LDB, Lei 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), e depois foi reformulado “como forma de seleção unificada dos processos seletivos das universidades federais” (MEC), servindo também para a classificação do ProUni, na obtenção das bolsas parciais e integrais. O interessado pode se inscrever no SiSU e no ProUni, e após ter a bolsa contemplada, optar por uma delas. A nota do ENEM serve ainda para a obtenção de financiamento pelo Fundo de Financiamento

⁴⁸⁰ Não se refere o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, pois inócuo cf. Saviani (2007).

⁴⁸¹ Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br>. Acesso em: 12 nov. 2021.

⁴⁸² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16185&Itemid=1101&msg=1. Acesso em: 22 fev. 2018. Disponível em: <https://sisu.mec.gov.br/#/>. Acesso em 12 nov. 2021.

⁴⁸³ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/01/22/sisu-2020-teve-mais-de-1-milhao-de-inscritos-ministerio-afirma-que-site-esta-estavel.ghtml>. Acesso em: 11 mar. 2021.

⁴⁸⁴ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/sisu-tem-81447-mil-inscricoes>. Acesso em: 11 mar. 2021.

Estudantil (FIES). O ENEM presta-se também como certificação de ensino médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), possibilitando a essa parcela da população, além do grupo classificado entre 18 e 24 anos de idade, seu ingresso na educação superior.

2.6.2.4 PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil: Decreto nº 7.234, de 2010

No final do governo Lula da Silva foi estabelecido o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, pelo Decreto nº 7.234, de 19.07.2010 (BRASIL, 2010), com “a finalidade de ampliar as *condições de permanência* dos jovens na *educação superior pública federal*” (idem a.a., *grifo nosso*) a ser executado pelo MEC (artigo 1º). O artigo 2º explicita os objetivos do PNAES:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III – reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010, s/p.).

O artigo 3º estabelece que o PNAES visa “o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das” IFES. Os dez incisos do § 1º desse artigo elencam as áreas que as ações de assistência deverão ser desenvolvidas: moradia estudantil (I), alimentação (II), transporte (III), saúde (IV), inclusão digital (V), cultura (VI), esporte (VII), creche (VIII), apoio pedagógico (IX) e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (X).

Os benefícios do PNAES foram estendidos para as IFECTs pelo artigo 4º, cujo § 1º determina que essas ações de assistência estudantil “devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (idem a.a.).

Para demonstrar como a implementação do PNAES tem-se realizado elegeu-se a UNILA-Universidade Federal da Integração Latino-Americana como exemplo vivo⁴⁸⁵ das

⁴⁸⁵ Cf. a íntegra da resposta - verdadeiro depoimento - à consulta formulada à Doutora em Educação pela Unicamp, Débora Villetti Zuck, Pedagoga na UNILA: “Nas IFES, geralmente há equipes multidisciplinares/multifuncionais, com profissionais de várias áreas do conhecimento, que atuam no intuito de promover a permanência dos estudantes nos cursos de graduação e a conclusão dos seus

IFES⁴⁸⁶. As atividades são prestadas por uma equipe multifuncional⁴⁸⁷ em seis áreas: atendimento à saúde, psicologia, auxílio moradia, auxílio instalação, auxílio alimentação, auxílio transporte e auxílio creche⁴⁸⁸, cujo acesso é regulado por editais⁴⁸⁹. No sítio eletrônico da UNILA são divulgadas as pesquisas relacionadas à assistência estudantil⁴⁹⁰ que situam o tema na própria instituição e no contexto nacional.

Essa implementação implicou na reformulação de planos de carreira, cargos e salários dos servidores das IFES para possibilitar o concurso de outros profissionais com formação interdisciplinar para dar cumprimento aos dispositivos do Decreto do PNAES. A prioridade do atendimento (artigo 5º) é para alunos oriundos da rede pública ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, mesma parcela da população alvo do Prouni. Os recursos financeiros para tanto são repassados às instituições pelo MEC.

Na finalização deste tópico sobre políticas educacionais de acesso à educação superior adotadas no Brasil, é possível concluir que as políticas públicas e as ações afirmativas criadas e implementadas nos governos Lula da Silva e Rousseff, em 13 anos e meio, de 2003 a meados de 2016, vistas em conjunto, representaram o início da quebra das barreiras do livre acesso à educação superior no Brasil. O que Ana Luiza Matos de Oliveira e Márcio Pochmann (2019) denominaram de “democratização do acesso à educação

estudos. Por exemplo, assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, intérprete de LIBRAS, enfermeiros, médicos, entre outros. Em geral, trabalham conjuntamente ou sob foco em algumas ações, apoio, auxílios e atendimentos em questões pedagógicas, de saúde física e mental, moradia, assistência sócio-econômica, acolhimento e orientação, programas acadêmicos, entre outros. Estão lotados, muitas vezes, numa mesma unidade, ou em unidades distintas numa mesma IES, como é o caso da UNILA, pois uma parte destes profissionais está na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, outra parte está na Pró-Reitoria de Graduação. Pode-se dizer que há distintos tipos de apoio aos estudantes, brasileiros e estrangeiros na UNILA, o que inclui também profissionais da Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais, à permanência dos estudantes estrangeiros regulares e em mobilidade internacional e, de uma forma geral, da instituição como um todo. Esse tema encontra respaldo na Lei que institui o REUNI (redução da evasão, ampliação da política de assistência estudantil) e mais especificamente na do PNAES, além das normativas internas de cada IES”. Há alguma divergência do *site*. Sobrenome: Villetti Zuck, Prenome: Débora Título do e-mail (sem título) [Resposta consulta PNAES]. Destinatário: florisbela.meyknecht@gmail.com 9 de abr. 2021 15:22 *e-mail*.

⁴⁸⁶ Cf. Apêndice B.

⁴⁸⁷ Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/prae/contato>. Acesso em: 14 set. 2019.

⁴⁸⁸ Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/prae/auxilios> . Acesso em: 14 set. 2019.

⁴⁸⁹ Disponível em: https://documentos.unila.edu.br/?combine=&field_tipo_tid=All&field__rg_o_respons_vel_tid=279&field_errata_value=All&items_per_page=100 . Acesso em: 14 set. 2019.

⁴⁹⁰ Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/prae/pesquisas-em-assistencia-estudantil>. Acesso em: 14 set. 2019. Consta nos relatórios de gestão anuais do Tribunal de Contas da União. Cf. o de 2019. Disponível em: https://portal.unila.edu.br/institucional/arquivos/Relato_Integrado_de_Gesto_UNILA_20192020__web_180820.pdf . Acesso em: 15 abr. 2021.

superior”, ao indagar se no período de 2002 a 2014 “o Brasil avançou no sentido da “deselitização” da educação superior. A conclusão desses autores será retomada adiante, pois chegam até as políticas praticadas no governo Temer, parte final do segundo mandato de Dilma Rousseff.

Consistiu um avanço, favorecido pelas contradições internas desses governos, pois, na formulação das políticas educacionais foi criado um nicho para ser ocupado pelo capital, concomitantemente ao favorecimento das classes populares, exercendo uma governação de conciliação de classes, necessária para continuar exercendo a governabilidade e atingir o objetivo de reduzir as desigualdades sociais, mas sem alterar o quadro existente das relações de poder econômico no Brasil, pois o papel da educação, de caráter reformista e mediador, não representa uma alteração substantiva nas relações econômicas internas e nem interfere na lógica do movimento de acumulação do capital internacional a elas vinculados.

Observe-se que este panorama brasileiro expressa o período dos governos progressistas referidos em um contexto latino-americano⁴⁹¹, que se unificava em torno da integração latino-americana, em prol de povos historicamente excluídos⁴⁹², a denominada “Onda Rosa”.

Há entendimentos críticos, como os de Sampaio Jr. (2017), no sentido de que tais governos teriam sido submissos ou coniventes com as políticas neoliberais, apontando que não houve debates político-ideológicos sobre a importância de conscientizar a mudança de vida com a população para valorizar o quanto foi recebido. Outros posicionamentos, constataram na prática que uma “verdadeira revolução subterrânea” vem ocorrendo na educação superior, de forma constante e crescente, em um movimento sem volta, com vida própria, mais moroso pelas adversidades desde o governo Temer, acirrado a partir de 2019.

Destarte, o arcabouço jurídico exposto neste item confirma a interligação entre as políticas públicas e as ações afirmativas do Projeto de Estado de ambos os Governos⁴⁹³ de redução das desigualdades sociais, pela múltipla implementação das políticas educacionais ampliadoras do acesso à educação superior pública e gratuita, pugnada por esta tese.

⁴⁹¹ Nos países e respetivos governantes: Argentina (casal Kirchner), Paraguay (Lugo) Bolívia (Evo Morales) Equador (Rafael Correa), Venezuela (Hugo Chávez); Uruguay (Pepe Mojica).

⁴⁹² Os povos originários e indígenas, e populações ribeirinhas e quilombolas no Brasil.

⁴⁹³ Com participação popular em Audiências públicas, de grupos organizados vinculados às associações acadêmicas, sindicatos, UNE e outros segmentos da sociedade civil.

No final do primeiro mandato de Dilma Rousseff, a garantia dos futuros passos da educação no Brasil foram traçados dentro das políticas estatais adotadas, no trâmite da aprovação do PNE, que ora vigora até 2024 (BRASIL, 2014a), como se passa a discorrer.

2.7 O PNE – Plano Nacional da Educação 2014/2024 – Lei nº 13.005, de 2014

A título de antecedentes, a iniciativa da criação de um Plano Nacional de Educação remonta ao ano de 1931, ocorrida em sessão do recém instituído Conselho Nacional de Educação (CNE) (CURY, [?], s/p.). O que redundou no teor da letra a), do artigo 150 da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16.7.1934 (BRASIL, 1934), e nas seis normativas do seu parágrafo único. Sua organização e elaboração foi atribuída ao CNE, com aprovação do Poder Legislativo, pelo artigo 152. Conhecido como Plano Nacional de Educação de 1936/1937 (idem a.a.), sua instalação foi suspensa em razão do golpe de Estado de 1937, que pôs fim à vigência da Constituição de 1934, a primeira com previsões de DESC (Danielli Xavier Freitas, [?], s/p). Esta iniciativa abortada, ainda que tímida, demonstra que o Estado brasileiro, desde o início da construção do seu sistema educacional, perseguia a educação pública gratuita.

Uma nova investida para a elaboração de um PNE ocorreu na vigência da primeira LDB, Lei nº 4.024, de 20.12.1961 (BRASIL, 1961), de modo tardio, pois até 1995 não havia qualquer menção ao PNE. O que se deu “como iniciativa do Ministério da Cultura [como] ‘um conjunto de metas qualitativas e quantitativas a serem alcançadas no prazo de 8 anos’” (MEYKNECHT, 2013, p. 57). Luciana Quillet Heymann [?] esclarece que:

Em 1962 foi homologado o 1º Plano Nacional de Educação⁴⁹⁴, elaborado pelo Conselho Federal de Educação (relator Anísio Teixeira), que criou o Fundo Nacional de Educação e previu a aplicação de *12% da receita de impostos da União* à constituição desse Fundo, cujos *recursos seriam destinados, em iguais proporções, aos ensinos primário, médio e superior* (HEYMANN, [?], *grifos nossos*).

Para cumprir essa meta governamental foi criado o Plano Trienal de Educação, de 1963 a 1965, para aplicação nos três níveis de ensino, de: 12% da receita tributária em 1963, 15% em 1964 e 20% em 1965, conforme Heymann. Contudo, esse PNE não frutificou⁴⁹⁵.

⁴⁹⁴ Cf. também MEC: “Conheça a história da educação brasileira”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=83591:conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira&catid=33771:institucional. Acesso em: 10 jul. 2020.

⁴⁹⁵ Ante “a saída de Darcy Ribeiro do Ministério, em janeiro de 1963, para assumir a chefia do Gabinete Civil da Presidência da República” (HEYMANN, [?] s/p.).

Décadas decorreram *in albis* quando, já modestamente referenciado o PNE no artigo 214 da Constituição de 1988, às vésperas da LDB de 1996, a Lei nº 9.131, de 24.11.1995 - ainda em vigor - deu nova redação ao artigo 7º da Lei nº 4.024, de 1961, inserindo o § 1º, cuja alínea a) determina ser a primeira das atribuições do CNE “subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 1961).

Também alterado pela referida lei, o artigo 9º da primeira LDB, sobre as Câmaras de Educação, determina no § 1º as atribuições da Câmara de Educação Básica, constando na letra d) “colaborar na preparação do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação”. No § 2º passou a constar as atribuições da Câmara de Educação Superior na alínea b) “oferecer sugestões para a elaboração do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação” (BRASIL, 1961, s/p.).

No mesmo artigo 9º, dentre as incumbências da União, o inciso I determina “elaborar o Plano Nacional de Educação, e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e o Municípios”. Ainda, no § 1º do artigo 87, da mesma LDB constou que “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. O que se fez em consonância ao *caput* que assim fixou: “É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei” (idem a.a.). Manifestou-se assim, de modo inequívoco, o Estado brasileiro, sua adesão às diretrizes do Sistema Internacional, sobre a educação, centralizadas na UNESCO.

O cumprimento às determinações acima culminou no PNE 2001-2011, objeto da Lei nº 10.172, de 2001⁴⁹⁶, que aprovou o Plano Nacional de Educação, como Anexo, com duração de dez anos. Todavia, no curso deste PNE a Emenda Constitucional nº 59, de 2009 (BRASIL, 2009), modificou a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a) para, entre outras disposições extremamente relevantes para a educação, alterar o *caput* do artigo 214, que trata do estabelecimento do PNE. Com isto, de *plurianual* na Constituição de 1988, o PNE tornou-se decenal, e nesse sentido ficou claro que a LDB antecipou-se à EC nº 59, de 2009. Destaque-se que a EC nº 59, de 2009, ao inserir o inciso VI no artigo 214, dispôs sobre o “estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto”, preparando o que veio constar do PNE seguinte.

⁴⁹⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 26 jan. 2020. Cf. Meyknecht (2013).

Após amplos debates com segmentos da sociedade, três anos após o PNE anterior, foi concluído o segundo Plano Nacional da Educação - PNE 2014-2024, objeto da Lei nº 13.005, de 2014 (BRASIL, 2014a). O artigo 1º aponta sua finalidade: “*cumprimento do disposto no artigo 214 da Constituição Federal*” (idem a.a., s/p., *grifos nossos*). Com 14 artigos e um Anexo, a referida lei apresenta o PNE com 20 Metas e 254 Estratégias, como um documento deveras consistente.

O artigo 2º apresenta as diretrizes do PNE em dez incisos, destacando-se para esta tese quatro deles: o II, que replica o inciso II do artigo 214 da Constituição de 1988, sobre a “*universalização do atendimento escolar*”⁴⁹⁷; o VII sobre a promoção “*científica, cultural e tecnológica*”; o VIII, que estabelece a “*meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade*”, e o X, que dispõe sobre “*a promoção dos princípios de respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental*” (BRASIL, 2014a, s/p., *grifos nossos*).

O artigo 3º determina que “*as metas previstas no Anexo desta Lei serão cumpridas no prazo de vigência deste PNE, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas*” (BRASIL, 2014a, s/p., *grifos nossos*). O artigo 4º dispõe que as referidas metas “*deverão ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta Lei*” (BRASIL, 2014a, s/p.).

O *caput* do artigo 5º estabelece que “*a execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizadas pelas*” (BRASIL, 2014a) instâncias constantes nos seus quatro incisos: Ministério da Educação - MEC; Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Conselho Nacional de Educação – CNE. e o Fórum Nacional de Educação. Suas competências estão elencadas nos três incisos do § 1º, ora colacionados os dois últimos, pois relevantes para o objeto desta tese:

II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;

⁴⁹⁷ Como desenvolvido adiante, neste inciso da Constituição de 1988, acolhido pelo PNE em vigor para lhe dar cumprimento, reside o fundamento constitucional da garantia do amplo acesso a educação superior, que só pode se dar pela gratuidade, tal como ocorreu com o nível médio.

III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação (BRASIL, 2014a, s/p., grifos nossos).

Consta do § 2º do artigo 5º que “a cada dois anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o [...] INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas [...]”(BRASIL, 2014a), cujo controle se dará pela apresentação de Relatórios. Nesse sentido, foram produzidos três Relatórios de Monitoramento das Metas do PNE, volumosos⁴⁹⁸ documentos, aqui referido o essencial de seus dados sobre a educação superior. Na Apresentação do segundo relatório a presidente do INEP referiu que “em 2015, foi publicado o documento preliminar intitulado *PNE 2014-2024: Linha de Base*”, concluindo que “*Educação é direito. Educação é vetor imprescindível de progresso e equidade social*” (BRASIL, 2018, grifo nosso)

A Lei nº 13.005, de 2014, contempla, além dos relatórios “dois mecanismos para monitoramento e avaliação dos Planos de Educação: Audiências Públicas e Conferências”. As audiências públicas estão referenciadas na 4ª Estratégia da Meta 20 e as conferências nacionais são objeto do artigo 6º. O artigo 7º estabelece a atuação em regime de colaboração dos três entes públicos para alcançar as metas e a implementação das respectivas estratégias do PNE, em sete parágrafos (BRASIL, 2014a). O artigo 8º determina aos Estados, Distrito Federal e Municípios a elaboração, ou adequação de planos de educação já aprovados, em consonância com este PNE, no prazo de um ano, nos termos do § 1º e dos quatro incisos. O artigo 9º fixa o prazo de dois anos para aprovar ou adequar legislação específica para os seus sistemas de ensino dos entes disciplinarem a gestão democrática da educação pública.

O artigo 10 açambarca todo o desempenho do PNE, ao delimitar que a formulação do “O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, deverá “assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução”. O artigo 12 trata do projeto de lei do PNE subsequente e o artigo 13 determina a criação, no prazo de dois anos⁴⁹⁹, do Sistema Nacional de Educação, “responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2014a).

⁴⁹⁸ Os dois primeiros com 592p. e 464p. respectivamente.
Disponíveis em: <http://pne.mec.gov.br/publicacoes/itemlist/category/4-monitoramento-e-avaliacao>.
Acesso em: 27 jan. 2020.

⁴⁹⁹ Prazo que ainda não tinha sido cumprido ao tempo da apresentação desta tese.

Foi instituído o “PNE 2014/2024 *em movimento*” que “determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024”⁵⁰⁰, configurado em quatro grupos de metas não sequenciais, sendo que o quarto grupo refere-se ao *ensino superior* conformado. Todas as metas, apresentadas pela Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino - SASE (MEC, 2014), são detalhadas e algumas contemplam disposições que repercutam na educação superior, inclusive no acesso, caso da Meta 15⁵⁰¹, direcionado ao “público interno”. Das metas relacionadas à educação superior, 12, 13 e 14⁵⁰², está adstrita ao cerne desta tese a primeira:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na *educação superior* para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas no segmento público (BRASIL, 2014a).

A Meta 12 possui 21 estratégias para serem implementadas, aqui referidas de modo resumido as relacionadas mais diretamente com esta tese:

12.1) otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior,[...] de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação;

12.2) ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil,[...] uniformizando a expansão no território nacional;

12.4) fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica,[...];

12.5) ampliar as políticas de inclusão [...] e ampliar as taxas de acesso [...] na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação,[...];

12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;

12.17) estimular mecanismos para ocupar as vagas ociosas em cada período letivo na educação superior pública;

12.18) estimular a expansão e reestruturação das instituições de educação superior estaduais e municipais cujo ensino seja gratuito, por meio de apoio técnico e financeiro do Governo Federal [...];

⁵⁰⁰ Disponível em: <http://pne.mec.gov.br>. “O Planejamento Estratégico Institucional [do MEC] e seu Plano Tático Operacional a cada meta do PNE, envolveu todas as secretarias e autarquias na definição das ações, dos responsáveis e dos recursos”. O Plano Plurianual foi denominado como “um projeto de nação”.

⁵⁰¹ *Meta 15:* “garantir [...] no prazo de 1 (um) ano [...] que todos os professores e as professoras da educação básica possuam *formação específica de nível superior*, [...], com 13 estratégias para ser implementada.

⁵⁰² As Metas 13 e 14 estão relacionadas a ciência, tecnologia e inovação, na pós-graduação *stricto sensu*.

12.21) fortalecer as redes físicas de laboratórios multifuncionais das IES e ICTs nas áreas estratégicas definidas pela política e estratégias nacionais de ciência, tecnologia e inovação (BRASIL, 2014a).

Destaca-se a Meta 20 do PNE 2014/2024, a última, por estar diretamente relacionada com o financiamento da educação, por sua importância crucial para a continuidade da construção do amplo acesso à educação em geral e da educação superior. Respalhada na referida alteração introduzida pela EC nº 59, de 2009, ao inciso VI do artigo 214, da Constituição de 1988, a Meta 20 determina:

ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014a).

O que se dará mediante a implementação de suas 12 estratégias. Estas definem as ações e os prazos para seu cumprimento e definem a origem do orçamento para a execução das políticas educacionais referidas. Seguem as mais relevantes, no âmbito desta tese:

20.3) destinar à manutenção e desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do *art. 212 da Constituição Federal*, na forma da lei específica, a parcela da participação no resultado ou da *compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural* e outros recursos, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no inciso VI do caput do art. 214 da Constituição Federal (grifos nossos);

20.5) desenvolver, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, estudos e acompanhamento regular dos investimentos e custos por aluno da *educação básica e superior pública*, em todas as suas etapas e modalidades (grifos nossos).;

20.9) regulamentar o parágrafo único do art. 23 e o art. 211 da Constituição Federal, no prazo de 2 (dois) anos, por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em matéria educacional, e a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste; (BRASIL, 2014a).

Segundo Lalo Watanabe Minto (2018) o Plano Nacional de Educação (PNE)⁵⁰³ em vigor é “um dos principais documentos da política educacional”, em razão da “previsão de recursos financeiros e a indicação clara das responsabilidades das esferas do poder público, [...] que dão forma concreta às políticas educacionais” (idem a.a., s/p.). Este autor, entretanto, tece severas críticas ao PNE, no contexto das relações público-privadas, e dada a

⁵⁰³ Cf. MEC sobre o PNE: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>. Acesso em: 24 fev. 2018.

análise minuciosa que faz, mereceria uma abordagem autónoma. Situação que foi agravada com a frustração de seu cumprimento ante o advento da EC nº 95, de 2016.

Impende apresentar o resumo dos Relatórios: do 1º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE: Biênio 2014-2016 (BRASIL, 2016e); do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018 (BRASIL, 2018b), e a síntese do Relatório do 3º Ciclo sobre o cumprimento das Metas, como estabelecido na Lei nº 13.005, de 2014 (BRASIL, 2014a), exclusivamente sobre a Meta 12, relacionada à educação superior.

O Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE: Biênio 2014-2016 (BRASIL, 2016e) contempla a Meta 12 do PNE nas pp. 269 a 298. Na apresentação afirma que esta meta “tem por principal finalidade a expansão com qualidade da educação superior em nível de graduação, [com] três objetivos quantificáveis” (i) *expansão da oferta de educação superior*, determinando “que o total de matrículas em cursos de graduação seja equivalente a 50% da população brasileira de 18 a 24 anos de idade em 2024” (idem a.a., grifos nossos), monitorado pelo indicador de *Taxa bruta de matrículas na graduação (TBM) Indicador 12A*; (ii) *expansão do acesso aos cursos de graduação* pela população de 18 a 24 anos de idade, determina que *a taxa desse acesso, até 2024, deve ser de 33%*, monitorado pelo *Indicador 12B, de Taxa líquida de escolarização na graduação (TLE)* (idem a.a., grifos nossos); (iii) *expansão da oferta de graduação nas IES públicas, a qual deve equivaler, de 2012 a 2024, a um mínimo de 40% da expansão total das matrículas*, monitorado pelo *Indicador 12C* sobre “participação do segmento público na expansão de matrículas na graduação” (idem a.a., grifos nossos).

O Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018 (BRASIL, 2018a), contempla a Meta 12 do PNE (p. 203 a 218). As Principais Conclusões, em 9 tópicos, seguem:

1. A taxa bruta de matrícula (TBM) na educação superior cresceu 4,8 p.p. entre 2012 e 2016, mas apresentou queda em 2017 (-1,4 p.p.), registrando nesse ano a taxa de 34,6%. Para o alcance da meta de 50% até 2024, será necessário um crescimento de 15,4 p.p.
2. Do ponto de vista territorial, as desigualdades na TBM persistem ao longo do período. Em 2017, as regiões Norte (29,9%) e Nordeste (27,7%) apresentaram taxas menores do que as regiões Centro-Oeste (42,7%), Sul (42,7%) e Sudeste (36,5%).
3. A TBM cresceu em todas as regiões entre 2012 e 2015. No período de 2015 a 2017, essa taxa aumentou nas regiões Sul (1,0 p.p.) e Norte (0,3 p.p.) e apresentou queda nas demais regiões: Centro-Oeste (-0,5 p.p.), Sudeste (-1,0 p.p.) e Nordeste (-1,0 p.p.).
4. A região Nordeste concentra a maioria dos estados com os menores resultados de TBM na educação superior: Maranhão (23,1%), Pernambuco (24,6%), Alagoas (25,5%), Bahia (25,7%) e Ceará (29,4%). Na região Norte, que

possui TBM próxima a da região Nordeste, estados como Roraima (43,2%) e Amapá (41,6%) obtiveram resultados na TBM superiores à média da região Sudeste (36,5%).

5. A taxa líquida de escolarização (TLE) na educação superior teve trajetória de crescimento entre 2012 e 2016, quando atingiu seu valor mais elevado (23,8%), mas diminuiu em 2017 para 23,2% (queda de 0,6 p.p.).

6. A desigualdade entre as regiões se expressa na TLE com as regiões Norte (17,7%) e Nordeste (16,8%) apresentando os menores percentuais em 2017, o que corresponde em torno da metade da TLE obtida no Centro-Oeste (30,1%) e no Sul (29,1%).

7. Quanto à participação do segmento público na expansão de matrículas, verificou-se que o aumento total das matrículas nos cursos de graduação foi de 1,011 milhão entre 2012 e 2016, mas o crescimento no segmento público nesse período foi de apenas 92,7 mil matrículas, o que representou 9,2% do crescimento total, distante ainda da meta de 40%.

8. Entre as grandes regiões, verificou-se retração da oferta pública de matrículas tanto na região Norte quanto na região Sul entre 2012 e 2016. A oferta pública cresceu substancialmente apenas na modalidade presencial e na rede federal, pois as redes estaduais e municipais, em conjunto, têm reduzido seus números de estudantes matriculados nas duas modalidades de ensino.

9. As matrículas em EaD na rede federal também se encontram em retração, num momento em que grande parte da expansão privada tem ocorrido nessa modalidade (BRASIL, 2018),

No cumprimento da Meta 12 observa-se que as conclusões ultrapassam o período correspondente, o que não poder ser visto como uma falta, pois prestam-se para melhor esclarecer e emoldurar o lapso temporal, as quais, no seu conjunto indicam as variáveis que implicam no acesso à educação superior, em uma realidade educacional tão díspar, como se passa a analisar.

O tópico 1. dispõe sobre o crescimento da taxa bruta de matrícula (TBM), os pontos percentuais faltantes até 2024, comparado com o anterior, sem indicar o percentual a ser atingido nos períodos futuros, que permitiria atingir a meta indicada. O tópico 2 situa a TBM nas desigualdades regionais, seu crescimento em todas as regiões é abordado no tópico 3, e apresenta os percentuais de crescimento da TBM em cada região no tópico 4. O tópico 5 aborda o desempenho da taxa líquida de escolarização (TLE) de 2012 a 2017, e o tópico 6 aponta a desigualdade regional da TLE em termos comparativos. O tópico 7 trata da “participação do segmento público na expansão das matrículas de 2012 a 2016, concluindo que esta correspondeu a 9,2% do crescimento total, apontando a meta de 40%, em 2024” (BRASIL, 2018). O tópico 8 aponta a retração da oferta de pública de matrículas nas regiões entre 2012 e 2016, e que seu crescimento teria se dado na modalidade presencial e na rede federal. Refere de modo diferenciado as redes públicas estaduais e municipais para informar que ambas têm apresentado matrículas reduzidas nessas duas modalidades.

No lançamento do Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2020⁵⁰⁴, foram apresentados dados individualizados para cada Meta, por Região, por Estado, por Mesoregião e por Município. Na Meta 12 a situação atual da Taxa Bruta de Matrícula (TBM) na graduação (indicador 12A) é em 30,3%, sendo a meta prevista de 50% ⁵⁰⁵. Já a Taxa líquida de escolarização (TLE) na graduação (indicador 12B) atingiu 20,2%, sendo a meta prevista de 33%. Ambas aquém do objetivo traçado.

Sumulando, a previsão do *caput* do artigo 214 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a), sobre o estabelecimento do PNE “para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis” (também educação superior), do seu inciso II sobre a “universalização do atendimento *escolar*” (grifo nosso) e de seu inciso VI⁵⁰⁶, combinada com a disposição do *caput* do artigo 21 da LDB de 1996 (BRASIL, 1996c), que estabelece a composição da educação *escolar*, e do seu inciso II, que considera como tal a *educação superior*, permite concluir que a educação superior foi constitucionalmente reconhecida e como educação escolar tem sua universalização igualmente garantida.

Assim, ao cumprir o artigo 214 da Constituição de 1988 pelas metas 12 e 20 e respectivas estratégias, o PNE 2014/2024 (BRASIL, 2014a) o Brasil cumpriu os parágrafos 1. do artigo 2º do PIDESC e do artigo 2 do PSS, no sentido da “adoção de medidas legislativas”. E pela apresentação dos Relatórios confirma o entendimento adotado nesta tese de que o Brasil vem dando cumprimento ao artigo 13, 2. c) do PIDESC e ao artigo 13, 3. c) de seu homólogo, o PSS, na implementação da gratuidade da “educação de nível superior/ensino superior”, propiciando o amplo acesso preconizado em ambos os instrumentos, no sentido de garantir a ampliação da gratuidade da educação superior até sua universalização.

As previsões do PNE em vigor aplicáveis à educação superior, as Metas 12 e 20 e respectivas estratégias, começaram a se concretizar, além de pela via dos IFECT, em especial pela ampliação do número das universidades federais - IFES, como se passa a ver.

⁵⁰⁴ Disponível em: <http://pne.mec.gov.br> . Acesso em: 25 maio 2021.

⁵⁰⁵ Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 06 setembro de 2021.

⁵⁰⁶ V: “meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto”.

2.8 As universidades federais e sua recente expansão: sucinto historial

Preambularmente, destaca-se a pertinência de discorrer sobre as universidades federais, da ampliação de sua quantidade e do número de seus *campi*, em razão de que as únicas manifestações expressas na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a) sobre educação ou ensino superior restringem-se ao vocábulo *universidades*⁵⁰⁷, como sua representação. Não obstante a ausência das denominações referidas no texto constitucional, a adoção de terminologia análoga⁵⁰⁸ pelo legislador, permitiu o reconhecimento da *educação superior* também na composição dos níveis da educação escolar, no artigo 21, II, da LDBEN (BRASIL, 1996b).

Os antecedentes das universidades no Brasil já referidos⁵⁰⁹, a criação dos Cursos Jurídicos, em São Paulo no Largo de São Francisco, a futura FDUSP, e em Olinda, pela Lei de 11.8.1827 (BRASIL, 1827a), remete à questão não pacificada (CUNHA, 2007), que merece menção, de o Brasil ter chegado ao século XX sem a criação de universidades⁵¹⁰, diferente da história de outros países americanos⁵¹¹. Não obstante as mencionadas⁵¹² reformas educacionais do início da República, as políticas se reproduziram dentro do mesmo padrão, no sentido de priorizar a elite e de restringir o amplo acesso do povo ao direito à educação em geral e à educação superior.

A síntese desse processo histórico, aplicado ao atual momento da sociedade brasileira, encontra-se na compacta análise crítica que Comparato (2020) realiza, considerando o papel da Lei maior, onde se sustentam a educação e a educação superior:

Tenho dito e repetido que o sistema jurídico no Brasil sempre teve duas faces: a oficial e a real. Desde que nos tornamos independentes de Portugal, a nossa classe dominante fez questão de que o nosso país aparecesse como em tudo igual às nações ditas civilizadas; ou seja, como um país no qual todos são iguais perante a

⁵⁰⁷ Cf. artigos: 207, *caput* e § 1º; 213, parágrafo 2º, e 29 (*caput*) do ADCT.

⁵⁰⁸ Como no inciso V, do artigo 208 “níveis mais elevados do ensino, da pesquisa”.

⁵⁰⁹ Cf. itens 2.1 e 2.2.

⁵¹⁰ Cf. José Murilo de Carvalho (2015) “[...] a formação da elite brasileira na UC foi decisiva para que, na sua diversidade e extensão territorial, o Brasil se mantivesse um só país em contraste com a fragmentação na zona de língua espanhola”, in **A construção da ordem**: teatro de sombras, referido quando recebeu *Honoris Causa* na UC em 28 de janeiro de 2015. Em Gomes (2007), os Estados que o Brasil se dividiria.

⁵¹¹ Em 1538 foi criada a 1ª universidade da América em Santo Domingo (República Dominicana), efêmera cf. Cunha (2007). Seguiram-lhe em 1551 Lima, 1553 no México, 1613 em Córdoba (Argentina), 1624 em Sucre (Bolívia), 1676 na Guatemala, 1721 em Caracas e 1728 em Havana. Resumindo, “[...] ao tempo da [...] independência [do Brasil] havia 26 ou 27 universidades na América espanhola” (TEIXEIRA, 1969, *apud* CUNHA, 2007, p. 15). Nas colônias inglesas, Harvard (1636), *The College of William and Mary* (1693), *St. John’s College* (1696), Yale (1701), Universidade da Pensilvânia (1740) e Princeton (1746).

⁵¹² Cf. itens 2.1 e 2.2.

Lei. Dentro de nossas fronteiras, contudo, sempre prevaleceu a vontade dos senhores de mando e riqueza. O mesmo sucedeu com a Democracia: na visão da gente ilustrada, a soberania ou poder supremo deveria pertencer ao povo brasileiro. Essa concepção idealística sempre voltou à cena, quando saímos de um regime autoritário, adotando uma nova Constituição, como sucedeu em 1934, em 1946 e sobretudo em 1988, com a chamada Constituição Cidadã. Infelizmente, porém, esse idealismo jamais chegou a penetrar na cabeça do “povão.” Nem na das mal chamadas elites.

Sobrelevando a disputa interna pelo título de primeira universidade, há somente um século o Brasil possui universidades públicas, e que há pouco mais de 50 anos foi instituída a pós-graduação⁵¹³. Sem tomar qualquer partido⁵¹⁴, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)⁵¹⁵, criada⁵¹⁶ como a primeira universidade pública, celebrou 100 anos⁵¹⁷.

A universidade brasileira teve um desenvolvimento tardio, e lento início nas palavras de Christian Vonbun e João Luis de Oliveira Mendonça (2012, s/p.). Mas, sua trajetória recente pode ser considerada louvável, por ter atingido o número de 69 IFES, elencadas no Apêndice B, na média com a criação de uma universidade a cada 17 meses. O que poderia ter influenciado, de modo a protelar, o desenvolvimento do país, de seu povo e de suas instituições, dado que o Velho Mundo possui universidades há mais de nove séculos, tomando como base a Universidade de Bolonha⁵¹⁸. Na América espanhola e no Caribe as universidades foram criadas desde a primeira metade do Século XVI⁵¹⁹ e no Século XVII os EUA já tinham universidades que, pensando aquele país como uma Nação, favoreceram a independência das 13 Colônias⁵²⁰. Todavia, a história não é linear e envolve aspectos complexos, às vezes não contemplados nas leituras interpretativas da realidade.

⁵¹³ Cf. subitem 2.2.2.

⁵¹⁴ Almeida Filho (2008) considera a Universidade Federal da Bahia-UFBA a *semina mater*, onde foi instalado o primeiro Curso Superior de Cirurgia em 1808. Disponível em: <https://www.ufba.br/historico>. Acesso em: 29 jan. 2021. A Universidade Federal do Paraná, a segunda citada no Apêndice B, também considera-se como a primeira universidade pública do país, fundada “em 19 de dezembro de 1912”. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalufpr/a-mais-antiga-do-brasil/>. Acesso em: 06 jul. 2020. Tanto quanto a primeira no mesmo Apêndice B, considera-se sucessora da respetiva instituição privada, das três que Cunha (2007) denominou de “universidades de vida curta”, para quem que não teriam sobrevivido.

⁵¹⁵ Por “agrupamento de escolas profissionais de direito, engenharia e medicina”, para conferir *honoris causa* ao rei belga, conforme Vonbun e João Luis de Oliveira Mendonça (2012, s/d), citando o Ipea (2006).

⁵¹⁶ Dez anos antes da criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, no governo de Getúlio Vargas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional>. Acesso em: 09 jul. 2020.

⁵¹⁷ Disponível em: <https://ufrj.br>. Acesso em: 01 jul. 2020.

⁵¹⁸ Cf. subitem 2.2.4.

⁵¹⁹ Cf. Capítulo V.

⁵²⁰ Cf. nota final do item 2.1.

Considerando as próprias nomeações, retratadas no Apêndice 2, na primeira metade do Século XX eram nove as IFES⁵²¹ brasileiras, desde a presidência de Afonso Pena (1), Hermes da Fonseca (1), Epitácio Pessoa (1), Washington Luiz (1), Getúlio Vargas (2), até Gaspar Dutra (3):

Universidade Federal do Amazonas – UFAM (1909), Universidade Federal do Paraná – UFPR (1912), Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (1920), Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (1927), Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (1934), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ (1943), Universidade Federal da Bahia – UFBA (1946), Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (1946) e Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE (1947).

Nos governos de Café Filho (2) e de Nereu Ramos (1), com impulso diferenciador conferido pela presidência de Juscelino Kubitschek (8), até João Goulart (1):

Universidade Federal do Ceará – UFC (1954), Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (1954), Universidade Federal da Paraíba – UFPR (1955), Universidade Federal do Pará - UFPA (1957), Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRGN (1958), Universidade Federal de Goiás - UFG (1960), Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF (1960), Universidade Federal Fluminense – UFF (1960), Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Universidade Federal do Alagoas - UFAL (1960), Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (1960) e a Universidade Federal de Brasília – UNB (1962).

Durante décadas somente a elite frequentou as IFES, conforme Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), confirmado por Oliveira e Pochmann (2019). Para Vonbun e Mendonça (2012, s/p.) entre 1949 e 1979 expandiram “as áreas de estudo e o número de cursos”.

Na vigência do Golpe Civil-Militar de 1964 - 21 anos -, foram criadas 14 IFES, sob a presidência de Costa e Silva (9), Garrastazu Medici (2) e João Figueiredo (3):

Universidade Federal do Maranhão – UFMA (1966), Universidade Federal de Sergipe – UFS (1968), Universidade Federal do Piauí – UFPI (1968), Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (São Paulo) (1968), Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP (Minas Gerais) (1969), Universidade Federal do Rio Grande – FURG (1969), Universidade Federal de Viçosa – UFV (1969), Universidade Federal de Uberlândia – UFU (Minas Gerais) (1969), Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT (1970), Universidade Federal do Acre – UFAC (1970), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS (1979), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO (1979) e a Universidade Federal de Rondônia - UNIR (1982), completando 35 IFES.

Com o fim da ditadura militar o país caminhou para a transição democrática, em cujo período foram criadas mais quatro IFES, sendo duas sob a presidência de José Sarney e duas sob Itamar Franco: Universidade Federal de Roraima - UFRR (1989) e Universidade Federal do Amapá – UFAM (1990), e a Universidade Federal de Lavras - UFLA (1994) em Minas Gerais, e a Universidade Federal do Estado de São Paulo - UNIFESP (1994).

⁵²¹ Como se dá na prática, neste item as Universidades Federais foram também referidas como IFES.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foi instituída a Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT) no ano 2000, quando então o Brasil detinha 40 Universidades Federais. Em 2002 foram criadas mais cinco IFES: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), a Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) e a Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

No governo de Lula da Silva (2003 a 2010) ocorreu a maior ampliação de IES públicas por um único governante: além dos 38 IFECT⁵²², 126 *campi* e 14 IFES, das quais:

- oito em 2005: Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD; Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL; Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM; Universidade Federal de Rural do Semi-Árido – UFRSA; Universidade Federal Recôncavo da Bahia – UFRB; Universidade Federal ABC – UFABC; Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM e Universidade Federal Tecnológica do Paraná – UTFPR;

- duas IFES em 2008: Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA e Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA;

duas IFES em 2009: Universidade Federal de Oeste do Pará – UFOPA e Universidade Federal de Fronteira Sul – UFFS, e

- duas IFES em 2010: Universidade Federal de Integração Latino-Americana – UNILA e Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

A criação e implementação das políticas educacionais do governo de Lula da Silva (2003-2010), que possibilitaram um aumento expressivo do acesso à educação superior pública pela via da gratuidade, foram continuadas no governo que se seguiu.

Na presidência de Dilma Rousseff (2011 a 11.05.2016) foram criadas quatro IFES: (i) Universidade Federal do Cariri (UFCA)⁵²³; (ii) Universidade Federal do Sul e Sudeste do

⁵²² Equiparados às universidades pelo § 4º do artigo 15, do Decreto nº 9.235/2017; *cf.* subitem 2.6.1.

⁵²³ Fundada em 05.6.2013, tem sede em Juazeiro do Norte, Ceará, com *campus* nas cidades de Crato, Barbalha, Bejo Santo e Icó. Disponível em: <https://www.ufca.edu.br/portal/>. Acesso em: 06 jul. 2020.

Pará (UNIFESSPA)⁵²⁴; (iii) Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)⁵²⁵, e a (iv) Universidade Federal do Sul da Bahia (UFESBA)⁵²⁶, destacando a interiorização destas IFES, instaladas em rincões do país onde até então nenhuma havia chegado.

Em suma, a expansão da gratuidade da educação superior pública efetivada nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, de 2003 a meados de 2016, foi de 18 IFES instaladas e de 173 *campi*⁵²⁷. O maior diferencial desses dois governos, entretanto, foi a ampliação do investimento em educação realizada no prazo de 12 anos. Toma-se como referência que “em 2002 o orçamento do setor era de R\$ 18 bilhões [de reais], em 2014 o orçamento para a educação chegou a R\$ 115,7 bilhões [de reais]”⁵²⁸.

Além desse desempenho, no dia 09.5.2016⁵²⁹, em cerimônia no Palácio do Planalto, a Presidenta Dilma Rousseff assinou projeto(s) de lei criando cinco IFES:

1. Universidade Federal de Catalão, no estado de Goiás;
2. Universidade Federal de Jataí, no estado de Goiás;
3. Universidade Federal Delta do Parnaíba, em Parnaíba, estado do Piauí⁵³⁰;
4. Universidade Federal do Norte do Tocantins, em Araguaína, estado do Tocantins;
- e 5. Universidade Federal de Rondonópolis, no estado do Mato Grosso (BRASIL, Ministério da Educação, 2016, s/p.).

⁵²⁴ Criada em 5 de junho de 2013, estrutura multicampi (cinco): Marabá (sede), Rondon do Pará, Santana do Araguaia, São Félix do Xingu e Xinguara; área de abrangência: 39 municípios, oferece mais de 40 cursos de graduação (bacharelado e licenciatura) presencial, 18 programas de Pós-Graduação lato e stricto sensu (mestrados e doutorados). Disponível em: <https://www.unifesspa.edu.br>. Acesso em: 06 jul. 2020.

⁵²⁵ Criada em 5 de junho de 2013, tem sede em Barreiras, onde funcionam 22 cursos de graduação e cinco de Pós-Graduação. Possui sete *campi*: CCBS – Centro das Ciências Biológicas e da Saúde; CCET- Centro das Ciências Exatas e das Tecnologias; CEHU – Centro das Humanidades; Centro Multidisciplinar de BARRA; Centro Multidisciplinar de LAPA; Centro Multidisciplinar de LEM (Luís Eduardo Magalhães); Centro Multidisciplinar de SAMAVI (Santa Maria da Vitória). Disponível em: <https://www.ufob.edu.br>. Acesso em: 06 jul. 2020.

⁵²⁶ Em 5 de Junho de 2013 foi criada a Universidade Federal do Sul da Bahia, Reitoria em Itabuna *campus* em Teixeira de Freitas e Porto Seguro. Possui três Institutos de Humanidades Artes e Ciências – IHAC: no Campus Sosígenes Costa, no Campus Jorge Amado e no Campus Paulo Freire; e oito Centros de Formação. Disponível em: <http://www.ufsb.edu.br>. Acesso em: 06 jul. 2020.

⁵²⁷ Disponível em: <https://lula.com.br/confira-as-universidades-campus-e-institutos-federais-criados-pelos-governos-do-pt/>. Acesso em: 19 jul. 2020.

⁵²⁸ Disponível em: <http://sinthoress.org.br/governos-petistas-ampliam-em-mais-de-200-o-investimento-em-educacao/>. Acesso em: 30 jul. 2020.

⁵²⁹ BRASIL. Ministério da Educação. **País ganha cinco novas universidades federais e 41 campi da rede de educação profissional**. Publicado em 09 maio 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/212-noticias/educacao-superior-1690610854/36031-pais-ganha-cinco-novas-universidades-federais-e-41-campi-da-rede-de-educacao-profissional>. Acesso em: 15 jul. 2020..

⁵³⁰ Mensagem Presidencial nº 222, de submissão do Projeto de lei ao Congresso, que cria a Universidade Federal do Delta do Parnaíba, objeto do PL 5272/2016, transformado na Lei nº 13.651/2018. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2084352>. Acesso em: 26 dez. 2020.

Rousseff declarou na mesma oportunidade que “o processo de democratização da educação superior e da educação profissional e tecnológica no país tem acontecido por meio da interiorização” pois

se não tem universidade no interior, os cidadãos brasileiros e as cidadãs brasileiras precisam ter recursos para se deslocar até os grandes centros, disse. Sempre foi assim, antes; e aí, as pessoas de posses médias ou de pequenas posses não podiam estudar, não podiam fazer um curso [superior](BRASIL, Ministério da Educação, 2016, s/p.).

Deve ser reconhecida a relevância da demonstração da prioridade à ampliação do acesso à educação superior pública⁵³¹, inteiramente gratuita, mediante interiorização, no culminar de um atribulado período político, entrelaçado com avançada crise econômica, em momento crucial vivenciado por Dilma Rousseff e pelo país, pois a subscrição desses projetos de lei deu-se na *véspera* de seu afastamento provisório, em cuja votação – que parou o Brasil e repercutiu no mundo – ocorreu a aprovação do seguimento do seu processo de impedimento, e seu imediato afastamento.

Na mesma cerimônia de 9.5.2016 foram inaugurados 41 *campi* e nove obras nos IFECT, e mais 224 obras em 38 IFES, situadas em todas as regiões do Brasil. Dessa cerimônia participou o Ministro da Educação Aloizio Mercadante, noticiando o MEC que ele declarou que a educação brasileira avançou muito nos últimos 13 anos. Nas palavras de Mercadante “Tivemos, certamente, os maiores avanços da história da educação brasileira com base no tripé *acesso, permanência e qualidade*. Esses três princípios estão presentes em todas as políticas que nós implementamos” (idem a.a., *grifo nosso*). (BRASIL, Ministério da Educação, 2016, s/p.).

Decorridos dois anos da preclara atitude política de Dilma Rousseff em priorizar a ampliação do acesso à educação superior, ocorreu a aprovação de leis que criaram cinco universidades federais, dentre elas quatro objeto dos PL referidos: Catalão, Jataí, Delta do Parnaíba e Rondonópolis. A Relatora Senadora Fátima Bezerra, relevado o alinhamento partidário, assim se manifestou: “Os projetos de criação dessas universidades fazem parte do esforço político dos governos do PT na busca da expansão da rede de ensino superior público no País, além de democratizar e interiorizar o acesso”⁵³².

⁵³¹ Além de propiciar acesso à educação superior, criou benefícios de atuação no mercado de trabalho, pela Lei nº 13.267, de 6.4.2016 (BRASIL, 2016c), que “Disciplina a criação e a organização das associações denominadas empresas juniores, com funcionamento perante instituições de ensino superior”.

⁵³² Disponível em: <https://ptnosenado.org.br/senado-aprova-projetos-da-presidenta-dilma-na-area-da-educacao/>. Acesso em: 19 jul. 2020.

Nesse sentido, a Lei nº 13.634, de 20.3. 2018⁵³³, criou a Universidade de *Catalão*, Estado de Goiás; a Lei nº 13.651, de 11.4.2018⁵³⁴, “Cria a Universidade Federal do *Delta do Parnaíba* (UFDPAR)⁵³⁵ e cria a Universidade Federal do *Agreste de Pernambuco* (UFAPE)”. Esta última IFES não estava inserida no Projeto de Lei apresentado por Rousseff em 10.5.2016, mas dele brotou, como esclareceu a senadora Fátima Bezerra⁵³⁶.

A criação da Universidade Federal de *Jataí* (UFJ), também no Estado de Goiás, objeto de um dos Projetos de Lei de 10.05.2016, teve um historial diferenciado por já se constituir em um *campus* avançado da Universidade Federal de Goiás desde 2014. Seu nascimento deu-se em 28.3.2018, após aprovação do PLC 7/2018 no Senado, antecedida da aprovação pela Câmara Federal, constando que “O campus da UFJ será constituído das atuais unidades acadêmicas de Riachuelo e Jatobá (Cidade Universitária José Cruciano de Araújo)”⁵³⁷. E a Universidade Federal de *Rondonópolis* (UFR)⁵³⁸ tornou-se “uma instituição autônoma por força da Lei nº 13.637, de 20 de março de 2018⁵³⁹, que a criou.

A última IFES constante do Projeto de Lei apresentado por Rousseff em 10.5.2016 – a 69ª – é a Universidade Federal do *Norte do Tocantins* (UFNT), criada pela Lei nº 13.856, de 8.7.2019⁵⁴⁰. Segundo o Reitor Airton Sieben⁵⁴¹, essa instituição já nasceu multi *campi*, por agregar os *campi* de Araguaína – onde tem sua sede - e de Tocantinópolis, e pela

⁵³³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13634.htm. Acesso em: 06 jul. 2020.

⁵³⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13651.htm. Acesso em: 06 jul. 2020.

⁵³⁵ Disponível em: <https://www.ufpi.br/ufdpar>. Acesso em: 06 jul. 2020.

⁵³⁶ “Já aquele [projeto] que cria a Federal do Delta do Parnaíba retorna à Câmara, pois no Senado foi objeto de emenda que propõe a criação de mais uma universidade: a Federal do Agreste de Pernambuco”. Disponível em: <https://ptnosenado.org.br/senado-aprova-projetos-da-presidenta-dilma-na-area-da-educacao/>. Acesso em: 19 jul. 2020.

⁵³⁷ Disponível em: <https://portalufj.jatai.ufg.br/p/30348-universidade-federal-de-jatai>. Acesso em: 07 jul. 2020.

⁵³⁸ Disponível em: <https://ufr.edu.br>. Acesso em: 22 jul. 2020.

⁵³⁹ BRASIL. **Lei nº 13.637, de 20 de março de 2018**. Vide Lei Complementar nº 173, de 2020. Cria a Universidade Federal de Rondonópolis, por desmembramento de campus da Universidade Federal de Mato Grosso. 2018b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13637.htm. Acesso em: 22 jul. 2020.

⁵⁴⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13856.htm. Acesso em: 06 jul. 2020.

⁵⁴¹ Nomeado *pro tempore* em 03.07.2020. MEC indica reitor temporário da nova Universidade Federal do Norte de Tocantins (UFNT). Notícia publicada em 04 jul.2020 em AF Notícias. Disponível em: <https://afnoticias.com.br/cidades/mec-indica-reitor-temporario-da-nova-universidade-federal-do-norte-de-tocantins-ufnt>. Acesso em: 06 jul. 2020.

perspetiva de serem implantados *campus* nos municípios de Guaraí e Xambioá. Na expectativa do Reitor Sieben "A UFNT deve alcançar também a comunidade, a sociedade de forma geral, beneficiando e proporcionando ações para o desenvolvimento regional" (AF Notícias, 2020, s/p.), pois além do norte do Estado do Tocantins, alcançará as áreas circunvizinhas dos estados do Maranhão e Pará, 66 municípios, com quase 1,7 milhão de habitantes. Se confirmada essa previsão, a UFTN passará a integrar o rol de três Universidades Federais Pluriestaduais, na região Sul (i) a Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) e na região Nordeste (ii) a Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF (Piauí, Bahia e Pernambuco) e (iii) a Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB (Ceará e Bahia).

Com uma identificação peculiar, as 14 IFES nascidas no governo Lula da Silva (2003-2010) são denominadas por Gustavo Oliveira Vieira (2019)⁵⁴² como “novas universidades”, e as quatro IFES criadas por Dilma como “novíssimas universidades”. Nomeações aqui adotadas para incluir entre as última as seis IFES que vingaram após o impulso dado por Rousseff, explicável pelo movimento inercial da máquina administrativa.

Pelo encadeamento das sucessivas medidas legislativas acima apresentadas fica demonstrado o fluxo burocrático necessário para trazer à luz uma universidade, com ações que atravessaram as políticas de Estado dos sucessivos governos, com variantes de agilização ou não desse processo, decorrentes do engajamento de quem está na direção dos órgãos, sob a responsabilidade do Ministro da Educação.

O rol das Universidades Federais brasileiras distribuídas pelo território nacional⁵⁴³, com data de sua fundação, em ordem cronológica crescente, sob a Presidência da República em que foram fundadas/implementadas, é objeto do Apêndice B. Para justificar suas fontes, consigna-se que a pesquisa constatou que no sítio eletrônico do MEC somente é possível⁵⁴⁴

⁵⁴² Manifestação oral durante a XIIIª Reunião da Rede de Pesquisa Estado e Constituição REPE&C: Fronteiras, de 30 a 31 de maio de 2019 em Foz do Iguaçu, Brasil, ao tempo que era Reitor da UNILA.

⁵⁴³ As 69 IFES estão distribuídas pelos 26 estados da Federação e Distrito Federal: 11 em Minas Gerais; 7 no Rio Grande do Sul; 6 na Bahia; 4 no Pará; 4 no Paraná; 4 em Pernambuco; 4 no Rio de Janeiro; 3 no Ceará; 3 em Goiás; 3 no Piauí; 3 em São Paulo; 2 no Mato Grosso; 2 no Mato Grosso do Sul; 2 na Paraíba; 2 no Rio Grande do Norte; 2 em Santa Catarina; 2 no Tocantins. O Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Espírito Santo, Maranhão, Rondônia, Roraima e Sergipe, e o Distrito Federal possuem uma IFES cada.

⁵⁴⁴ Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 08 jul. 2020. Consultas condicionadas pela solicitação de diversos dados nos campos indicados. E, em letras brancas: “COMUNICADO *Portal do MEC, agora, é gov.br/mec*. Nosso portal está em migração para a plataforma única do Governo Federal”.

consultar as IES, tanto do sistema público quanto do privado, por estado da Federação e de modo individual⁵⁴⁵. Quer parecer que este procedimento, de diluição das visualização do conjunto das IFES, está atrelado ao novo direcionamento dado à educação superior pública pelo governo federal em curso, como se vê adiante⁵⁴⁶.

Igualmente, está adstrito às pretensões governamentais referidas a exclusão da menção das IFES da versão da Estrutura Regimental do MEC, objeto do Decreto nº 10.195, de 2020 (BRASIL, 2020). No Anexo I do revogado Decreto nº 9.665, de 2019 (BRASIL, 2019) que o antecedeu, na Estrutura Organizacional do MEC (Capítulo II, artigo 2º, inciso IV) estavam nomeadas entre as “entidades vinculadas”, por suas naturezas jurídicas, as universidades federais instituídas como autarquias⁵⁴⁷, e em seguida aquelas designadas como fundações⁵⁴⁸, o que não constou do Decreto nº 10.195, de 2020, como nos anteriores.

A aplicabilidade destes informes, relevantes nesta tese, encontrou suporte no estudo da política governamental adotada de 2003 a meados de 2016, na tese de Ana Luíza Matos de Oliveira (2019), que investigou se o acesso à educação superior teria sido interrompido a partir de maio de 2016 até as ações do governo de Michel Temer (10.5.2016-2018), que sucedeu Dilma Rousseff após seu afastamento, completando o prazo de seu mandato. Em continuidade à pesquisa de Oliveira (2019) é possível afirmar que as ações do governo federal iniciado em 2019, além de reduzir o acesso à educação superior, estão ameaçando de modo drástico a continuidade da educação superior pública gratuita, já fragilizada⁵⁴⁹.

O referido investimento em educação realizado no período dos governos de Lula da Silva e de Dilma Rousseff repercutiu na elevação do orçamento dos principais fundos de apoio à pesquisa científica e tecnológica – leia-se IFES –, cuja queda vertiginosa nos anos dos governos Temer e Bolsonaro também constam no Gráfico 7.

Gráfico nº 7 Orçamento dos principais fundos de apoio à pesquisa científica e tecnológica (FNDCT, CNPq e CAPES) de 2000 a 2020

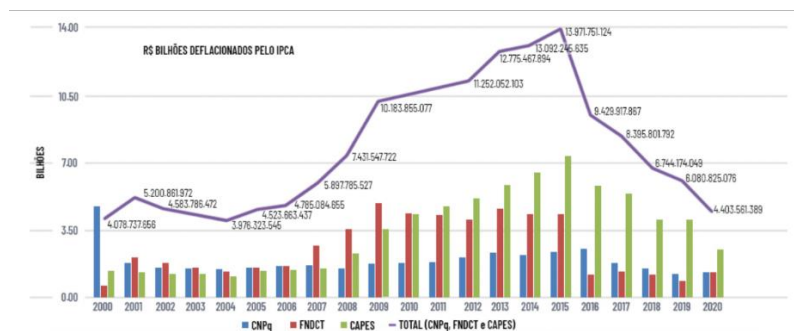
⁵⁴⁵ O que compeliu esta pesquisadora a utilizar a Wikipedia para obter os dados das 69 IFES em conjunto.

⁵⁴⁶ Cf. item 3.9.

⁵⁴⁷ Significado de Autarquia. 4. Brasil. entidade pública dotada de autonomia administrativa e financeira, criada para funcionar como órgão auxiliar dos serviços do Estado. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/autarquia> . Acesso em: 31 jan. 2021.

⁵⁴⁸ Em um total de 86 autarquias: a) FNDE, INEP, 43 IFES e Institutos Federais; 27 fundações públicas: b) CAPES, Fundação Joaquim Nabuco e 25 fundações universitárias, totalizando 68 IFES, sem a UFNT.

⁵⁴⁹ Cf. itens 3.8, que trata da EC nº 95, de 2016, e 3.9 que refere os cortes do financiamento das IFES.



Fonte: IPEA *apud* Herton Escobar in *Jornal da USP* (2020, s/p.)⁵⁵⁰.

O salto do orçamento em reais, iniciado no patamar de R\$ 3,9 bilhões de reais em 2003 para R\$13,9 bilhões de reais em 2015⁵⁵¹, confirma o entendimento desta tese no sentido de que no período de 2003 até meados de 2016 o Brasil vinha trilhando um caminho de realização de mais acesso à educação superior pública, de modo acelerado. O que se deu pela gratuidade inerente às IFES, ampliadas em números, e referida implementação de ações afirmativas de acesso pela Lei de Cotas, e de retenção (subsídios de moradia, alimentação, saúde e transporte) pelo PNAES, para permitir a conclusão dos cursos de graduação.

Repise-se que os elementos apresentados indicam que as ações impulsionadas até o último dia do governo de Rousseff concretizaram-se, comprovando a efetiva continuidade das políticas educacionais para a educação superior pública iniciadas em 2003⁵⁵² por Lula da Silva, mesmo ante a grave crise econômica que acometeu o país em 2014. Ambos os governos objetivaram, deliberadamente, a garantia do acesso pela ampliação do número de IFES, na forma de interiorização, favorecendo os indivíduos historicamente excluídos.

É possível afirmar que essa atuação programada e concertada de políticas educacionais, amparada por ampla legislação federal, consistiu em uma demonstração de vontade política, direcionada de modo inequívoco para a realização da educação superior como um direito a ser prestado pelo Estado. O que foi proporcionado pelos recursos financeiros em patamar elevado como nunca havido, e por contemplar as garantias de investimento da educação superior pública, que propiciasse a continuidade de sua ampliação. Tal como restou previsto no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a), de investimento no mínimo

⁵⁵⁰ Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/politicas-cientificas/congresso-aprova-projeto-que-pode-liberar-r-9-bilhoes-para-a-ciencia-em-2021/>. Acesso em: 31 jan. 2021.

⁵⁵¹ Ano em que foi concedida a Bolsa CAPES a esta pesquisadora, entre outros 400 estudantes brasileiros em Portugal, por volta de uma centena e meia na UC, conforme constatado por pesquisa exploratória.

⁵⁵² Precursora do objeto desta tese, a primeira medida em favor da educação superior no governo Lula da Silva, a Lei nº 10.861, de 2004 (BRASIL, 2004b), que instituiu o SINAES, objetivou "... a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia constitucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior...".

de 10% do PIB em educação, a ser possibilitado pela destinação dos recursos do Pré-sal para a educação⁵⁵³, robustecendo a finalidade desta tese.

À evidência, o conteúdo deste item, associado aos dois anteriores, presta-se para demonstrar de modo cabal o direcionamento das políticas educacionais brasileiras, no sentido da efetiva ampliação do acesso à educação superior pública no período apontado, pela garantia da gratuidade inerente as universidades federais, cujo financiamento cabe ao governo federal, nos termos do § 1º do artigo 211, da Constituição de 1988 (Apêndice A).

Contudo, os esforços dessa expansão em favor das IFES foram insuficientes para abalar a predominância das IES privadas, em número de escolas, matrículas e acessos. Esse panorama indica que a situação da gratuidade da educação superior no Brasil está muito aquém do que busca esta tese, o que a justifica sobremaneira. Os números que espelham esta realidade, com os dados mais relevantes, são apresentados a seguir.

2.9 Censo da Educação Superior de 2019: o retrato da educação superior brasileira

Realizado anualmente pelo Inep⁵⁵⁴, o censo é o instrumento de pesquisa mais completo do Brasil sobre as instituições de educação superior. As estatísticas educacionais produzidas oferecem aos usuários informações sobre ingressos, matrículas, concluintes, vagas, dados de financiamento estudantil [e] ainda subsidia[m] o planejamento e a avaliação de políticas públicas [...] (BRASIL, Inep, [SD], s/p.)⁵⁵⁵.

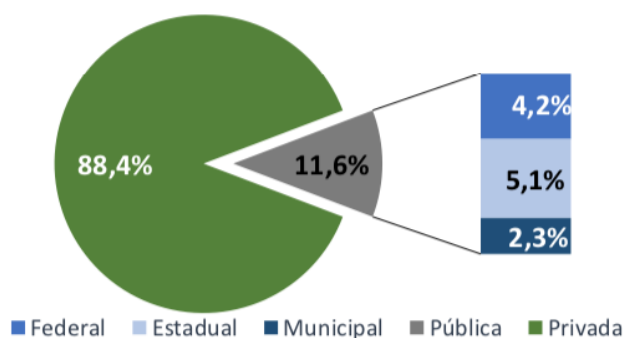
Dentre os principais resultados divulgados pelo Censo da Educação Superior de 2019 (BRASIL, 2020a), as Notas Estatísticas 2019 apresentam a Rede de Educação Brasileira com os dados das “Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa”. Informam um *número total de 2.608 IES*, sendo 2.306 (88,4%) IES privadas e 302 (11,6%) IES públicas, destas 110 IFES (4,2%), 132 IES Estaduais (5,1%) e 60 IES Municipais (2,3%), cujos percentuais constam do Gráfico 8.

⁵⁵³ Cf. item 4.8, Capítulo IV desta tese.

⁵⁵⁴ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

⁵⁵⁵ “Como as informações são coletadas”. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 03 jul. 2020.

Gráfico 8 - Percentual do número de IES, por categoria administrativa - 2019



Fonte: Censo da Educação Superior (BRASIL, 2020). Notas Estatísticas 2019, p. 5.

O escopo desta tese situa-se no campo do Gráfico 8 que está representado no percentual referido de 4,2% das IFES brasileiras, que expressa de forma evidente a premência de sua ampliação. Exclusivamente no campo das 302 IES públicas, as IFES correspondem a 36,4%, as IES Estaduais a 43,% e as IES Municipais a 19,9%.

O mesmo documento mostra que as 2.608 IES estão distribuídas em Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Institutos Federais (IF) e Cefets. São 198 universidades (108 públicas e 90 privadas), 294 Centros Universitários (11 públicos e 283 privados), 2076 Faculdades (143 públicas e 1933 privadas) e 40 Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), estes dois últimos públicos, todos constantes da Figura 1.

Figura 1 - Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica – 2019

Ano	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2019	2.608	108	90	11	283	143	1.933	40	n.a.

Nota: n.a. Não se aplica.

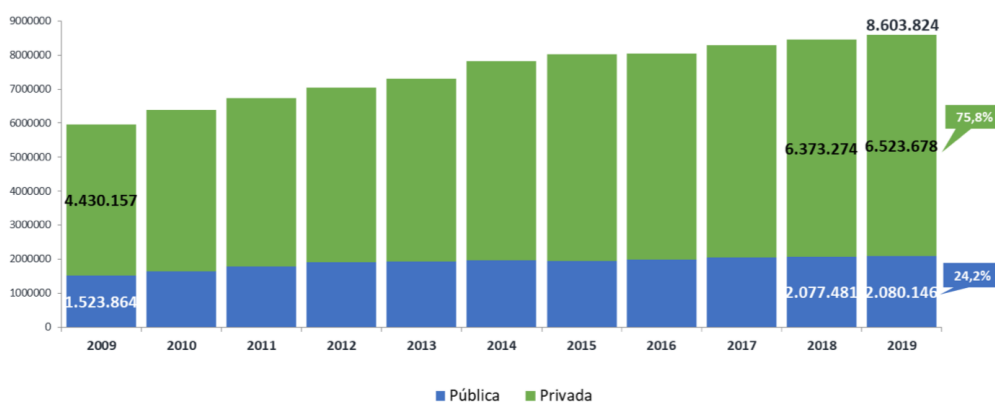
Fonte: Censo da Educação Superior (BRASIL, 2020a). Notas Estatísticas 2019, p. 5.

O total das *matrículas* na graduação da Educação Superior em 2019, indicado nas mesmas Notas Estatísticas (p. 16), é de 8.603.824⁵⁵⁶, sendo 2.080.146 matrículas nas IES

⁵⁵⁶ O número de matrículas com as dos 36 cursos sequenciais é de 8.604.526 (BRASIL, 2020a, p. 7 e 15).

públicas (as IFES com 1.335.254 (64,2%), as estaduais⁵⁵⁷ com 656.585 matrículas (31,6%) e as municipais com 88.307 matrículas (4,2%), e 6.523.678 matrículas nas IES privadas. O percentual dicotômico das matrículas está representado em 24,2% para as IES públicas e 75,8% para as IES privadas, como visualizado no Gráfico 9, a seguir.

Gráfico 9 - Percentual de Matrículas em Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa 2009-2019



Fonte: Censo da Educação Superior (BRASIL, 2020a). Notas Estatísticas 2019, p. 16.

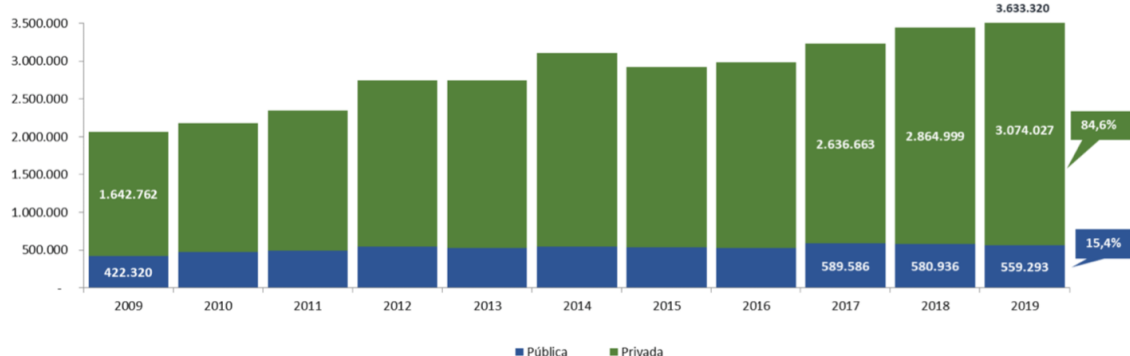
Constata-se que as matrículas nas IFES superam em mais de 100% as matrículas das IES Estaduais, mesmo com menor número de escolas. Comparação que é uma falsa questão, mas revela que a União está muito distante da responsabilidade que possui perante as IFES, previsto no §1º, do artigo 211, c.c. os artigos 212 e 213 da Constituição de 1988.

Observando que as 198 universidades (dentre elas 108 IFES) representam 7,6% das IES, e que concentram 52,2% (4.487.849) das matrículas de graduação (BRASIL, 2020a, pp. 6 e 19), por esta razão o mote de comparação principal há que ser sempre com o setor privado. De fato as IFES, que estão sob a responsabilidade direta e exclusiva do governo federal, apresentam 15,5% das matrículas totais, o que mostra a gravidade do distanciamento das IES privadas, que concentram 75,8% das matrículas na educação superior.

Já o **ingresso** total na Educação Superior em 2019 foi apresentado nas referidas Notas Estatísticas (p. 13, Gráfico 10) em número de 3.633.320 alunos, estando 559.293 (15,4%) nas IES públicas e os restantes 3.074.027 alunos (84,6%) nas IES privadas.

⁵⁵⁷ Criadas pelo § único do artigo 6º do Decreto nº 19.851, de 1931, foram equiparadas às universidades federais pelo artigo 12 e seguintes. Seu financiamento é de responsabilidade dos Estados; sua importância se deve ao elevado número e quantidade relevante de matrículas. Dentre elas a USP, a mais cotada universidade da América Latina em *ranking* internacional; cf. subitem 2.2.1, Capítulo II desta tese.

Gráfico 10 - Número de Ingressos em Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa 2009-2019



Fonte: Censo da Educação Superior (BRASIL, 2020a). Notas Estatísticas 2019, p. 13.

Como o ingresso nas IES públicas vem decrescendo nos últimos dois anos, deveria ser destacado o número ou percentual de ingresso exclusivamente nas IFES, em comparação com o percentual de 84,6% das IES privadas, o que também não foi apresentado nas Notas Estatísticas 2019. Porém, tais dados, tanto de matrículas quanto de ingressos, não podem ser analisados de forma dissociada do ensino a distância, cujos dados atualizados pelo Censo da Educação Superior de 2019 (BRASIL, 2020a) consta do item 2.6.2. Nessa forma de ensino reside a determinante do aumento das matrículas na educação superior, que ocorre majoritariamente nas IES privadas. O que se constata nos dados mais relevantes desta modalidade de ensino a distância, que detém 28,5% das matrículas da educação superior em geral onde, 93,6% destas estão nas IES privadas. Em oposição, os 71,5% das matrículas presenciais em 2019 apontam uma queda de 3,8%, comparando com os dados de 2018 (BRASIL, 2020a, p. 20), decorrente do crescimento exponencial das matrículas no EAD de 2009 a 2019, e que repercutiu no reduzido crescimento das matrículas no ensino presencial.

Corroborou com o crescimento das matrículas no EAD os cursos tecnológicos⁵⁵⁸, onde 60% das matrículas estão no EAD, sendo que em 2009 este percentual era de 28,5% (BRASIL, 2020a, p. 23). Em oposição está a queda das matrículas nos cursos presenciais desde 2013 (BRASIL, 2020a, p. 23), onde se situa a redução das matrículas nas IES públicas.

Além da mixagem apontada, os dados da educação superior no Brasil apresentados em 2020 demonstram uma expressiva desvantagem⁵⁵⁹ das IES públicas em número de instituições, de matrículas e de ingressos, de forma continuada, em favor das IES privadas.

⁵⁵⁸ Cf. item 2.6.1.

⁵⁵⁹ A exceção está na pós-graduação *stricto sensu*: de 288.590 matrículas as IES públicas detém 245.131 matrículas, e as IES privadas 43.459 matrículas (BRASIL, 2019), ausente das Notas Estatísticas 2019.

Supremacia que não encontra amparo no *caput* do artigo 209, da Constituição de 1988, nem nos artigos 13.4⁵⁶⁰ do PIDESC (BRASIL, 1992a) e 13.5 do PSS (BRASIL, 1999a)⁵⁶¹.

Com o objetivo de dissecar essa discrepância, primeiramente voltou-se o olhar para os dados anteriores a 2009 (incluídos nos apresentados em 2020), para a situação das matrículas na graduação na primeira década deste século. Retomou-se a pesquisa realizada por Meyknecht (2013, p. 80) onde foram analisados os dados de 2001 a 2010, quando as matrículas na educação superior do Brasil em geral - públicas, privadas, presenciais e a distância - tiveram um crescimento de 110,1% no período. Quando, então, o total geral de matrículas passou de 3.036.113 para 6.379.299 (*idem a.a.*), crescimento proporcional que não se manteve no período posterior, o atual⁵⁶².

O total geral das matrículas apontado absorveu o resultado das políticas educacionais em favor das IFES ocorridas no período – o maior feito de sempre⁵⁶³ –, em razão da mencionada criação de 14 universidades federais, 126 *campi* e 38 IFECT. Como explicado em Meyknecht (2013, p. 73, *apud* Ristoff, 2011), na análise da relação público-privado e na interpretação das estatísticas, “a força inercial instalada no setor privado impede que os números comparativos tornem visível o progresso que vem sendo feito[...] “os resultados sem precedentes na história do Brasil deverão dar um novo desenho à educação superior” (RISTOFF, 2011, p. 9). O que efetivamente veio a ocorrer, como se vê aqui.

Não sendo o olhar para o passado recente suficiente para explicar o distanciamento existente entre as IES públicas e as privadas, buscou-se o início, encontrando em Vonbun e Mendonça (2012) o primeiro levantamento das matrículas na educação superior, realizado em 1933. Uma tabela, aqui reproduzida como Tabela 3, na página a seguir, que apresenta dados numéricos e percentuais do setor público, sem as individualizar, e do setor privado até

⁵⁶⁰ Cf. o referido lapso datilográfico.

⁵⁶¹ Cf. item 2.3.

⁵⁶² Para prover a continuidade da ampliação do acesso à educação superior, no início do governo de Dilma Rousseff foram criadas 422 Escolas Técnicas Federais. Disponível em: <http://sinthoress.org.br/governos-petistas-ampliam-em-mais-de-200-o-investimento-em-educacao/>. Acesso em: 08 jul. 2020.

⁵⁶³ “Em 2002 ingressaram em cursos de graduação nas universidades federais 148,8 mil alunos e em 2010 este número chegou a 302,3 mil” (MEYKNECHT, 2013, p. 80/1, *apud* Fernando Haddad - MEC).

2006, em períodos diversos⁵⁶⁴, prestando-se para mostrar o desempenho e possibilitar sua interpretação⁵⁶⁵.

Tabela 3 - Matrículas no ensino superior brasileiro de 1933 a 2006

Ano	Setor público		Setor privado		Total
	Matrículas	Participação (%)	Matrículas	Participação (%)	
1933	18.986	56,3	14.737	43,7	33.723
1945	21.307	51,6	19.968	48,4	41.275
1960	59.624	58,6	42.067	41,4	101.691
1965	182.696	56,2	142.386	43,8	325.082
1970	210.613	49,5	214.865	50,5	425.478
1980	492.232	35,7	885.054	64,3	1.377.286
1985	556.680	40,7	810.929	59,3	1.367.609
1990	578.625	37,6	961.455	62,4	1.540.080
1995	700.540	39,8	1.059.163	60,2	1.759.703
2000	887.026	32,9	1.807.219	67,1	2.694.245
2006	1.209.304	25,9	3.467.342	74,1	4.676.646

Fonte: Inep (s/d), Ipea (2006) e Eunice Durham (2005) *apud* Vonbun e Mendonça (2012).

Chama a atenção na Tabela 3 os dados do ano de 2006, relativamente ao setor público, parcialmente situados no centro do último período analisado, mostrando o aumento de quase 45% das matrículas – 1.209.304 –, comparativamente com o ano 2000 – 887.026 –, mas representando um decréscimo de sete pontos percentuais na participação do total, ante a alavancagem do setor privado, enfatizando a questão levantada.

Comentando esses dados Vonbun e Mendonça (2012) aduzem que, em razão de “uma nova onda de expansão da educação superior, [...] o resultado do número de matrículas subiu 73,6% entre 2000 e 2006, quando 2.270 instituições particulares⁵⁶⁶ de ensino superior ofertavam 74,1% das vagas⁵⁶⁷”. Os mesmos autores informam ainda que em 2006 havia 257

⁵⁶⁴ Em 12, 15, cinco, 10, cinco (por quatro vezes) e seis anos, nesta ordem.

⁵⁶⁵ Para o efeito de situar o crescimento das matrículas na IES no contexto nacional, apresentam-se dados demográficos de: **1940** - 41.253.028; **1950** - 51.944.397; **1960** - 70.070.457; **1970** - 93.139.037; **1980** - 119.002.706; **1991** - 146.825.475; Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/evolucao-da-populacao-brasileira.html>. Acesso em: 22 fev. 2021. Anos **2000** - 184.184.264 e **2010** - 190.755.799, em outros dados do IBGE. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/populacao-atual-brasil.htm>. Acesso em: 22 fev. 2021. **2019** - 210.147.125. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25278-ibge-divulga-as-estimativas-da-populacao-dos-municipios-para-2019>. Acesso em: 24 fev. 2021.

⁵⁶⁶ Estes dois autores, de modo equivocado, atribuem à *capacidade de investimento* das universidades privadas o início “da expansão do setor”, pois não consideraram os resultados do ProUni (BRASIL, 2005b), já consolidado ao tempo, criticado por solucionar o enorme endividamento das IES privadas.

⁵⁶⁷ A questão das vagas ofertadas pelas IES não faz parte do recorte desta tese.

instituições públicas de ensino superior, das quais 107 instituições federais, [entre elas] 55 universidades federais⁵⁶⁸, evidenciando a diferença constatada, em desfavor das últimas.

Os mesmos autores, citando Eunice Durham (2005), enfatizam que no período de 1960 a 1980 “as matrículas passaram de 100 mil a 1,37 milhão”, como indicado na Tabela 3. Observa-se que o grande *boom*, em termos numéricos e na metade do período referido deu-se a partir da década de 1970, quando o total das matrículas no ensino superior brasileiro, nas IES públicas e nas IES privadas, passou de 425.478 para 1.377.286 em 1980⁵⁶⁹.

Mostra, ainda, a mesma Tabela 3 que na consolidação do referido *boom* em 1980, o distanciamento entre IES privadas e IES públicas já havia atingido o respectivo percentual de 64,3% x 35,7% das matrículas. Com algumas oscilações em ambos os lados nos três marcos seguintes, a partir do ano 2000 as matrículas nas IES privadas avançaram para 67,1% deixando definitivamente para trás as IES públicas com 32,9%. Ampliou-se ainda mais a diferença em 2006: as matrículas nas IES privadas eram de 74,1% x 25,9% nas IES públicas.

Decorridos 13 anos, nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2020a), constata-se que em 2019 os percentuais das matrículas estão em patamares muito próximos aos de 2006, sendo 75,8% para as IES privadas e 24,2% para as IES públicas, registrando em favor das primeiras 1,6 pontos. Isto demonstra que, não obstante as críticas que foram alvo, as políticas desenvolvidas em favor das IFES de 2003 a meados de 2016 – outros treze anos – foram suficientes para a manutenção do percentual desse distanciamento⁵⁷⁰. Resultado pode parecer inócuo, mas, seguindo o posicionamento de Ristoff (2011) pode ser interpretado como um grande desempenho das referidas políticas educacionais, especialmente ao considerar que o total das matrículas no período passou de 4.676.646 em 2006, para 8.603.824 em 2019, com uma ampliação aproximada de 85%.

Mais relevante é que a Tabela 3 indica 1970 como o ano da viragem do aumento das matrículas do setor privado sobre o setor público, tendo como comparação o ano de 1965, ainda com incipiente diferencial, quando as IES privadas estavam no patamar de 50,5% x 49,5% das IES públicas. As razões da grande disparidade entre o setor público e o setor privado, retratada nos números apresentados, situam-se a partir desse período.

⁵⁶⁸ Para quem “o ensino superior público no Brasil é relativamente ineficiente”, ao comparar seu custo com as IES privadas, com argumentos assemelhados aos do Banco Mundial no Relatório de 2017, *cf.* item 3.6.

⁵⁶⁹ Ainda que em menor percentual do que de 1960 a 1970.

⁵⁷⁰ “A rede federal foi a categoria que apresentou maior crescimento no número de matrículas entre 2009 e 2019 (59,1%)” (Notas Estatísticas 2019, p. 17), no âmbito das IES públicas.

A pesquisa realizada, já tangenciada no tópico 2.2.3, apontou que o marco inicial do distanciamento entre as IES públicas e privadas teve sua origem nas políticas educacionais adotadas no período da ditadura militar, depois que o governo viu-se pressionado internamente pela classe média, que pleiteava vagas nas universidades públicas, buscando uma retribuição pelo apoio conferido ao Golpe Civil-Militar de 1964.

A ampliação das vagas reclamadas efetivou-se com a criação de universidades públicas - sendo oito em dois anos⁵⁷¹, totalizando 14 IFES durante o período de 21 anos da ditadura militar. Sob os auspícios estadunidenses deu-se a aprovação da Reforma da Educação Superior⁵⁷² pela Lei nº 5.540⁵⁷³, de 1968 (BRASIL, 1968), que fixou “normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média”, criando estabelecimentos isolados, com a introdução do vestibular. Com isto, a admissão nas universidades públicas ficou condicionada à classificação na prova do vestibular para o preenchimento das vagas existentes, deixando de existir a condição de aprovados sem vagas.

O artigo 18 dessa lei permitiu às universidades e aos estabelecimentos isolados de ensino superior públicos e privados a organização de outros cursos “para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado regional” (idem a.a.). E que fossem estendidos à comunidade, como cursos, as atividades de ensino (artigo 20). O § 1º do artigo 23 inovou ao estabelecer “cursos profissionais de curta duração”.

Mas, crucial para responder à questão levantada, foi a continuidade das medidas adotadas pelo governo militar pela influência estadunidense, pela aprovação da Lei nº 5.692, de 1971 (BRASIL, 1971), que fixou “Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus”⁵⁷⁴, tornando obrigatório o primeiro grau dos 7 aos 14 anos, pelo *caput* do artigo 20.

Essa Lei nº 5.692, de 1971, aproveitou a abertura dada pela Lei nº 5.540, de 1968, para criar a “licenciatura de primeiro grau obtida em curso de curta duração” (idem a.a., s/p., *grifo nosso*). O que ficou estabelecido nos termos da alínea b) do artigo 30, cujo *caput* trata da “formação mínima para o exercício do magistério”, exigindo para o “ensino de 1º

⁵⁷¹ Sendo três IFES em 1968 e cinco em 1969; cf. o rol das 14 IFES no Apêndice B.

⁵⁷² Cunha (1985) dividiu em seis partes os pontos centrais do grupo de trabalho da reforma universitária. No 5º grupo está a “fragmentação do grau acadêmico de graduação”, que até então era de 4 a 6 anos, passou a corresponder a uma *parcela da habilitação* do curso completo, as chamadas “licenciaturas curtas”.

⁵⁷³ Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, com exceção do artigo 16.

⁵⁷⁴ O artigo 1º alterou a denominação ensino primário para ensino de primeiro grau, ou 1º grau, e de ensino médio para ensino de segundo grau, ou 2º grau. Mas, a LDB de 1996, restabeleceu o “ensino médio”.

grau, da 1^a à 8^a séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação” (idem a.a., s/p.), representada por essa nova licenciatura. As exceções têm início no § 2º do artigo 30.

O alargamento da permissão avançou no parágrafo único do artigo 31, ao estabelecer que, de preferência nas comunidades menores, as licenciaturas de 1º grau “poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim”, e o *caput* fixou que as licenciaturas de 1º grau coexistissem com o oferecimento de licenciatura plena (idem a.a.).

O artigo 70 da Lei nº 5.692, de 1971, ao dispor sobre um regimento comum, ressaltou a preservação da “necessária flexibilidade didática de cada escola”. Mas, mais relevantes para a obtenção do resultado pretendido, foram as medidas para a superação da falta de professores habilitados. O *caput* do artigo 77 permitia que as aulas fossem ministradas por professores “em caráter suplementar⁵⁷⁵ e a título precário”, conforme as três alíneas, cuja flexibilização ainda foi ampliada pelo parágrafo único do mesmo artigo. Com estas benesses o setor privado encontrou um nicho nas chamadas “licenciaturas curtas”, que propiciou a abertura de um grande número de faculdades no interior dos Estados, para atender a demanda onde não havia universidades públicas, com a finalidade de não competir com estas, reservadas à classe média.

A expressão de Paula (2002, s/p.) pode aqui ser também aplicada⁵⁷⁶, a partir da Lei nº 5.692, de 1971, decorreu a *proliferação das instituições privadas, que provocou uma massificação desse nível de ensino* e a ampliação do percentual de IES privadas, de suas matrículas e respetivo ingresso, de 214.865 em 1970, para 885.054 em 1980, constantes da Tabela 3. Até então a maioria das IES privada era de caráter confessional⁵⁷⁷ e frequentada pela elite que não obtinha vagas nas IES públicas (idem a.a., *grifos nossos*).

Algumas faculdades, para permitir a frequência aos alunos que eram professores em cidades vizinhas ou mesmo distantes, que não podiam se deslocar diariamente para assistir as aulas, ministravam a carga horária total do curso nos finais de semana. As quais

⁵⁷⁵ No interior do estado do Paraná esse cargo tinha a denominação de “Professor Suplementarista”.

⁵⁷⁶ Na citação constante do tópico 2.2.3 Paula fez referência à Lei nº 5.540, de 1968.

⁵⁷⁷ Tradicionais em São Paulo, com elevado padrão de qualidade: (i) Universidade Presbiteriana Mackenzie, com curso superior desde 1876, então denominada Escola Americana, reconhecida como universidade em 1952. Disponível em: <https://www.mackenzie.br/instituto/historia-do-instituto>. Acesso em: 27 dez. 2021; e (ii) Pontifícia Universidade Católica-PUC/SP, fundada em 1946. Disponível em: <https://www.pucsp.br/universidade/sobre-universidade>. Acesso em: 21 fev. 21.

eram então chamadas de “faculdades de final de semana”, com a justificativa de incorporação de seus alunos no mercado de trabalho (NOGUEIRA, 2021)⁵⁷⁸.

A ampliação e obrigatoriedade do ensino de 1º grau combinada com a fragmentação da licenciatura, garantiu a mão de obra de professores a partir do ingresso nas faculdades de “licenciatura curta”, que era vista como um “avanço proporcionado pela ditadura”. Contraditoriamente, essa formação em cursos de licenciatura curta (de 1 ano e meio), mesmo que precária, abriu espaço para indivíduos que precisavam trabalhar para sobreviver e possibilitar o pagamento dos estudos, que garantia o emprego, em um círculo virtuoso.

Assim, foi situado o momento histórico onde as medidas legislativas, decorrentes de políticas públicas perspicazes, facilitaram o acelerado e continuado aumento das IES privadas, das matrículas e respectivos ingressos, que culminaram nos elevados números apurados em 2020. Ainda assim é possível afirmar que a implementação de políticas educacionais de acesso à educação superior pública de 2003 a meados de 2016 praticamente paralisou esse aumento, sem, contudo, impedir a mercadorização da educação superior⁵⁷⁹.

Observe-se que a apontada redução em 2017 e 2018 das matrículas nas IES públicas pode ser atribuída ao regime de austeridade⁵⁸⁰ que incidiu a partir de 2015, e ao abandono e/ou estagnação das políticas públicas de ampliação do acesso à educação superior pública durante o governo Temer (11.5.2016-2018), o qual favoreceu diretamente a ampliação dos índices das IES privadas com a aprovação do novo FIES (BRASIL, 2017b). Neste sentido, a pesquisa realizada por Oliveira (2019) fez a previsão de uma redução mais acentuada, que foi confirmada pelas políticas adotadas no governo iniciado em 2019, com cortes nas verbas das IFES, verdadeira quebra nos padrões mantidos por quase 13 anos.

No término deste Capítulo II destaca-se que o aumento global dos indicadores em favor da educação superior pública, reafirme-se, inteiramente gratuita, apresentados pelo Censo da Educação Superior de 2019 (BRASIL, 2020a), teve como causa direta as políticas educacionais implementadas, respaldadas por sucessivas alterações do texto constitucional e sustentadas por ampla legislação esparsa específica, analisadas neste capítulo. Entretanto, ainda assim as IES públicas estiveram cada vez mais aquém das IES privadas.

⁵⁷⁸ Informação prestada verbalmente por WhatsApp em 18 fev. 2021.

⁵⁷⁹ Cf. item 3.5, Capítulo III desta tese.

⁵⁸⁰ Cf. item 3.9, Capítulo III desta tese.

Não obstante, há que ser reconhecido o empenho persistente dos governantes do Poder Executivo federal brasileiro, na adoção e implementação de políticas públicas e ações afirmativas que, para os fins perseguidos nesta tese, configurou um aperfeiçoamento da busca da ampliação do acesso à educação superior gratuita, e de sua universalização, ocorrido no período de 2003 a meados de 2016, onde se inseriu o Milagrinho brasileiro dos anos 2006-10, conforme Laura Carvalho (2018), quando “o país deu um passo à frente”.

Há, pois, que lamentar que, paradoxalmente, no período referido continuou a ocorrer a ampliação do sistema privado de ensino superior. O mais grave é que, desde o final do ano de 2016⁵⁸¹, além da ampliação desmesurada do sistema privado⁵⁸², assistiu-se ao retrocesso dos avanços alcançados, na redução do acesso às IES públicas a partir de 2017.

Ficou evidenciado que as referidas políticas educacionais desenvolvidas em favor das IFES, inéditas e de grande relevância, não foram suficientes para reduzir a distância das IES privadas e alterar de modo significativo o panorama educacional brasileiro em favor da educação superior pública. Ainda que tenham minimizado a progressão da IES privadas, o saldo é estarrecedor: as matrículas na rede pública cresceram 32,4% de 2009 a 2019, na rede privada cresceram 87,1%⁵⁸³ no mesmo período.

Objetivamente, o histórico e os números apresentados no Censo da Educação Superior de 2019 (BRASIL, 2020a) comprovam que o cenário da educação superior brasileira precisa ser alterado com persistência gradativa. Trata-se de uma reversão, que só pode se dar pela atuação do Estado, que deve admitir sua responsabilidade nesses resultados e, redimindo-se, reduzir progressivamente, mas de modo efetivo, as diferenças existentes entre os setores público e o privado na educação superior. O ideal, aventa-se, seria buscar de forma planejada a inversão do percentual em favor das IES públicas⁵⁸⁴.

Para atingir esse objetivo, esta tese deseja dar uma contribuição no sentido de que a educação superior pública no Brasil, obliterada pelas recentes políticas educacionais, volte

⁵⁸¹ Em especial pela promulgação da EC nº 95, de 2016; *cf.* item 3.8.

⁵⁸² Com o enriquecimento de grupos financeiros internacionais; *cf.* Capítulo III.

⁵⁸³ Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/noticias/censo-da-educacao-superior-2019-mostra-diminuicao-de-estudantes-no-ensino-publico/348362.html>. Acesso em: 18 jan. 2021.

⁵⁸⁴ Que corresponderia à situação de Portugal: em 2019 as matrículas na educação superior privada corresponderam a 17,9%. Fonte: Pordata. Disponível em: <https://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Gráfico>. Acesso em: 20 jan. 21. Das 121 IES as privadas sejam em maior número. Disponível em: <https://expresso.pt/actualidade/portugal-tem-numero-recorde-de-universidades=f731715>. Acesso em: 12 abr. 2021.

a trilhar o caminho de ampliação do acesso para todos, com o reconhecimento da plena da gratuidade. E com seu custo a ser prestado pelo Estado, como determinado pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a), legislação nacional correlata e prescritos por documentos internacionais ⁵⁸⁵, para dar integral cumprimento aos compromissos assumidos no PIDESC e no PSS, como se verá até o final. Os mecanismos de conformação e da complexa atuação estatal para tanto estão desenvolvidos no capítulo seguinte.

⁵⁸⁵ Cf. Capítulo IV, em especial pelo Conselho de Direitos Humanos (2019).

CAPÍTULO III – DIREITO E ESTADO: IMPLICAÇÕES DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O capitalismo, não importa aqui sua real diferenciação em sociedades diversas, é hoje o modo de produção social da existência dominante. Trata-se de uma sociedade cindida em classes sociais, que sob a igualdade legal e formal esconde os mecanismos que produzem a exclusão, alienação e desigualdade. [...]. Os interesses particulares da classe dominante aparecem como os interesses universais e eternamente válidos para todos (FRIGOTO, 1995, pp. 34, 35 e 38).

Os conceitos de Direito e de Estado são relevantes para a tese, pois perpassam o núcleo da investigação. Em linhas gerais, implicam na atuação do Estado, que deve ocorrer nos termos da lei, como expressão do Direito, por estar o tema da pesquisa situado na esfera do direito internacional, insculpido em dois instrumentos homólogos de proteção dos DH.

De modo específico, porque o recorte da tese trata do exercício do direito humano à educação superior no Brasil e nos Estados membros da CELAC. Direito este previsto no artigo 13, 2. c) do PIDESC e no artigo 13, 3. c) do Protocolo de São Salvador (PSS), sendo que o pleno exercício deste direito foi expressamente assumido pelos Estados Partes/Estados-Partes⁵⁸⁶ nos artigos 13. 2 do PIDESC e 13. 3 do PSS, entre eles o Brasil.

Situados o Direito e o Estado no cerne da tese, entendeu-se importante historiar seu desenvolvimento de modo encadeado, em um breve e conciso panorama, posto que estão vinculados desde sua constituição, e chegar até hodiernamente, aproximando-se do objeto pesquisado, articulando-o às teorias mencionadas, que fundamentam este trabalho.

Todavia, como já referido, o estágio atual do capitalismo mundializado⁵⁸⁷, representado pelas ações do sistema financeiro internacional, vem condicionando a redução do Estado, e especialmente no Brasil, no que diz respeito às políticas sociais, onde se situa a educação superior, cujo avanço está na contramão da hipótese confirmada por esta pesquisa, qual seja, *a educação superior gratuita, com acesso para todos, é devida no Brasil.*

⁵⁸⁶ Grafado tal como na incorporação do PIDESC e do PSS na legislação brasileira.

⁵⁸⁷ “Um capitalismo autorregulado, movido [...] pela lógica de incessante acumulação e de concentração de riqueza” [consoante] “a onda conservadora e reacionária que assola o mundo [...] oposta à filosofia que presidiu a elaboração da DUDH” (SANTOS, 2019, s/p.).

Tendo em vista o desencontro apontado, torna-se necessário discuti-lo de modo teórico-prático, sendo este o objeto deste capítulo. Parte-se do princípio, cronologicamente, inserindo o mundo jurídico e o Estado na trajetória da história, em especial do conhecimento ocidental, desenvolvendo aspetos considerados relevantes na ótica da pesquisadora, pois a vida e as relações humanas transcendem a ambos, o Estado e o Direito.

3.1 Estado e Direito: das origens ao Estado-nação burguês

[...] as formas históricas que as relações de classe assumem são diversas nos diferentes modos de produção – tribal, antigo e medieval feudal e capitalista. Todos eles, todavia, limitam o livre desenvolvimento humano de todos os homens mediante formas de dominação e exclusão em todos os planos de vida. Não só o dominado é limitado sob essas condições, mas os próprios dominadores (FRIGOTTO, 1995, p. 34).

Desde a antiguidade⁵⁸⁸ o desenvolvimento do Estado está entrelaçado com o exercício do poder. Poder que “é essencialmente um fenômeno da vida de relação entre os homens”, como aponta Fábio Konder Comparato (1987, p. 13). Desde seus primórdios depara-se com a criação do Direito como elemento coadjuvante necessário da vida em sociedade, na administração das relações humanas e dos recursos, pelos que exerciam o poder.

Nesse sentido Hamurabi⁵⁸⁹, rei da Babilónia, Mesopotâmia⁵⁹⁰, teria sido o autor da mais antiga e completa codificação conhecida⁵⁹¹. Seus 282 artigos⁵⁹² influenciaram a cultura judaico-cristã, sendo por isso considerada como uma “protodeclaração dos direitos do Homem, no sentido de que [...] a autoridade do rei apelava à Justiça com a finalidade de proteger o fraco contra a arbitrariedade do forte”, segundo François de Smet e Thierry Bouüaert (2018, p. 6).

⁵⁸⁸ Para Friedrich Engels (2005, p. 37), *cf.* Lewis H. Morgan (1877, p. 19-20), os estágios primevos da humanidade são Selvageria e Barbárie. Para Humberto Eco (2011, p.14) a Idade Antiga (ou Clássica) o vai da queda de Troia à queda de Roma.

⁵⁸⁹ Reinou por 43 anos (1792 a 1750 a.C.) *cf.* Michael Hudson (2018, p. 130), o qual aponta que na Mesopotâmia existia um mecanismo periódico de anistia das dívidas de pequenos agricultores.

⁵⁹⁰ Onde, em 2100 a.C., surgiram (no atual Iraque), em escrita cuneiforme os considerados primeiros contos, a epopeia de Gilgamesh (PUCHNER, 2018). V. também A epopéia de Gilgamesh (1992).

⁵⁹¹ “Em acádio com escrita cuneiforme numa estela de basalto de 2,25m, com 3.600 linhas, [...] herdeira dos antigos códigos sumérios de Urnammu (2100-2050 a.C.) e de Lipitistar (1936-1926 a.C.), forma tripartida: prólogo, corpo legal e epílogo”. A “mais antiga composição penal remonta ao reinado [sumério] de Urukagina de Lagach, [...] um conjunto de reformas sociais e jurídicas datado de 2350-2300 a.C.” (NATIONAL, 2019, pp. 52-53, 54 e 56.). Em formato de cone, no Louvre (Hudson, 2018, p. 82).

⁵⁹² De modo mais preciso eram decisões reais sobre casos particulares de natureza penal.

Também foi referência o Código de Manu (2011), na Índia c.1000 anos a.C., destacando-se o mencionado⁵⁹³ legado de Ciro, na Pérsia, no século VI a.C., considerado a primeira Declaração de Direitos do Homem.

Cerca de dois séculos antes desse evento teve lugar na Grécia aquela considerada a primeira obra europeia escrita⁵⁹⁴, atribuída a Homero⁵⁹⁵: a Odisseia, que marcou a quebra da crença nas divindades repletas de fraquezas humanas, a mitologia, cultivada antes do aparecimento do Estado (ENGELS, 2005). No momento histórico⁵⁹⁶ da transição dos agrupamentos denominados *gens*⁵⁹⁷ para a família monogâmica⁵⁹⁸, a *gens* grega e a *gens* ateniense mantinham a coesão social, elencada por Grote⁵⁹⁹ (*apud* ENGELS, 2005)⁶⁰⁰.

Sob uma conformação gentílica, a sociedade e o Estado cristalizavam-se na “*acumulación de las riquezas en la familia*”⁶⁰¹, facilitada pelo “*derecho*”⁶⁰² *paterno con herencia de la fortuna por los hijos*” que, contraditoriamente, como afirma Engels (2005, p.

⁵⁹³ Cf. Cap. 1º, item 1.1, 1º parágrafo.

⁵⁹⁴ “*Hasta donde alcanza la historia escrita, se ve que el suelo estaba ya repartido y era propiedad privada [...] la producción mercantil y al comercio de mercadorías [estaban] relativamente desarrollados el final del estadio superior de la barbárie*” (ENGELS, 2005, p. 143).

⁵⁹⁵ Engels (2005, p. 47) situa os poemas homéricos na “*época más floreciente del estadio superior de la barbárie*”, que teria começado “*con la fundición del mineral de hierro, y pasa al estadio de la civilización con el invento de la escritura alfabética y su empleo para notación literária*”.

⁵⁹⁶ O uso da pá, machado e arado com animais domésticos, deu início à agricultura em maior escala, que ampliou os meios de existência e “*todo ello motivo un rápido aumento de la población, que se instala densamente en pequeñas áreas*”. Outros metais lavrados com arte, o fole, o moinho, a roda, o carro de guerra, o barco, a produção do azeite e do vinho, a arquitetura artística e as cidades amuralhadas, são “*la principal herencia que los griegos llevaron de la barbarie a la civilización*” (ENGELS, 2005, p. 47).

⁵⁹⁷ Uma unidade orgânica (MORGEN *apud* ENGELS, 2005, p. 47), que equiparou o *gens* iroquês (dos índios americanos) com o *gens* grego, afirmando que estavam no mesmo estágio das “*tribus itálas poco antes de la fundación de Roma*”; as *gens* (filhas) derivavam de uma *fratria* (*gens* mãe).

⁵⁹⁸ Quando o poder maternal, da filiação determinada pela mãe, foi sucedido pelo poder paternal.

⁵⁹⁹ Em síntese: “*solemnidades religiosas comunes y el derecho de sacerdocio...*”, “*lugares comunes para inhumación*”, “*derecho hereditário recíproco*”, “*obligación recíproca de prestarse ayuda, socorro y apoyo contra la violència*”, “*derecho y deber recíprocos de casarse...*”, “*posesión, en ciertos casos [...] de una propiedad común con un arconte y un tesorero propios*”; “*descendencia según el derecho paterno*”, “*prohibición del matrimonio dentro de las gens ...*”, “*el derecho de adopción en la gens*” e “*derecho de elegir y deponer a los jefes*” (ENGELS, 2005, pp. 132-133, grifo nosso).

⁶⁰⁰ [George] Grote, Niebuhr [Barthold Georg] e Mommsen [Christian M. Theodor] (ENGELS, 2005, p. 133).

⁶⁰¹ “*Los rebaños y objetos de lujo condujo al cambio entre los individuos, a la transformación de los productos em mercancías*” (ENGELS, 2005, p. 147). A acumulação deu-se também pelos embates em um patamar superior aos das tribos, na apoderação de gados e tesouros. “*...la fortuna [passou a ser] apreciada y considerada como el sumo bien, y se abusa de la antigua organización de la gens para justificar el robo de las riquezas mediante la violència*”, fazendo escravos, de início os vencidos em outras terras, alcançadas pelo mar, permitiu [depois] fazer escravos nas próprias tribo e *gens* (tradução livre de ENGELS, 2005, p. 141).

⁶⁰² Um direito consuetudinário.

141), permitiu a desconstrução do poder das *gens*⁶⁰³. Ante estes acontecimentos históricos Marx e Engels (2005⁶⁰⁴, p. 141), discorrendo sobre *la gens griega*, interpretaram que,

[...] no faltaba más que una cosa; una institución que no sólo asegurase las nuevas riquezas de los individuos contra las tradiciones [...], que no sólo consagrarse la propiedad privada [...] e hiciese de esta santificación el fin más elevado de la comunidad humana [imprimindo] el sello de reconocimiento general de la sociedad a las nuevas formas de adquirir la propiedad [...] por tanto a la acumulación, cada vez mas acelerada, de las riquezas.

Na sequência desse exame Engels (2005, p. 141) afirma que “[...] *faltaba una institución que no sólo perpetuase la nascente división de sociedad en clases, sino también el derecho de la clase poseedora de explotar a la no poseedora y el dominio de la primera sobre la segunda. [...] Se inventó el ‘Estado’*”: o Estado Ateniense⁶⁰⁵.

Aduziu o mesmo autor que “*la formación del Estado por los atenienses es un modelo notablemente típico de la formación del Estado en general [que] hace brotar directamente de la gens un Estado de una forma muy perfeccionada, la república democrática*” (ENGELS, 2005, p. 156).

O Estado constituiu-se ao longo do período heroico, ante o intenso comércio marítimo, da compra e venda de terras⁶⁰⁶ e com a divisão do trabalho entre agricultores e artesãos, que ocasionou uma movimentação dos integrantes das *gens*, *fratrias* e *tribus*, que ficaram deslocados de suas instituições, desequilibrando a constituição gentílica. E “*se hizo necesario remediarla y se adopto la constitución atribuida a Teseo*”⁶⁰⁷ [...] “*de ahí nació un sistema de derecho popular ateniense que estaba por encima de las costumbres legales de las tribus y de las gens*”⁶⁰⁸ (ENGELS, 2005, p. 144). A segunda instituição atribuída a Teseu “*fue la división de todo el*

⁶⁰³ Em “*la época heroica vemos aún llena de vigor la antigua organización de la gens, pero también [...] el comienzo de su decadência*” (ENGELS, 2005, p. 141).

⁶⁰⁴ Publicada por Engels um ano após a morte de Karl Marx, foi resultado da pesquisa e estudo de ambos.

⁶⁰⁵ “*El cambio principal fue la institución de una administración central em Atenas*” (ENGELS, 2005, p. 144).

⁶⁰⁶ “[...] *con la producción de mercancías apareció el cultivo individual de la tierra y, en seguida, la propiedad individual del suelo. Más tarde vino el dinero, la mercancía universal por la que podían cambiarse todas las demás; pero, cuando los hombres inventaron el dinero, no sospechaban que habían creado un poder social nuevo, el poder universal único ante el que iba a inclinar-se toda la sociedad*” (ENGELS, 2005, pp. 147-148).

⁶⁰⁷ Um dos reis de Atenas, de 1234 a 1204 a.C.: “subindo ao trono, Teseu organizou um governo democrático, reunindo os habitantes da Ática, fazendo leis sábias e úteis para o povo” (Jerónimo de Estridão, s/p.). Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Teseu>. Acesso em: 16 jan. 2019.

⁶⁰⁸ “*El ciudadano de Atenas recibió con tales derechos determinados, así como una nueva protección jurídica incluso en el territorio que no pertenecía a su propia tribu. Pero éste fue el primer paso hacia la ruina de la constitución gentílica*” (ENGELS, 2005, p. 144).

pueblo en três clases – los ‘eupatridas’ o nobles⁶⁰⁹, los ‘geomoros’ o agricultores y los ‘demiurgos’ o artesanos [...] y la concesión a la nobleza del derecho exclusivo a ejercer los cargos publicos⁶¹⁰ (ENGELS, 2005, p. 144).

Formou-se uma classe privilegiada que o Estado nascente teria respaldado⁶¹¹, permitindo concluir que “*El Estado se habia desarrollado sem hacerse notar*” (ENGELS, 2005, p. 149). A “*autoridad de la aristocracia aumentó cada vez más, hasta llegar a haceres insuportable hacia el año 600 antes de nuestra era*” (ENGELS, 2005, p. 145), quando então o número dos escravos⁶¹² parecia superar o de atenienses livres. Pela reforma⁶¹³ realizada com a constituição de Sólon⁶¹⁴, em 594 a.C., foi também instituída a propriedade privada. (ENGELS, 2005). Com a constituição de Clístenes (509 a.C.) a formação gentílica dos nobres extinguiu-se pela divisão da Ática em cem *demos*⁶¹⁵. “*El Estado naciente tuvo como punto de partida en Atenas la misma unidad que distingue al Estado moderno en su más alto grado de desarrollo.*” (ENGELS, 2005, p.153).

No início dessa civilização, berço da cultura ocidental e da democracia, nascia o conhecimento dos filósofos denominados pré-socráticos, os quais, problematizando todo o saber de então, fizeram a efetiva passagem do mito para a filosofia. Sobre o legado de Sócrates⁶¹⁶ escreveu seu discípulo Platão, [2005?]⁶¹⁷, que teve como aluno aquele que nomeava de *a inteligência*: Aristóteles (1991), o “pai do conhecimento ocidental”, que estudava as

⁶⁰⁹ “*La nobleza solía residir en Atenas y en los alrededores, donde el comercio marítimo, así como la piratería practicada en ocasiones, la enriquecían y concentraban en sus manos el dinero. Desde entonces el sistema monetario en desarrollo penetró, como un ácido corrosivo, en la vida tradicional de las antiguas comunidades agrícolas, basadas en economía natural*” (ENGELS, 2005, p. 145).

⁶¹⁰ “[...] *la cabeza del Estado púsose a arcontes salidos del seno de la nobleza.*” (ENGELS, 2005, p. 145).

⁶¹¹ “*... el Estado naciente sancionó esta usurpación*” (ENGELS, 2005, p. 145).

⁶¹² Muitos adquiriam esta condição em decorrência das dívidas.

⁶¹³ Referida sem profundidade, como admitido por Engels (2005, p. 145), mesmo porque “*La historia política ulterior de Atenas, hasta Solón, se conoce de um modo mui imperfecto*”.

⁶¹⁴ Que *declarou nulas as dívidas*, ampliou o concelho para 400 membros (100 por cada tribo Ática), dividiu os cidadãos em quatro classes, tamanho das propriedades e rendimentos, com menor ou sem propriedade, acabando com a concentração excessiva da propriedade rural (ENGELS, 2005, p. 145, *grifo nosso*).

⁶¹⁵ Ou seja, em 100 municípios, ignorando as quatro tribos; cada 10 *demos* formava uma tribo, que elegiam o Conselho dos 500, governados “*en última instancia, por la asamblea del pueblo, en la cual tenia entrada y voto cada ciudadano (‘demotas’) ateniense*” (ENGELS, 2005, pp. 153-154).

⁶¹⁶ Então “a cidade tinha três classes: os guardiões, os militares e os artífices”[PLATÃO, 2005?, p. XXIII].

⁶¹⁷ Para quem o direito serve ao poder.

constituições existentes⁶¹⁸ e justificava a escravidão⁶¹⁹. Todavia, tanto a mitologia quanto a filosofia, esta “mãe” das demais ciências, foram apropriadas e transmutadas pelo império com sede no Lácio⁶²⁰, configurando o saber greco-romano.

Inspirados nos avanços legislativos helênicos os romanos detinham o uso do Direito para a solução de questões cotidianas, ainda que nem todos os seus elementos tenham se preservado. Como é o caso dos originais⁶²¹ da *Lex Duodecim Tabulae*⁶²², a Lei das XII Tábuas⁶²³, com “reconstituições realizadas por historiadores e juristas⁶²⁴”, que teve destacado papel na formação da república romana. Na análise de Engels (2005, p. 158), esta lei refletia “os processos de diferenciação da sociedade romana, do desenvolvimento da escravidão⁶²⁵ e da formação do Estado escravagista”. Fernanda Carrilho [2016?] relata o

⁶¹⁸ Constando nos Apêndices de “A Política” o exame das Constituições de Faléias de Calcedônia (II), de Hipódamo de Mileto (III) e da Lacedemônia, de Creta e de Cartago (IV).

⁶¹⁹ No capítulo “Do senhor e do escravo”, na parte “A servidão natural”, Aristóteles admite que “ademais, o uso dos escravos e dos animais é mais ou menos o mesmo e tiram-se deles os mesmos serviços para as necessidades da vida” (p. 13); onde refutou que “outros consideram que o poder senhorial não tem nenhum fundamento na natureza e pretendem que a natureza nos criou a todos livres e a escravidão só foi introduzida pela lei do mais forte e é, por si mesma, injusta como um puro efeito da violência” (p. 9).

⁶²⁰ Cf. as origens do Estado em Roma, segunda forma de configuração segundo Engels (2005, pp. 157-169 *passim*), que surgiu de três tribos, com 100 *gens* cada, formando cada 10 *gens* uma *fratria*, denominada *curia*. Uma revolução, atribuída à constituição de Sêrvio Túlio, acabou com a constituição das *gens*, a qual “*se apoyaba en modelos griegos, principalmente en la de Solón*” [...], *una auténtica constitución de Estado, basada en la división territorial y en las diferencias de fortuna*” (ENGELS, 2005, pp. 168-169).

⁶²¹ Carrilho [2016?] confirma Engels, na nota anterior, ao afirmar que no processo de elaboração das XII Tábuas, os romanos enviaram previamente uma comitiva para consultar a Constituição de Sólon.

⁶²² “*Fue confeccionada [...] merced la lucha de los plebeyos contra los patricios y sustituyó al Derecho romano corriente vigente hasta entonces*” (ENGELS, 2005, p. 158). O *ius non scriptum*; a revolta foi datada em 494 a.C.; a paz entre as duas classes só ocorreu em 287 a.C. pela *Lex Hortensia*”, cf. Carrilho [2016?].

⁶²³ As XII Tábuas: I e II – Organização e Procedimento Judicial, III - Normas contra os inadimplentes, IV - Pátrio Poder, V - Sucessões e Tutela, VI - Propriedade, VII - Servidões, VIII - Dos Delitos, IX - Direito Público, X - Direito Sagrado, XI e XII - Complementares (Fonte: STF do Brasil, cf. Wikipédia). Diferentes em Carrilho [2016, p. 25, p. 35, p. 39, p. 49, p. 57, p. 63, p. 13 e p. 107]: Do Chamamento a Juízo (Tábua I), Do procedimento em Juízo (Tábua II), Do Procedimento em Caso de Confissão ou Condenação (Tábua III), Das Heranças e Tutelas (Tábua V), Do Domínio e da Posse (Tábua VI); Do Direito Relativo aos Edifícios e Campos (Tábua VII) e Tábua Suplementar XI e Tábua Suplementar XII.

⁶²⁴ “Como Dionísio, Festo, Gaio, Macróbio, Pompônio, Quintiliano e Ulpiano, entre muitos outros”, já reconstituídas à época de Cícero, cf. Carrilho [2016?, pp. 8-9].

⁶²⁵ “[...] *es la primera forma de explotación, la forma propia del mundo antiguo; le suceden la servidumbre, en la Edad Media, y el trabajo asalariado en los tiempos modernos. Éstas son las três grandes formas del avasallamiento, que caracterizan las três grandes épocas de la civilización*” (ENGELS, 2005, p. 226).

processo da elaboração desse *Código Decenviral* desde os antecedentes de sua aprovação⁶²⁶, ocorrida em 450 a.C., até o estado de sua conservação⁶²⁷.

Para Comparato (1987, p. 18), as fontes do direito privado romano que “chegaram, intactas, são quase todas de Direito Privado: as relações de família, de credor a devedor, o Direito de propriedade, os contratos”. No mesmo sentido João Nuno Calvão da Silva (2008) expressa a relevância da contribuição que o direito romano legou ao ocidente, já que diversos institutos, como a enfiteuse, são usados em nossos dias com poucas variações, mormente no que se refere à administração pública⁶²⁸. Sobre a separação do *ius privatum* do *ius publicum*, Raoul Charles van Caenegem (2009, p. 17) esclarece que esse entendimento “não é extensível de forma unívoca à área coberta pelas noções modernas de direito público”.

Em uma das maiores configurações havidas, o Estado romano atuava com firmeza na administração da vida diária do império, por onde estendeu seu Direito, como afirma Carrilho [2016?]⁶²⁹, constituindo-se com uma forma tipicamente estruturada⁶³⁰.

É possível que “os romanos [tenham colhido] em Ciro o conceito de universalismo [...] que se designava por ‘lei natural’ [...] um conjunto de leis procedentes da Natureza, cuja autoridade se impõe a qualquer homem”, como se deduz das explicações de Cícero⁶³¹:

[...] uma lei que não pode ser invalidada por outras leis, nem ver derogados alguns dos seus preceitos, nem revogada por inteiro. [...]. Não haverá [...] uma hoje, outra amanhã, mas uma só e mesma lei eterna, inalterável, que em todos os tempos rege simultaneamente todos os povos; [o direito natural] tratava-se ao

⁶²⁶ As dez primeiras tábuas redigidas por dez magistrados e as duas últimas por outros dez. Após sucessivas revoltas dos plebeus, quando abandonavam a cidade deixando-a sem proteção, sua elaboração teve início após a sugestão do tribuno Gaio Terentílio Arsa, em 462 a.C., para que as leis passassem a ser escritas e aplicadas a todos. Foram gravadas e expostas no Forum em 449 a.C. As Tábuas foram destruídas por um incêndio, perpetrado por Gauleses, em 390 a.C., cf. Carrilho [2016?].

⁶²⁷ “O que hoje existe são alguns fragmentos lacônicos escritos em latim arcaico, num estilo bárbaro”, cf. Carrilho [2016?, p. 8].

⁶²⁸ Nas suas vertentes de realização de obras públicas com o concurso de particulares, assemelhadas às políticas encontradas na gênese das atuais parcerias público-privadas, guardado todo o lapso histórico. Retomadas pela prática neoliberal, foram disseminadas, para facilitar o encolhimento do Estado Social.

⁶²⁹ Corroborada por A. H. de Oliveira Marques (2018), ao afirmar que os romanos conquistaram a Península Ibérica entre os séculos II a.C. e I d.C., fazendo nesse último século reformas administrativas, cujas províncias eram divididas para fins judiciais em unidades denominadas *conventus*.

⁶³⁰ Nascido como direito civil, o Direito Romano baseava-se na *lex* “promulgada pelo povo sob proposta (*rogatio*) dos magistrados [e] na atividade dos juristas” os quais, ao responderem o que os cidadãos lhes pediam, auxiliavam a evolução do Direito com a sua *interpretatio* (DE GIOVANNI, 2011, p. 99). Paulo José da Costa Jr. (1999) informa que esta atuação se dava por diletantismo, com gratuidade pelos jurisconsultos, em retribuição um *honor*, que estaria na origem dos honorários advocatícios. No reinado de D. Diniz foi fixado o limite dos honorários em 20%, pela Lei de 26 de fevereiro. (PORTUGAL, 1283).

⁶³¹ In “De Republica”, livro III, cap. XXII, 33.

mesmo tempo da lei da razão e da lei do sábio [...] que impregnou o pensamento cristão, de Constantino I⁶³² a Tomás de Aquino (SMET; BOUÛAERT, 2018, pp. 7-8).

Fillipo Carlà (2011) relata que uma somatória de elementos visíveis desde o século III⁶³³ levou à desagregação e fragmentação política desse império⁶³⁴. A morte de Teodósio em 395, conforme Humberto Eco (2011), acarretou o fim da unidade, pela separação em Império Romano do Oriente e Império Romano do Ocidente. E o saque de Roma pelos visigodos⁶³⁵ foi o início da derrocada deste último, ocorrida seis décadas depois⁶³⁶.

A partir desta elaboração histórica compacta, emerge de modo límpido, que o Direito, ainda rudimentar, antecedeu à formação estruturada do Estado⁶³⁷, constituindo-se ambos em simbiose, de onde emanava o poder na sociedade⁶³⁸. Por conseguinte, o vínculo estreito da consolidação do exercício do poder pelos representantes do Estado, pode ser sintetizado nas palavras de Bresser-Pereira (2008, p. 4): “o estado, a partir da antiguidade, foi sempre a expressão daqueles que têm o poder na sociedade”, atrelado ao desenvolvimento e à prática do Direito.

Lucio De Giovanni (2011, p. 99) destaca que até a invasão bárbara “não exist[iu] nenhuma recolha oficial dos materiais jurídicos romanos”. Alessandro Cavagna (2011, pp.

⁶³² Que, após a tolerância, fez em 312 a adesão do Império ao Cristianismo, cujos adeptos haviam sido perseguidos até Diocleciano e levados aos leões nas arenas. O que teria permitido a expressão precoce do primeiro filósofo com características medievais, Agostinho de Hipona.

⁶³³ As repartições administrativas realizadas por Diocleciano e Valentiniano, a desertificação do território da sede do Império (latifúndios administrados por poucos escravos, não mais rentáveis) e a transferência das instituições e residências dos governantes para outros locais, deixou o território vulnerável (ENGELS, 2005).

⁶³⁴ Desde então, os francos – nas suas várias aceções – aproveitaram-se dessa lenta e inexorável decadência, desempenhando “um papel unificador na história da Europa ocidental”, quando a dinastia merovíngia reinou do século V até 751, cujo direito se regia pela lei sálica, destacando-se a unificação inicial promovida por Clóvis, segundo Ernst Erich Metzner (2010, p. 112).

⁶³⁵ Em 410, comandados por seu rei, Alarico (Humberto Eco, 2011).

⁶³⁶ Engels (2005, pp. 195 e 201) detalha que os diferentes povos da *Germania Magna* eram mais de 5 milhões de indivíduos, recebidos como salvadores, ante a cruel “*opresión de los funcionarios romanos y de los grandes señores territoriales*” e “*por haber librado los romanos de su próprio Estado, los bárbaros germanos se apropiaron de dos tercios de sus terras y se las repartieron*”; estes teriam revivido a Europa pela não transformação dos vencidos em vassalos, pela instituição de benefícios e “*encomiendas*”, que contribuíram com a hierarquia feudal, por sua constituição gentílica, inerente ao estágio de barbárie.

⁶³⁷ Que se caracterizou por três elementos: agrupamento dos súditos por divisões territoriais, com uma força pública que difere do povo armado, e que necessita de contribuições (impostos) para a manter (tradução livre de ENGELS, 2005, pp. 220-221).

⁶³⁸ “*Pero que se pone por en cima de ella y se divorcia de ella cada vez más*” (ENGELS, 2005, p. 220).

70-71) faz referência à “integração do direito consuetudinário germânico no complexo e requintado direito romano”, em paralelo no início⁶³⁹, e à codificação escrita no século V⁶⁴⁰.

O queda do Império Romano do Ocidente em 476⁶⁴¹ marca oficialmente (ECO, 2011) o início da plurívoca Idade Média⁶⁴² que, sob a égide da Igreja Latina⁶⁴³, viria a formar o mundo romano-germânico que se manteve até a Europa moderna, na forma de monarquias tribais até o século XIII (VAN CAENEGEM, 2009).

No cenário da alta Idade Média, o direito romano, caracterizado por normas dispersas, onde o costume se impunha, ressurgiu no oriente pela codificação coligida por mandatários do imperador bizantino Justiniano, o *Corpus Iuris Civilis*⁶⁴⁴, obra em três volumes, em vigor em 529, como indica Tullio Spagnuolo Vigorita (2011). Seguiu-se a constituição *Deo Auctore* (530), que mencionava a pretensão da compilação jurisprudencial antiga (*iura*), coordenada por Triboniano, o *Digesta*⁶⁴⁵: 50 livros elaborados em três anos.

Quase ao mesmo tempo dessa obra magna, as constituições *Imperatoriam*⁶⁴⁶ e *Omnem*⁶⁴⁷, foram publicadas no ano de 533. Em 534 Justiniano promulga a constituição *Cordi*, em 12 livros, equivalente à segunda edição do *Codex*, contendo a lei de todos os imperadores, desde Adriano. Até a sua morte Justiniano continuou a promulgar as *Novelae Constitutiones*, as quais não foram reunidas em compilações oficiais⁶⁴⁸. Sua produção

⁶³⁹ Quando os germanos produziram uma lei escrita para seu povo, o *Codex Euricianus* (c. 470).

⁶⁴⁰ A conciliação legislativa resultou no *Breviarium Alaricianum* (506), um resumo da compilação do direito romano, em especial do *Codex Theodosianus*, que foi a primeira codificação oficial elaborada em 429, pelo Imperador do Oriente.

⁶⁴¹ Seu exaurimento levou à deposição do imperador Rómulo Augústolo, por Odoacro, rei dos hérulos.

⁶⁴² Que “não é um período exclusivo da civilização europeia” (ECO, 2010, p. 14).

⁶⁴³ Onde “tudo [foi] relido à luz da nova religião” ECO (2010, p. 15).

⁶⁴⁴ Denominação que foi atribuída à edição de 1583 por Denys Godefroy (1549-1621), juriconsulto francês, cuja elaboração deu-se pela manipulação dos *Codici Gregorianus* (Séc. III) e *Hermogenianus* (ambos preparados por juristas particulares, para fins escolares) e o referido *Theodosianus*, cortando, acrescentando ou modificando, e inserindo a legislação imperial, como esclarece De Giovanni (2011).

⁶⁴⁵ Publicado em uma edição bilíngue com o título de *Tanta* (ECO, 2011). Para Van Caenegem (2009, p. 111) o *Digesta* é a parte mais importante desse *Corpus*; refere ainda que os conceitos de direito público e direito privado teriam se perdido durante a Idade Média, onde os juristas “não hesitavam em citar o *Corpus Iuris Civilis* fora do contexto”, por sinal, um instituto que se posicionava de forma contrária ao direito natural.

⁶⁴⁶ Em 21 de novembro, destinada à juventude que queria aprender as leis, acrescida de um Manual – as famosas Intuições – em quatro volumes, que continham direito e processo privados e matéria penal. p.102

⁶⁴⁷ Em 16 de dezembro, onde se fez uma profunda revisão dos estudos jurídicos (ECO, 2011). p.102

⁶⁴⁸ As *novelae constitutiones* não foram codificadas como previsto na Constituição *Cordi*, segundo Vigorita (2011).

legislativa por antonomásia representa um legado fenomenal, que forneceu a base a ordenamentos jurídicos de muitos países europeus (DE GIOVANNI, 2011).

Sucedendo os merovíngios, a dinastia carolíngia ocupou de vez o vácuo deixado pelo Estado romano, cujo império dominou terras e, transformando o poder militar em monarquia⁶⁴⁹, constituiu uma nova nobreza, os Condes das Comarcas, governantes dos Condados. Estes eram os “funcionários” reais que se transformaram em senhores feudais, cujos títulos passaram a ser transmitidos por herança. No início, a relação pessoal entre os homens livres e senhores, contratualmente e por toda a vida, tinha caráter militar e era prestada na propriedade do senhor.

A instituição do sistema beneficencial consistia na doação de lotes de terra, o *beneficium*, depois *feudum*, ao convergir com a vassalagem, quando o senhor, além da proteção, dava também a terra, conformando o que se conhece por feudalismo⁶⁵⁰, tornado corrente ao tempo de Carlos Magno, conforme Giuseppe Albertoni (2010).

Esta foi a característica do mundo medieval durante séculos, como modo de organização social e política, da relação direta do homem com a terra, mediada pelo senhor feudal. O dado relevante é a consideração dos reis não apenas como governantes ou chefes de Estado, mas como senhores feudais, que “estavam vinculados a seus vassalos através de contratos, criadores de direitos e obrigações mútuas”, como relata Van Caenegem⁶⁵¹ (2009, p. 45).

[A divisão política foi intensa nos dois séculos seguintes, até sua desintegração. Constantes *guerras* e saqueios arruinaram os camponeses livres, muitos dos quais, após Carlos Magno, para se protegerem dos normandos, colocaram-se sob a proteção dos senhores feudais, perdendo sua liberdade em poucas gerações (ENGELS, 2005)⁶⁵². Então, “a vida era dominada pelo feudalismo e pelos senhorios”, sem autoridade pública até o início

⁶⁴⁹ Van Caenegem (2009, p. 72) situa este fato no contexto do Declínio da Primeira Europa, pois “no século VIII, a monarquia franca tinha tentado ligar os velhos habitantes de descendência romana e os recém chegados germanos num Estado único, grande e estável”.

⁶⁵⁰ Ganshof *apud* Giuseppe Albertoni (2010, p. 194) explica que “o feudalismo medieval é o resultado de uma evolução histórica que dá os primeiros passos no reino franco do século VI, vive uma fase decisiva na época carolíngia e só alcança o pleno desenvolvimento entre os séculos X e XIII”.

⁶⁵¹ Complementando, este autor informa que o *ius resistendi* era exercitado quando o suserano injusto tratava “os súbditos de forma ilegítima, [ficando estes] isentos das suas obrigações”.

⁶⁵² A lenta extinção da escravidão foi substituída pela servidão feudal, cujos precursores teriam sido os colonos da fase final do Império Romano, que não eram nem livres nem escravos, os quais recebiam uma pequena parcela de terra e pagavam em troca uma retribuição anual fixa (ENGELS, 2005).

do século XII, cuja saturação encaminhou-se para o nascimento do Estado-Nação, pois a liberdade de ação era compartilhada, ainda conforme Van Caenegem (2009, pp. 25-26).

Considerando a fragmentação do poder político como elemento definidor do sistema feudal, o Estado estaria ausente na Idade Média. Uma figura representativa dessa questionada “fragilidade” do Estado, teria sido a do Rei João Sem Terra que, cedendo às pressões dos nobres saxões, em 1215 subscreveu a Magna Carta⁶⁵³ (REINO UNIDO, 2015). Por aquela via foram concedidos direitos até então inexistentes naquelas paragens, cujo instrumento é representativo dos antecedentes remotos da raiz europeia dos DH⁶⁵⁴.

O resultado do encadeamento desses fatos, que não poderia então ser imaginado pela mente mais fértil, reafirma o entendimento de Van Caenegem (2009, p. 72), de que “o alastrar do feudalismo [teve] grandes repercussões na esfera do direito público”⁶⁵⁵, pois foi nesse período que ocorreu a conformação da Europa, de seus povos e de suas línguas.

Na esteira do pensamento de Max Weber (*apud* CALVÃO DA SILVA, 2008, p. 19), o entendimento de ausência do Estado durante a Idade Média enseja a argumentação de que Portugal seria uma exceção, pois o Estado português se formava no início da baixa Idade Média, consolidando sua ocupação, onde estiveram ausentes características efetivamente feudais⁶⁵⁶, ante a enorme fragmentação do poder político, conforme Jorge Miranda (2000).

Não obstante, o direito feudal deu importante contribuição no contexto da antiga sociedade europeia, com a típica ordem jurídica medieval, complexa e pluralista⁶⁵⁷, conforme Van Caenegem (2009) e Dario Ippolito (2010). Nesse contexto, foi relevante a contribuição do direito canónico, cuja origem remonta aos primeiros cristãos que, pelas

⁶⁵³ *A Magna Carta Libertatum*, segundo Van Caenegem (2009, p. 106), não foi a primeira (*cf.* item 1.1), mas foi a mais famosa e típica do gênero das cartas solenes de toda a Europa “pelas quais os soberanos prometiam eliminar abusos especificamente referidos na carta e lidar com os seus súditos de acordo com o direito. [...], que eram vist[a]s como pactos fundamentais entre o príncipe e o seu povo, e como garante da liberdade pessoal e do *rule of law* (primado do direito)”. Seu artigo 39 “é um dos primeiros marcos [...] que mais tarde se viria a chamar o *due process of law*”, conforme “o recente exame esclarecedor e persuasivo de J. C. Holt” (1992, *apud* Van Caenegem, 2009, p. 109).

⁶⁵⁴ “Porque teve um papel importante nos séculos posteriores influenciando o desenvolvimento constitucional na Inglaterra, nos Estados Unidos e em todo mundo moderno” (VAN CAENEGEM, 2009, pp. 106-107).

⁶⁵⁵ Caenegem (p. 75) mostra o alcance e a profundidade da influência de Carlos Magno em distantes paragens e no futuro da Europa, como se observa nas diversas denominações de impérios subsequentes.

⁶⁵⁶ Oliveira Marques (2018, p. 38) confirma este entendimento: “A pequena área de Portugal e as circunstâncias peculiares que acompanharam o seu nascimento e crescimento impediram sempre uma organização feudal desenvolvida até as últimas consequências”.

⁶⁵⁷ Sem um sistema de fontes hierarquizado e unitário conviveram uma pluralidade de ordenamentos: leis de tribos, costumes locais, direitos e obrigações feudais, cânones eclesiásticos e capitulares imperiais; “característica típica da experiência jurídica medieval” (IPPOLITO, 2010, p. 197).

espistolae decretales, desenvolveu-se mais do que o direito comum na segunda metade desse lapso temporal de 1016 anos, a Idade Média (ECO, 2011).

Tomando a autonomia como outro elemento intrínseco do Estado, seu vazio implicaria também na não existência do Estado nesse período da história, pois o poder dos reis/imperadores era quase sempre exercido sob o jugo da Igreja. Nesse sentido, as pretensões daqueles que buscavam constituir domínios, como ocorreu com Portugal, em ver reconhecida sua autonomia e consolidar seu poder⁶⁵⁸, ou obter o reconhecimento da criação de uma universidade, para ter validade perante o mundo, deviam ser referendadas pela Santa Sé⁶⁵⁹, por uma Bula Papal, muito bem recompensada monetariamente.

Sob a égide desse questionamento, não há divergências de que um fenómeno relevante brotou no ocidente, na parte final daquele período fecundo: o surgimento e o estabelecimento da universidade, com estreita vinculação ao clero e ao seu sistema⁶⁶⁰. O que se deu no século XI, com a Universidade de Bolonha (1088), sendo outras sete criadas⁶⁶¹ no século XIII, a última delas a Universidade de Coimbra (1290), por *El Rey D. Dinis*⁶⁶².

Com relação ao amplo e prolongado poder exercido pela Igreja, merecem ser mencionadas duas iniciativas em conter o seu domínio material, que ocorreram desde Portugal⁶⁶³, ainda que com enfoques diferentes e separadas por alguns séculos. A primeira

⁶⁵⁸ Em 1179 a Bula de Alexandre III [*“Manifestus Probatum”*] referiu-se a D. Afonso Henriques como *rex* e a Portugal como reino (DISNEY, 2010).

⁶⁵⁹ Van Caenegem (2009, pp. 112-113) explica que “a monarquia do período medieval tardio estava [...] sujeita a limitações externas; não só não era absoluta, com também não era soberana, [...] [pois] reconhecia [...] uma *auctoritas superior* [...], que existia sob a forma dual do Império e do Papado”. “O bispo de Roma e ‘herdeiro de São Pedro’ era [...] autoridade supranacional amplamente aceite por todo o mundo católico.”

⁶⁶⁰ Pois a castidade era imposta aos mestres não clérigos; v. Abelardo e Heloísa, (CORRESPONDÊNCIA, 1998). Privilégios aos religiosos, em Oxford, foram relatados em detrimento de John Locke (2012).

⁶⁶¹ As demais universidades em: Paris (1211), Padova (1222), Nápolis (1224), Salamanca (1243), Oxford (1249) e Cambridge (1284) (MEYKNECHT, 2013, p. 180).

⁶⁶² O Estudo Geral foi criado pelo documento “*Scientiae thesaurus mirabilis*” de 1.3.1290, que foi referendado pela Bula “*De statu regni Portugaliae*”, do Papa Nicolau IV, de 9.8.1290. As Faculdades de Artes, Direito Canónico, Direito Civil e Medicina tiveram início em Lisboa. Disponível em: http://www.uc.pt/senado/Historia_UC/UC/index. Acesso em: 16 set. 2019.

⁶⁶³ Destacando-se como o único Estado europeu que tem suas atuais fronteiras delimitadas (desde a conquista do Algarve em 1249, sem alteração relevante, exceto Olivença), por quase oito séculos.

por ato legislativo do rei D. Diniz⁶⁶⁴ e⁶⁶⁵a segunda por um dos participantes da citada Escola Ibérica da Paz, Martín de Ledesma (CALAFATE, 2015b, p. 201)⁶⁶⁶, desde Coimbra.

Ambas as iniciativas são reveladoras de ações contrárias à completa submissão Papal. Restritivas do poder clerical, representativas ou como indício de autonomia estatal, com o reconhecimento do poder de legislar internamente, inferindo-se como precursoras da soberania do Estado. E como antecedente do direito internacional, mostrando o arrojo de pensar o ser humano⁶⁶⁷ nativo do Novo Mundo como sujeito de direito, pela aplicação do direito natural aos povos originários, a partir das regras e práticas existentes, em um movimento definido como a “consciência crítica da conquista e colonização da América”⁶⁶⁸.

As movimentações exercidas pelos mercados das cidadelas medievais teriam fortalecido as organizações locais, dando aos poucos habitantes destas comunas uma tutela de direitos razoáveis, por isso denominado tal período de “Estado de Justiça” (CALVÃO DA SILVA, 2008), o que pode estar relacionado à existência do deveras impressionante *Corpus Legislativo da Idade Média em Portugal*⁶⁶⁹. Some-se a isto o fato de que desde o século XII, no norte da Espanha, “os primeiros parlamentos medievais ocorreram” [...] “quando a antiga *curia regis* baronal foi alargada de forma a incluir representantes das comunidades locais, rurais ou urbanas”, remontando à instituição do parlamento inglês em meados do século XIII, e que a primeira assembleia dos Estados Gerais franceses realizou-se em 1302, como refere Caenegem (2009, pp. 110 e 109).⁶⁷⁰

É pertinente a interpretação de que essa segurança jurídica tenha propiciado a ampliação da produção pelos artesãos, dando início ao comércio em larga escala⁶⁷¹, exercido

⁶⁶⁴ O qual “para coibir os abusos da igreja, restringiu-lhe o acúmulo de riquezas com a lei das desamortizações” (RAMACCIOTTI, 2015, p. 33), de 10.07.1286, definida como “Lei para que os clérigos e ordens não comprem bens de raiz sem mandado régio” (PORTUGAL, 1286).

⁶⁶⁵ Nesse ínterim, a submissão do Estado ao poder da Igreja era tal que, quando da Cisma Papal, de 1378 a 1417, havia dois papas e os tributos eram pagos a um deles, Portugal, contudo, pagava tributos a ambos os papas (*cf.* mapa interativo no Castelo de Avinhão, França, visitado em agosto de 2009).

⁶⁶⁶ Em *Secvnda Qvartae* (1560), Ledesma contesta o poder espiritual e eclesiástico papal nos trópicos no capítulo “O papa não é senhor do mundo nas coisas temporais e o poder civil não depende dele” (CALAFATE, 2015a, pp. 43-44).

⁶⁶⁷ Quando da discussão da existência de alma dos povos originários, defendida por Bartolomeu Las Casas.

⁶⁶⁸ Título do Evento sobre a Escola Ibérica da Paz (1511-1694) promovido pela UC de 24 out.-14 nov. 2014.

⁶⁶⁹ Disponível em: <http://www.ulusiada.pt/clima/>. Acesso em: 02 nov. 2018.

⁶⁷⁰ Ainda que tenham iniciado sua atuação de forma algo passiva, pois “criados pela coroa como órgão de consulta e de angariação de fundos” (VAN CAENEGEM, 2009, p. 112).

⁶⁷¹ A contabilização dos haveres foi facilitada pelo numeral zero, que teria sido introduzido na Europa por Leonardo Fibonacci.

pela burguesia nascente, decorrente do restabelecimento da rota do Mediterrâneo pelas Cruzadas, cujos lucros redundaram no início da acumulação primitiva do Capital⁶⁷², por uma nova classe social que se formava (AVELÃS NUNES, 2017).

O mesmo autor acima explica que “a prática da especulação e da usura” e os banqueiros credores dos reis, mecenas do protagonismo das artes⁶⁷³ nas cidades-Estado italianas, inauguraram o Renascimento, marcado pelo expressivo volume de inventos⁶⁷⁴, entre eles a imprensa, que são considerados os elementos de transição do fim da Idade Média. A Reforma foi considerada por Machado (2002) como representativa da finalização daquele período⁶⁷⁵, cujo termo final convencionou-se ser o ano de 1492⁶⁷⁶ (ECO, 2011).

Nascia o Estado Moderno em fins do século XV, pela unificação do poder político e do território sob autoridade do soberano, na França, Espanha e Inglaterra, e no século seguinte na Itália e na Alemanha, como pontua⁶⁷⁷ Avelãs Nunes (2017). Para Calvão da Silva (2008, p. 20), o século XVI testemunhou o início da Era Moderna, delimitada pela obra ícone de Nicolau Machiavel (1993)⁶⁷⁸, que teria elaborado o conceito de Estado.

Seria o Estado-nação, na nomenclatura referida por Jean Bodin⁶⁷⁹, o qual, segundo Comparato (2016) elaborou⁶⁸⁰ o conceito de soberania⁶⁸¹, que possibilitou o renascimento

⁶⁷² A *previous accumulation*, referida por Adam Smith (*apud* AVELÃS NUNES, 2017).

⁶⁷³ Ocorrendo o mesmo em Portugal, com Gil Vicente.

⁶⁷⁴ Que teriam sido em maior número que no século XVIII (AVELÃS NUNES, 2017). No mesmo sentido, o protagonismo de Portugal naquela época foi destacado no Seminário “O Paradoxo de Avis”, apresentado pelo Instituto de Física da USP [2010-11?] no Centro Maria Antonia (USP).

⁶⁷⁵ Cujas complexidades restou elucidada como “A quebra da unidade religiosa da Cristandade” [onde] “a reforma protestante corresponde, no ocidente europeu, ao fim da Idade Média, na medida em que vem destruir o *modus vivendi* comunal que caracterizava a sociedade feudal, alicerçado numa constelação de vínculos pessoais de vassalagem jurídica e socialmente estáveis, em que o enquadramento teológico político se centrava em torno das figuras do Papa e do Imperador” (MACHADO, 2002, p. 22).

⁶⁷⁶ “Ano do descobrimento da América e da expulsão dos mouros da Espanha”, finalizando um período de 1016 anos, que teve como termo inicial a queda do Império Romano em 476 (ECO, 2011, p. 13).

⁶⁷⁷ Respetivamente, com a união das casas de Aragão e Castela, com Luís XI e com Henrique VII.

⁶⁷⁸ Obra com prefácio de Raymond Aron (1962), que afirma a genialidade do livro, refuta a crítica de Rousseau, e conclui pela coerência do autor, admitindo não ter resposta para sua real intenção; destaque-se o Apêndice “Maquiavel e Marx”.

⁶⁷⁹ Que era “resolutamente a favor do absolutismo; i.e. a teoria de que o príncipe não era condicionado pelas leis, uma vez que as fazia e as anulava [...]” (VAN CAENEGEM, 2009, p. 36).

⁶⁸⁰ Exposto em “Six livres de la Republique” (1576) e retomado no “Methodus”.

⁶⁸¹ Com alguma divergência, Marcelo Forneiro Machado (2009, s/p.) refere que Jean Bodin foi o sistematizador do conceito no século XVI, mas, “o termo já existia, pelo menos desde o século XII, disperso em inúmeras obras que discutiam o poder temporal do imperador e o poder espiritual do Papado”.

do Constitucionalismo (VAN CAENEGEM, 2009)⁶⁸². Bresser-Pereira (2008, p. 3) separa as expressões: “o **estado** não pelo que ele é, mas pelo que faz [...] é a instituição abrangente que a **nação** usa para promover seus objetivos políticos, [...] o instrumento por excelência de ação coletiva da nação ou da sociedade civil”.

Na denominada Era dos Descobrimentos, a disputa entre a ínclita geração de Avis com os Reinos de Aragão e Castela culminou com a dupla chegada ao Novo Mundo. Esse alargamento das fronteiras desencadeou a exploração colonial⁶⁸³, que levou ao início da mundialização do comércio, pela chamada “revolução comercial”⁶⁸⁴. Nestes eventos situam-se a gênese do capitalismo.

De forma sem precedentes criou-se um mercado pelo mar, que proporcionou ao comércio mundial fabulosas oportunidades de lucros” (AVELÃS NUNES, 2017, pp. 22-23), logrados por grandes companhias dos Países Baixos, da França e da Inglaterra, estreitamente vinculadas aos seus Estados⁶⁸⁵. Esse lucro, calcado na exploração das novas terras e de seus habitantes, formou uma nova classe, a burguesia comerciante, que passou a adquirir as terras e os títulos dos nobres arruinados pela inatividade.

Momento histórico foi identificado como o “da separação dos produtores dos meios de produção e a emergência do salariado” pela expulsão dos camponeses das terras, cujo cultivo garantia sua subsistência, dando início à proletarização; tanto em Castela como na Inglaterra⁶⁸⁶ as terras destinavam-se aos rebanhos para a produção de lãs pela manufatura (AVELÃS NUNES, 2017, p. 27). Os desalojados desempregados transformaram-se em mendigos, pois eram em número muito maior do que as necessidades das unidades fabris,

⁶⁸² Considerando que “o constitucionalismo medieval tardio foi uma importante criação europeia, cujo impacto no direito público é ainda notabilíssimo, mesmo nos nossos dias: há uma continuidade directa entre as leis fundamentais da última Idade Média e as Constituições e Declarações de direitos do nosso mundo contemporâneo, em especial no que respeita aos direitos do cidadão” (idem a.a., p. 106).

⁶⁸³ Os elementos considerados por Avelãs Nunes (2017): os novos conhecimentos e as técnicas aplicadas nas expedições ao Novo Mundo e à África; além da utilização da mão de obra escrava dos autóctones e a pilhagem como forma de enriquecimento, cf. Eduardo Galeano (1976).

⁶⁸⁴ Como refere Avelãs Nunes (2017), a “mais importante transformação na história da humanidade desde a revolução metalúrgica ou o maior boom histórico do capital mercantil” (idem a.a., p. 23).

⁶⁸⁵ Foram ao encontro de outros povos já muito desenvolvidos, herdeiros de civilizações cujas obras vincaram o mundo antigo, detentores de avanços que deram contribuições singulares à administração pública (CALVÃO DA SILVA, 2008). Bresser-Pereira (2008, p. 2), de fora da visão europeia, explicita que “Os impérios egípcio, romano e chinês conheceram momentos de prosperidade, mas não havia a ideia de progresso ou de desenvolvimento económico, porque o progresso tecnológico era lento [...]”.

⁶⁸⁶ Cercamento de terras comunais denominado *enclosures*, decorrente de legislação no período de Elisabete I, foi um dos marcos da Revolução Industrial, cf. Avelãs Nunes (2017).

cujos trabalhadores concentravam-se em cortiços: estava criada uma crise social na Europa. Que deram causa à Revolução Agrícola, preparatória da Revolução Industrial.

A descoberta da prata, do ouro e de tesouros, inicialmente na América espanhola (provenientes dos incas e maias), causaram uma “revolução dos preços”, cuja redução de poder de compra⁶⁸⁷ empobreceu os artesãos (AVELÃS NUNES, 2017). Quanto ao ouro extraído do Brasil (BETTHEL, 1998)⁶⁸⁸ há entendimento de que teria financiado a Revolução Industrial (REIS, 2008)⁶⁸⁹.

No séculos seguintes o Estado tomava forma sob a personalidade forte de monarcas como Luís XIV⁶⁹⁰, que foi representado em um dos documentos que inaugurou a fase que se estendeu até meados do século XX. Trata-se da referida Paz da Vestefália que deu início ao Período Vestefaliano⁶⁹¹, quando o Estado passou a ser um ente autônomo da figura dos governantes, os “absolutistas iluminados”⁶⁹², que ficaram fortalecidos⁶⁹³ neste período. O espírito iluminista “levou a que o monarca legislasse e codificasse as leis de acordo com as ideias modernas inspiradas no direito natural” (VAN CAENEGEM, 2009, p. 170).

Celso Lafer (1980, p. 9), citando Gianfranco Poggi, aponta que a transformação das funções do Direito foram formuladas por Hobbes “com extraordinária clareza [em especial] a relação entre o Estado Moderno e o Direito, quando este passou a ser um instrumento do governo”. Adotando o entendimento de Tulio Ascarelli, Lafer (idem a.a., p. 13) explica que

⁶⁸⁷ Avelãs Nunes (2017, p. 26), citando H. Denis e E. Mandel, informa “que foi de 80% a redução do poder de compra na França entre 1462 e 1602; na Inglaterra, entre 1500 e 1602, o índice dos preços passou de 95 para 243, enquanto o índice dos salários subiu apenas de 95 para 124”.

⁶⁸⁸ No Ciclo do Ouro, centralizado em Vila Rica (hoje Ouro Preto-MG), os navios carregados iam direto para os Bancos europeus (e.g. Antuérpia), para quitar empréstimos e juros da Coroa Portuguesa. No período da mudança da Capital de São Salvador para São Sebastião do Rio de Janeiro (1763) registou-se um aumento exponencial da população no Brasil: de 300 mil em 1700, para 3 milhões em 1800.

⁶⁸⁹ Apogeu de 1750 a 1770 e que teria colaborado com a constituição do tesouro da Família Real Inglesa, que sob o reinado de Elisabete I, apoiou as ações de pirataria. No mesmo sentido cf. Avelãs Nunes (2017).

⁶⁹⁰ “*L’Etat c’est moi*”, ícone do absolutismo monárquico, até o século XVIII (CAENEGEM, 2009).

⁶⁹¹ No mesmo sentido de Rogério Soares (*apud* CALVÃO DA SILVA, 2018, p. 20).

⁶⁹² Termo correspondente a absolutismo iluminado, em substituição a “déspota esclarecido”, um fenómeno do continente europeu (não na Inglaterra), cujo significado não seria fácil apreciar, cf. Caenegem (2009).

⁶⁹³ As regras não eram para os soberanos, mas para regular a fiscalidade para coleta de impostos e manutenção do Estado. A figura do Fisco dava uma face de diálogo com a sociedade, pois a cobrança pessoal do rei era inquestionável (CALVÃO DA SILVA, 2008). Corroborado por Van Caenegem (2009): “o soberano não necessitava do consentimento das pessoas ou das classes sociais” (idem a.a., p. 159).

para Hobbes “o estado de natureza tem [...] o significado preciso de pré-jurídico e o problema que ele se coloca é o da passagem do *não-Direito* para o Direito” (*grifo nosso*).

A repercussão das ideias de Thomas Hobbes e de John Locke em Montesquieu (2000)⁶⁹⁴, a divulgação do contratualismo por Rousseau (MCMLXXI) e a crítica de Voltaire (1993) contra as injustiças sociais, tiveram um cariz de fermento na história. Estes iluministas, que beberam na fonte do *Bill of Rights* de 1689, “buscaram sistematizar e justificar os princípios liberais enquanto ideologia pertinente para o desenvolvimento social, económico e político das nações” (MEDEIROS; ZANARDINI, s/d. s/p.).

Segundo IPPOLITO (2010), somente com a consolidação completa do Estado moderno, após ter sido teorizada por Hobbes e Rousseau, é que ocorre a “monopolização pelo Estado da produção jurídica em forma de legislação”, ou seja, “com a coincidência do direito com as leis promulgadas pelo poder público” (idem a.a., p. 197).

Com a invenção da máquina a vapor, a nascente Revolução Industrial convergiu com a teoria divulgada por Adam Smith (2012), no mesmo ano da Declaração da Independência dos Estados Unidos da América, até então Treze Colônias. A sistematização do liberalismo consolidou a burguesia como classe social emergente, que há muito desejava impor-se perante a nobreza e o clero, e cujo poder económico, que vinha se conformando desde o mercantilismo, ampliou-se muito rapidamente pela exploração da mão de obra, formando o capitalismo industrial de base nacional (AVELÃS NUNES, 2017).

Agonizava a Idade Moderna, com a queda do *Ancien Régime*, inspirada na Independência dos Estados Unidos da América⁶⁹⁵ e na sua primeira constituição, pela ocorrência da Revolução⁶⁹⁶ Francesa⁶⁹⁷. Esta deixou um marco único na história, destacando que os direitos civis e políticos da Declaração Universal dos Direitos do Homem (FRANÇA, 1789) constaram na Constituição Francesa (FRANÇA, 1791) como direitos fundamentais.

⁶⁹⁴ “Embora seja difícil afirmar quando começa o tratamento da política como ciência, parece adequado datá-lo desse livro”, afirma Renato Janine Ribeiro, na Apresentação do Espírito das Leis (2000, s/p.). R. Aron considera Machiavel (1993) como o fundador da ciência política (p. IX, Prefácio de O Príncipe).

⁶⁹⁵ Contraditoriamente, realizada com o apoio financeiro da monarquia francesa, no governo de Luís XVI.

⁶⁹⁶ Que teria tido quatro fases: (i) início na revolta da nobreza contra o Rei, (ii) dois anos antes da queda da Bastilha, (iii) o período do terror e (iv) até a coroação de Napoleão.

⁶⁹⁷ A revolta da nobreza foi considerada a causa detonadora da Revolução motivada pelas novas taxas impostas pelo Rei para suportar a crise financeira (tradução livre de Robert E. Lerner, Standish Meacham e Edward McNall Burns, 1998). Inserida em um amplo panorama económico, da repercussão da crise na agricultura durante a década de 1770, prevista por Voltaire e Rousseau, cf. Avelãs Nunes (2017).

As garantias de liberdade, igualdade e fraternidade proclamadas e reconhecidas constitucionalmente pela França demarcaram o nascimento do Estado de Direito, representativo do primado da lei, o princípio da legalidade e princípio do constitucionalismo. No caso da França, restou restringido o poder real, substituindo o Parlamento a vontade do monarca, que passou a representar o povo, exercendo o poder de forma indireta⁶⁹⁸.

As bases da filosofia política foram delimitadas nesse período em que o Estado Liberal⁶⁹⁹ regia-se pelos princípios (i) do primado da lei; (ii) liberalismo político; (iii) liberalismo económico; (iv) da igualdade dos cidadãos perante da Administração, e (v) a separação das autoridades administrativa e judicial, como afirmam Jean Rivero e Jean Waline *apud* CALVÃO DA SILVA (2008, p. 23).

Bresser-Pereira (2008, p. 9), citando Marx, afirma que “A burguesia se torna a classe dominante e dirigente, em substituição à aristocracia”. A revolução burguesa que teve na Revolução Francesa a sua vitória política, no século XIX, com a vitória na Revolução de 1848⁷⁰⁰, derrotou definitivamente o *ancien regime* e, ao mesmo tempo, o emergente proletariado, consolidando o modo de produção capitalista, forjado pelas condições contratuais entre o detentor dos meios de produção e o produtor direto.

Conformou-se, então, o Estado-nação burguês que, para Décio Saes (*apud* MEDEIROS; ZANARDINI, s/d. s/p.) é um Estado historicamente burguês, porque carrega “em sua essência as aspirações ideológicas dessa classe”.

3.2 A reestruturação do Direito pelo Estado-nação burguês e o Brasil

As transformações económico-políticas referidas no item anterior caracterizaram o início do Estado-nação burguês, conceito que se aplica à Grã-Bretanha e à França⁷⁰¹ (VAN CAENEGEM, 2009). Por conseguinte, o liberalismo político, ancorado na constituição e no parlamento, “aliava-se a uma economia de mercado livre que favorecia o capitalismo e os

⁶⁹⁸ Cf. Rogério Soares (*apud* CALVÃO DA SILVA, 2008, p. 25), as mudanças não ocorreram na essência.

⁶⁹⁹ Para Medeiros e Zanardini (s/d. s/p.) “o liberalismo é um sistema ideológico produzido no interior do movimento revolucionário burguês, iniciado por volta do século X [...], que legitima e articula o Estado burguês [para atender] as necessidades produzidas pelas contradições do modelo capitalista de produção”.

⁷⁰⁰ Com origem na reivindicação da promessa dos direitos civis e políticos preconizados pela Revolução Francesa, na busca de um exercício da democracia.

⁷⁰¹ E não à Alemanha e a Itália, nações que viriam se consolidar no século XIX.

empreendedores e que degradava o trabalho ao estatuto de mercadoria, com um valor determinado pela oferta e a procura” (idem a.a., p. 236).

Naquele período, na área do direito, assistiu-se às ações legislativas de Napoleão Bonaparte, cujo Código Civil Francês teve influência ampla e duradoura em muitos países, inclusive no Brasil. Reitere-se seu modelo para educação superior, para servir ao novo Estado que se formava, que rivalizou com o modelo de Humboldt. Em paralelo, a consolidação da revolução industrial possibilitou a expansão do liberalismo económico que se traduziu no Estado com o mínimo de intervenção na economia. Como resultado das contradições, os avanços liberais possibilitaram o livre comércio, evidenciando a retração do Estado.

Os desdobramentos da Revolução Industrial implicavam, cada vez mais, em maior consumo, motivando a busca de novos mercados, em especial nas Américas, levando à acumulação primitiva⁷⁰² transitar⁷⁰³ para o capitalismo de mercado. O Estado então expressou-se como Abstencionista⁷⁰⁴, onde as classes trabalhadoras eram exploradas ao máximo de horas trabalhadas, sem direitos e os salários de mulheres e crianças eram 50% a menos que os dos homens. Contudo, com a redução das horas de trabalho⁷⁰⁵, “as massas trabalhadoras oprimidas [...] se insurgiram contra a oligarquia política e económica” (VAN CAENEGEM, 2009, p. 237), e ocorreram as referidas Quebradeiras, no movimento denominado Ludismo, ante o inconformismo pela incorporação das tecnologias que redundaram na redução dos parques salários, que representavam a manutenção da vida.

Essas primeiras revoltas⁷⁰⁶ não foram bem sucedidas, pois contidas pelo aparato do Estado, mas estão na origem das denominadas revoluções e movimentos⁷⁰⁷ que pulularam

⁷⁰² Que deu condições de acumulação à classe burguesa, que buscava o poder político, detido pela nobreza.

⁷⁰³ Marx (2020) criticou esse entendimento atribuído pelos economistas neoclássico. Cf. Cap. 24 (*passim*). O Capital, vol. 1. São Paulo: Boitempo, 2020.

⁷⁰⁴ Século XIX: “a idade de ouro das concessões de serviço público”, cf. René Chapus (*apud* CALVÃO DA SILVA, p. 27); contratação de particulares para as grandes obras, antes prerrogativas do Estado Liberal.

⁷⁰⁵ Cf. Marx (1988), quando a mais-valia relativa, no mercado de trabalho, superou a mais valia-absoluta.

⁷⁰⁶ O Cartismo, na década de 1830, na Grã-Bretanha, ao lutar pelos direitos dos trabalhadores, deu origem à organização sindical. SANTOS, Fabrício Barroso dos. O cartismo durante a Revolução Industrial. Movimento Cartista. **História do Mundo**. [S/D.]. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/movimento-cartista.htm>. Acesso em: 07 jun. 2021.

⁷⁰⁷ Entre eles o Anarco-sindicalismo ou Anarcossindicalismo, que difundiu-se por toda a Europa no último quarto do século XIX, especialmente na Rússia, Itália e Espanha.

no século XIX⁷⁰⁸, culminando com o reconhecimento dos primeiros direitos sociais. O Estado, então, assumiu o encargo de transmitir o conhecimento das primeiras letras e contas, para obter melhor rendimento dos empregados na nova fase do capitalismo que despontava.

Pela implementação das promessas liberais e da democracia como regime político, contra o retorno da monarquia em países europeus⁷⁰⁹, “a primavera dos povos”, que redundou “num banho de sangue de trabalhadores”, os movimentos revolucionários de 1848, abriu um novo período da luta de classes em escala internacional⁷¹⁰, amparados pelo Manifesto Comunista (MARX; ENGELS, 2008), que proclamou o trabalho em contraposição ao capital, como condição da existência desse capital. Partindo dessa efervescência política, as teorias socialista vão cimentar a base inicial dos primeiros DESC.

A importância do Movimento Socialista para os DH é reconhecida por Comparato (2008)⁷¹¹, desde Pontes de Miranda (1932)⁷¹² que afirmou: “É ao socialismo que se deve a maior influência vivificadora nas Declarações de Direitos dos nossos dias” (idem a.a., s/p.).

Assistiu-se a transição do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista, onde floresceu o imperialismo na passagem do século XIX para o século XX, com a produção em larga escala, exigindo para a continuada acumulação e concentração do capital a extrapolação de suas fronteiras para o resto do mundo. A efervescência econômica na Europa conviveu com conflitos crônicos de vizinhança, denominados intra-capitalistas, que fizeram eclodir a Grande Guerra⁷¹³, a qual começou a findar com a intervenção dos EUA, enquanto a Europa do Leste vivia a emergência da Revolução Russa, de 1917, que mudaria as relações de poder entre o mundo ocidental e o oriental.

No final da GG o mundo vivia um cenário caótico nunca visto, que provocou uma reação geral “nos Estados criados ou transformados pela guerra, [cuj]as assembleias constituintes adotam nos preâmbulos das Constituições um bom número de artigos fixando as bases políticas e sociais do novo regime”, explica Carlos Roberto Jamil Cury (1998, s/p.), que situa na Constituição Alemã de 1919, o capítulo sobre a educação, definindo-o como:

⁷⁰⁸ Quando “a burguesia passou de atitude revolucionária para contra-revolucionária como meio de manter-se no poder”, cf. Medeiros e Zanardini (2013, s/p.).

⁷⁰⁹ Na França (entre monarquistas e liberais) e na Alemanha.

⁷¹⁰ “Um espectro ronda a Europa: o espectro do Comunismo” (MARX; ENGELS, 2008, p. 9).

⁷¹¹ Cf. item 3.3.

⁷¹² Na obra “Os fundamentos actuaes do direito constitucional”.

⁷¹³ Cf. John Gillissen (2013).

[...] um momento importante da presença do Estado na afirmação e garantia de *novos direitos*: os direitos sociais. Aí incluída, a educação ganhou um capítulo próprio onde se destacam – além da constitucionalização do direito - a gratuidade, a obrigatoriedade, a presença do Estado nos seus diversos níveis, o público e o privado e o ensino religioso (CURY, 1998, s/p.).

Conforme Pontes de Miranda (*apud* Cury, 1998, s/p.), a Carta de Weimar, além de representativa dos antecedentes e embates ocorridos no seio da sociedade alemã de então⁷¹⁴, teve como resultado, que “a Constituição alemã abre a válvula às socializações, mas permanece no Estado de Direito. Democracia socialista e constitucional, representa o demoliberosocialístico: é a república sociodemoliberal” (idem a.a.). Cury (1998) explica que esse entendimento de Pontes de Miranda foi um entre muitos “Esdrúxulos neologismos para indicar o aparecimento de uma nova realidade política: o Estado Interventor, em vez do clássico Estado Liberal” (idem a.a., s/p). Constituiu-se então, como Prestador ou Provedor, o Estado Social.

A Grande Depressão, causada pela crise financeira de 1929, e as graves penalidades impostas à Alemanha, conferiram terreno propício às ofensivas de novos governantes, ante as graves dificuldades económicas que favoreceram o nascimento das condições que desencadearam o início da 2ª. GG. Naquele mesmo período o socialismo expandiu-se na URSS sob Stálin, como comunismo, cuja teoria foi aplicada ao Direito por E. Pachukanis⁷¹⁵, o qual, ao perceber o desvio havido na implementação de sua teoria pelo Estado, procurou adequar sua teoria ao sistema, mas foi preso e assassinado em 1937 (RODAS, 2017).

3.2.1 O Estado e a formação social no Brasil

Quanto ao Brasil, para Florestan Fernandes (2006), não ocorreu uma revolução burguesa nesse país. Comparato (1987) explica que “sempre tivemos um falso liberalismo económico no Brasil, e um persistente autoritarismo político” (idem a.a., p. 55). Para quem, “desde os tempo coloniais o Estado sempre interveio nas atividades económicas [...] daqueles que já eram poderosos” (idem a.a., p. 55). E que por volta da década de 1930 o liberalismo arrefecia na Europa ocidental, quando se buscava a passagem do Estado Liberal para o Estado Social, como uma “organização, pelos poderes públicos, das atividades sociais, [para] realizar o maior bem estar possível [⁷¹⁶]” (idem a.a., p. 56). E continua a

⁷¹⁴ Detalhado por Cury (1998, s/p.).

⁷¹⁵ Cf. item 3.3 seguinte.

⁷¹⁶ [abolindo-se, portanto, aquele pressuposto de que toda a riqueza, todo o bem estar, toda felicidade decorrem da livre iniciativa dos particulares] (COMPARATO, 1987, p. 56).

detalhar⁷¹⁷, para concluir que “foi exatamente isso que se realizou a partir de 1930, no Brasil. O Estado brasileiro passou a intervir decisivamente no campo econômico e no campo social”, e desde o início a “Revolução de 30” repudiou as instituições liberais, quando Getúlio “lançou-se à criação de uma legislação trabalhista e previdenciária” e de “órgãos públicos de intervenção na economia” (idem a.a., p. 57).

Contudo, houve uma evolução do Estado-nação brasileiro, como relatam Pereira e Amaral (2017, s/p.), ao se referirem também a Getúlio Vargas, como aquele que

[...] lançou as bases do Estado moderno brasileiro o que implicou uma colisão [...] com os interesses dominantes desde a Colônia até a Revolução de 30, a quem devemos, ressaltando seus acertos sem ignorar seus erros, a montagem do moderno Estado brasileiro.

Interesses dominantes estes vinculados às oligarquias hegemônicas, das atividades extractivistas, desde o pau Brasil, a mineração, a cana de açúcar, o cacau e o café, (até a década de 1970), que eram coordenadas por casas exportadoras sob o manto do capital financeiro, inicialmente português, depois o inglês e, a partir da GG, de forma crescente e perdurante, os EUA, sob o qual, após a 2ª GG “foi moldado o projeto de industrialização e desenvolvimento dependentes⁷¹⁸” (PEREIRA; AMARAL, 2017, s/p.). Os mesmos autores explicam a encruzilhada com que Vargas se confrontou, cuja escolha recaiu em favor da industrialização para o desenvolvimento brasileiro:

Já na ditadura do Estado Novo, prepara o Estado para se assenhorear de nossas riquezas e promover o desenvolvimento autônomo, rompendo com a dependência multissecular, teve de enfrentar a díade olhar para fora versus olhar para dentro, que se revelava nas posições de Eugênio Gudín, anti desenvolvimentista e anti industrialista (teses ainda sobreviventes entre os neoliberais de óitima) e Roberto Simonsen, que enxergava na opção industrial o caminho para o desenvolvimento. Ao contrário do país, por decisão de sua classe dominante, mero exportador de commodities, quase sempre sem valor agregado, Simonsen propunha, já então (1945) “uma economia fundada no macro planejamento de sorte a poder proporcionar os meios adequados para satisfazer as necessidades essenciais de nossa população e prover o país de uma estrutura econômica e social forte e estável fornecendo os recursos indispensáveis à sua segurança e a sua presença em patamar condigno na esfera internacional” (idem a.a.).

E que realizou o percurso até chegar na substituição do “projeto concentracionista [...] (renda, salários, propriedade e cultura) por uma nova sociedade”. Um verdadeiro salto

⁷¹⁷ “O verdadeiro Estado social desemboca no exercício, pelo povo, das funções públicas. Acontece que, a meio do caminho entre o Estado liberal de antanho e esse Estado participacionista, que se deseja e que não foi ainda instaurado em nenhuma parte do mundo, ficou a intervenção do Estado na economia e na sociedade. [...] um Estado social acanhado ou decepado, se quiserem” (COMPARATO, 1987, p. 56).

⁷¹⁸ Tema crucial para o Brasil, *cf.* Rui Mauro Marini (2000). Em diálogo com Pereira e Amaral, que têm como base a categoria do desenvolvimentismo, foi Marini que, na perspectiva marxista suplantou os desenvolvimentistas e os weberianos Falleto e FHC quanto ao debate da dependência dos países latino-americanos, com nova categoria da super-exploração do trabalho como raiz dessa dependência.

de qualidade que “requeria [...] uma nova visão de mundo e a universidade, ainda incipiente, era seu núcleo” (PEREIRA; AMARAL, 2017, s/p.). Destacando a importância dessa narrativa, por já ter situado a universidade no início do desenvolvimento do Brasil como nação, continuam os dois autores referidos:

Além desse seu papel ideológico (o ‘olhar para dentro’ agora era estudar o Brasil) competia a Universidade, instituição relativamente nova entre nós, a produção do conhecimento científico e tecnológico. Na década dos anos 1950 surgiram o CNPq e a CAPES [criando] as bases do desenvolvimento da universidade brasileira voltada para o ensino e a pesquisa.

Os dois autores demonstram o quanto foi rico, intenso e rápido esse processo:

Essa universidade haveria de ser pública – porque só ela poderia arcar com os investimentos em ciência, pesquisa, inovação, e haveria de ser gratuita, para poder atender à clientela dos brasileiros sem recursos financeiros para o ingresso na universidade privada, ontem como hoje, de ensino caro e deficiente, e ainda hoje apartada da pesquisa, da produção tecnológica e da inovação”. (grifos nossos)

Retomando a ideia acima exposta, explicam os mesmos autores que:

Por razões que remontam ao modelo de industrialização dependente a que o Brasil aderiu – as empresas multinacionais investem em pesquisas em suas matrizes, as empresas nacionais preferem pagar royalties a custear pesquisa e inovação, a universidade privada, com raríssimas exceções, optou por um ensino sem pesquisa – coube ao Estado brasileiro o encargo da produção científica e tecnológica, caríssima, e seu principal instrumento é a Universidade pública, de par com as agências estatais de fomento, como o CNPq e a FINEP no plano nacional, e as agências estaduais, entre as quais se destaca a FAPESP (SP). (grifos nossos)

Este posicionamento converge com a importância do amplo acesso à educação superior, que só pode se dar de forma gratuita, como preconiza esta tese, para dar cumprimento à essência dos referidos dispositivos dos artigos 13 do PIDESC e do PSS.

Ao discorrer sobre Estado e estado-nação e formas de intermediação política, Bresser-Pereira (2017, s/n.) faz, segundo sua perspectiva, uma síntese desse tema:

O nacionalismo e o liberalismo foram as ideologias burguesas que legitimaram a formação do estado-nação e o poder do Estado, mas estiveram sempre em contradição dialética. Já nos países retardatários, ou seja, nos países que tiveram de enfrentar o imperialismo moderno dos países ricos para realizar sua revolução capitalista⁷¹⁹, a revolução nacional e industrial realizou-se no quadro de um Estado desenvolvimentista. Neste, o nacionalismo teve caráter exclusivamente econômico, e, na fase inicial da industrialização, a intervenção do Estado na economia foi grande. Da mesma forma que o Estado mercantilista se transformou, primeiro, em Estado liberal, e depois, em Estado liberal-democrático, nos países que realizaram sua revolução industrial tardiamente, o Estado desenvolvimentista vem se transformando em Estado desenvolvimentista democrático. (idem a.a.)

⁷¹⁹ Que não ocorreu no Brasil, conforme Florestan Fernandes (2006).

Bresser-Pereira (2017) sintetiza quanto ao Brasil que:

Desde a Revolução de 1930, podemos ver no país a sucessão de cinco pactos políticos: o nacional-popular de 1930, o autoritário-modernizante de 1964, o democrático popular de 1977, o liberal-dependente de 1990, e o nacional-popular de 2003, que nunca se constituiu plenamente e acabou fracassando. (ibidem a.a.)

Deve, entretanto, ser feita uma correção ao entendimento de fracasso do último pacto político acima referido por Bresser-Pereira (2017) pois, considerando que não há um consenso na literatura produzida sobre esse período recente, como demonstrado nesta tese⁷²⁰ foi a partir de 2003, em razão de políticas educacionais implementadas até meados de 2016, que a educação superior pública viveu a maior ampliação de suas estruturas físicas e aumento de matrículas.

Ao finalizar este item, parece oportuno alertar para a formulação de uma tese, considerada polêmica, sobre o fim do Estado-nação, ou seu declínio⁷²¹, defendida pelo estrategista empresarial internacional, e ativo participante de iniciativas locais, Kenichi Ohmae (1999). No contexto de uma geopolítica mundial com novas fronteiras, esse autor refere os quatro “Cs” do poder: Capital, Corporações, Consumidores e Comunicações, nomeando a ascensão dos Estados-regiões, como o norte da Itália, Catalunha, Hong Kong e Kansai (nas proximidades de Osaka). Trata-se de uma ampla análise com viés econômico, elaborada há mais de 25 anos, que já aventava o impacto da era da informação, aportando dados de países do leste⁷²², passeando por muitos outros, que pode ser útil nos tempos atuais, como parâmetro antes da crise mundial de 2008. Ohmae (1999) refere “a ONU como uma reunião de “Estados-nações”, o que além de se manter ampliou-se, bem como demais acrônimos com o mesmo sentido, onde viria a se inserir a CELAC, em um mundo onde os indivíduos demandam exigências (direitos) aos Estados-nações, e que, repercute nesta tese.

Ante as perspectivas atuais urge disputar a concessão do direito humano à educação superior, pela implementação da gratuidade, antes que o Estado brasileiro sucumba à atual racionalidade do mundo, o neoliberalismo, como demonstrado por Dardot e Laval (2016).

⁷²⁰ Cf. item 2.9, Capítulo II desta tese.

⁷²¹ Ao relacionar o princípio do fim do Estado-nação com o final da Guerra Fria.

⁷²² Japão (seu país natal), China, Malásia, Nova Zelândia, Austrália, “Cingapura”, entre outros apresentando dados econômicos comparativos muito surpreentes, instigando conhecer sua posição atual.

3.3 Suportes doutrinários à provisão do direito humano à educação superior pelo Estado

O reconhecimento dos direitos humanos de carácter económico e social foi o principal benefício que a humanidade recolheu do movimento socialista, iniciado na primeira metade do século XIX. (COMPARATO, 2008, s/p.)

O direito humano à educação superior é um direito social, incluído por muitos autores na classificação não pacífica de direitos humanos de “segunda geração”, porque foram reconhecidos em razão das demandas que deram ensejo às revoluções do Século XIX, ancoradas nas teorias Socialistas. Em suas origens, os DESC consistiam em reivindicações com fundamento nas teses marxianas, e a partir desses movimentos passaram a ser reconhecidos pelo Estado. Seria lógico e consequente entender, numa primeira análise, que as teorias decorrentes do socialismo suportassem o direito humano à educação superior investigado nesta tese.

Comentando que as revoluções foram condicionadas pelas correntes filosóficas de seu tempo, Van Caenegem (2009, p. 208) conclui que a Revolução Russa “alinhou pela ideologia mais jovem do Marxismo” sob a “influência do antilegalismo, porque, para Marx, o direito era uma arma opressora nas mãos da burguesia”.

Contudo, Marx não se deteve em aplicar sua doutrina ao Direito, por ele identificado no plano da Superestrutura, que serve hegemonicamente à classe dominante, uma das instituições jurídicas, junto com as leis, a política e o Estado, fazendo parte da Estrutura a base económica, a economia e o modo de produção. Sua doutrina se insere no princípio “Cada um segundo as suas capacidades, a cada um segundo as suas necessidades” (Hans Kelsen, 2019, p. 74)⁷²³, que reflete a realização dos DH e do direito humano à educação superior perseguido nesta tese, em um mundo onde as condições materiais governam a vida.

Na superação do impacto do fim da Guerra Fria, marcado pela queda do Muro de Berlim e início de uma ordem mundial unipolar, neste século retomou-se com vigor o interesse pela obra marxiana e marxista que, na área do direito foi canalizado para as releituras e interpretações dos textos de Pachukanis (2017)⁷²⁴. Entendidos como a teoria marxista aplicada ao direito, seriam portanto, em princípio, aplicável a esta tese, justificando um olhar sobre a principal contribuição de Evgeni Bronislavovich Pachukanis (1891-1937).

⁷²³ A análise sobre o princípio da justiça comunista formulado por Marx, invocando Mateus, XX, 1-16.

⁷²⁴ V. o Curso de Introdução a Pachukanis, ministrado por Mascaro (2017) na rede mundial de computadores.

Em 1925 foi publicada a Teoria Geral do Direito e Marxismo que, seu próprio autor, E. Pachukanis (1977) ou Pasukanis (1989), descreveu como um esboço a ser complementado. Muito se escreveu sobre esse trabalho, cujo interesse aumentou no Brasil na segunda década do século XXI. Todavia, o interesse por Pachukanis não é recente, como se viu na interpretação de sua obra dada por Vital Moreira (1973)⁷²⁵, que não é conclusiva.

Sérgio Rodas (2017, s/p.)⁷²⁶ considera “Para um exame da literatura sobre a teoria geral do Direito e do Estado”, como “o ensaio mais interessante” desse autor, discorrendo sobre as duras críticas que Pachukanis fez à relevante obra de Kelsen⁷²⁷, estruturadora do direito romano-germânico, para quem:

As construções por ele [*Kelsen*] propostas são tão artificiais, paradoxais e, sobretudo, sem vida, que elas dificilmente poderiam encontrar uma aplicação, mesmo na reduzida esfera da dogmática jurídica; o método de Kelsen conduz para o lado completamente oposto ao de uma concepção verdadeiramente científica do Direito e do Estado. [...] Kelsen escava um verdadeiro abismo lógico entre o ser e o dever-ser e *veda ao jurista qualquer acesso do mundo das normas ao mundo da realidade*. Submetendo os conceitos jurídicos fundamentais a uma cuidadosa análise, ele *elimina* meticulosamente de lá todos os elementos psicológicos e sociológicos, *qualquer traço do real*” (RODAS, 2017, s/p.)⁷²⁸. (*grifos nossos*)

Informa Rodas (2017) que para Pachukanis “a realidade material tem primazia sobre a norma”, conceito este que se identifica com a aplicação da teoria *Law in Books and Law in Action* buscada nesta tese. Esse autor continua a citar Márcio Bilharinho Naves, o qual, tomando como base a teoria de Pachukanis estabelece uma relação com o ensino praticado nas faculdades brasileiras de direito, as quais

são dominadas por uma concepção normativista, o Direito não pode ser efetivamente conhecido nelas. Sem relacionar as formas jurídicas ao processo de circulação de mercadorias, que, conforme o russo, cria o sujeito de direito, as universidades “apenas reproduzem a ideologia jurídica burguesa”. Assim, de acordo com a teoria de Pachukanis, o ensino jurídico brasileiro é, em geral, descolado da realidade (idem a.a., s/p.).

⁷²⁵ Encontrando-se até Pachukanis revisitado por Althusser, muito além do alcance aqui pretendido.

⁷²⁶ Que considera o ano de 1924 e não 1925, do lançamento da principal obras de Pachukanis.

⁷²⁷ Como a criação da “Teoria Pura do Direito, que buscava conferir objetividade a esta ciência, excluindo dela elementos de outras ciências sociais” e “organizou as normas jurídicas, de acordo com sua hierarquia, em uma pirâmide, modelo que passou a ser replicado nos países que adotam o sistema romano-germânico” (RODAS, 2017, s/p.).

⁷²⁸ Rodas (2017, s/p.) informa que “por ser indiferente ao conteúdo das normas jurídicas, atentando-se apenas a seus requisitos formais, Hans Kelsen admite, por exemplo, a criação de uma lei que autorize a escravidão ou legítimas formas de despotismo, alerta Pachukanis” (idem a.a.). E complementa Rodas (2017), citando Márcio Bilharinho Naves, para quem “Evgeni Pachukanis era particularmente crítico da ideia de Kelsen de que a norma que cria o Direito – o que validaria a Constituição de um Estado nazista, por exemplo” (idem a.a.).

Naves complementa que “A teoria marxista do Direito, para Pachukanis, deve examinar o conteúdo das normas nas diferentes épocas, mas também dar uma interpretação materialista à regulamentação jurídica como forma histórica determinada” (RODAS, 2017). O que converge com a pretensão desta tese, ao interpretar o direito à educação superior, conferido no PIDESC e no PSS. Sua realização, entretanto, extrapola essa teoria.

Afirma Rodas (2017), ainda, que:

O conceito fundamental da teoria marxista de Pachukanis é o de “sujeito de direito”, aponta Naves. Esta concepção, segundo o jurista, surge com o pleno desenvolvimento das relações de troca de mercadorias e conseqüente maior proteção legal da propriedade, que atribuem ao produto do trabalho a qualidade de mercadoria, tornando-o portador de valor. Dessa maneira, o direito adquire um caráter abstrato, e cada um vira um sujeito jurídico abstrato (idem a.a., s/p.).

Depois de explicar seu mecanismo⁷²⁹ Naves conclui que “juridicamente, essa relação se expressa como contrato ou acordo de vontades”. Portanto, [segundo Pachukanis] o contrato é a base do Direito, pois dá vida às abstrações de sujeito e vontade” (RODAS, 2017, s/p.). Foi entendido por esta autora, após a leitura de Pachukanis, de forma sintética que, utilizando as três categorias identificadas por Karl Marx, trabalho, propriedade e mercadoria, que esse autor identifica o direito como parte da relação havida no contrato de trabalho entre o trabalhador e seu patrão, considerando-o como mercadoria.

O mesmo Rodas (2017) informa que na análise de Pachukanis

quando as categorias capitalistas como valor, capital e lucro desaparecessem, quando a sociedade não fosse mais dividida em classes, quando o trabalho não fosse mais só um meio de vida, mas uma necessidade vital das pessoas, quando elas passassem a trabalhar voluntariamente de acordo com suas capacidades, o Direito seria extinto (idem a.a.).

Segundo Naves (RODAS, 2017), o entendimento da extinção do direito “é uma decorrência lógica da teoria de Pachukanis”. Pois, “se o Direito é uma forma de mediação das relações mercantis – especialmente da compra e venda da força de trabalho -, e o comunismo implica necessariamente o desaparecimento dessas relações, então, a existência dessa forma não seria mais necessária”, conclui Naves (idem a.a.).

Ao lado do debate e dos comentários referidos, a obra de Pachukanis aborda o Direito questionando sua existência, o qual somente teria se configurado a partir do advento do capitalismo. Partindo dessa consideração, indaga-se onde fica o papel do direito natural, não

⁷²⁹ Assim, o sujeito jurídico é o abstrato possuidor de mercadorias elevado às nuvens. Sua vontade, compreendida em sentido jurídico, possui base real no desejo de alienar adquirindo e adquirir alienando. Para que esse desejo se realize, é necessário que os desejos dos possuidores de mercadorias vão ao encontro um do outro” (RODAS, 2017, fazendo referência à afirmação (informação verbal) de Márcio Bilharinho Naves à Conjur).

aquele analisado por, ou onde teria se apoiado, Kelsen (2019), mas o reconhecido e praticado desde os primórdios, onde situam-se as origens dos direitos humanos. E ainda, o legado do Direito Romano, do Direito Canônico, e do Direito Civil, cujas contribuições relevantes chegaram até o presente, e portanto não podem ser ignoradas.

Teria, então, o direito nascido com o constitucionalismo moderno, que veio a se consolidar a partir das constituições inglesa, americana⁷³⁰ e francesa, que convergiram com o nascimento do capitalismo? Uma resposta para esta questão estaria na interpretação esposada por Reis Monteiro (2017) sobre a história da juridificação dos DH, onde as declarações de direitos, e sua constitucionalização nos séculos XVIII e XIX, coincidiria com a teoria de Pachukanis, na interpretação dada por seus defensores contemporâneos, pois somente com esse reconhecimento expresso dos direitos e sua estruturação formal, positivada, o direito teria sua atual configuração. Seria assim razoável afirmar que o recente percurso do direito esposado por Pachukanis, tal como se conhece hoje – positivado de forma ampla, extensa e abrangente – teria se formado a partir da revolução industrial? Ignorar as fases anteriores e as diversas áreas de atuação do Direito, porque majoritariamente encravadas no regime feudal, permitiria redefinir o direito dentro de sua própria história, como um direito nascedouro em nova configuração, uma nova formação como reestruturação?

Contra-argumentando, em defesa de Pachukanis, a não existência do direito antes do capitalismo, poderia significar que com o desenvolvimento do capitalismo o direito adquiriu relevância e atuação proporcionadas pelo contrato social e pela mais valia.

Não obstante as questões levantadas, na sua essência a teoria de Pachukanis fundamenta parcialmente esta pesquisa, porque as origens do direito social aqui investigado remontam ao início do socialismo, mas também porque defende a aplicação do direito à realidade. Mas não a suporta integralmente porque o exercício que se busca do direito humano à educação superior, mediante a realização de sua exegese e hermenêutica próprias, extrapola o contexto histórico e teórico⁷³¹ de Pachukanis, pois sua exigibilidade situa-se no teor das alíneas c) dos artigo 13, 2 do PIDESC e 13, 3 do PSS.

⁷³⁰ Com “uma importância excepcional” [por suas ousadas inovações e impacto universal, e] “herdou muitos elementos do Iluminismo, do direito natural e na crença no progresso.” (VAN CAENEGEM, 2009, p. 186 e 208).

⁷³¹ Bresser-Pereira (2017, p.166) explica essa questão dentro do Estado: “os partidos socialistas lutaram pelo sufrágio universal, este foi alcançado, e o Estado se democratizou. O que levou os socialistas, transformados em social-democratas na medida em que a revolução socialista se revelava inviável, a mudarem sua atitude em relação ao Estado [tal como ocorre em Portugal]. Perceberam que ele poderia ser tanto um instrumento de dominação quanto de emancipação”.

Realizando uma analogia, foi inspiradora a obra de Norberto Bobbio (2004)⁷³² que, diferente do que indica seu título, revela estar “Parcialmente com Marx”. Tal como esta tese, que convergiu parcialmente com os pontos de Pachukanis, pois a justeza da essência do legado marxiano transcendeu seu tempo e permanecerá, contribuindo para o ideário da distribuição da justiça social em um mundo de razão neoliberal, como apresentado por Dardot e Laval (2016).

Retome-se que, vistas em conjunto (HOBBSAWN, 1996) as duas GG trouxeram elementos novos que alteraram o panorama mundial de forma que, sob influência da Grande Guerra, no bojo do Estado-Nação burguês começou a se desenvolver o reconhecimento de direitos para as classes desfavorecidas, pela formação do Estado do Bem-Estar Social. Neste sentido, anote-se que a Constituição Mexicana de 1917 e Constituição de Weimar (1919) contemplaram direitos sociais pela primeira vez, ressaltando a concomitância histórica do gérmen da criação do Sistema Internacional, a OIT (1919)⁷³³ e a Sociedade das Nações.⁷³⁴

Já o final da 2ª GG remete para o encerramento do Sistema Vestfaliano pela Carta da ONU (BRASIL, 1945), ante o reconhecimento do indivíduo como sujeito do direito internacional, de onde decorre a DUDH (ONU, 1948) cuja busca de institucionalização redundou no PIDCP (BRASIL, 1992b) e no PIDESC (BRASIL, 1992a) onde foi positivado o objeto de investigação desta tese, o direito humano à educação superior, respetivamente nos artigos 13. 2. c) e no art. 13, 3. c), no Sistema Internacional de Direitos Humanos⁷³⁵, de matriz europeia, e no seu homólogo regional, o Sistema Interamericano de DH, observando-se o amplo desenvolvimento destes sistemas⁷³⁶, onde situam-se as análises aqui realizadas.

Desta forma, considerando que as teorias devem explicar a realidade, a teoria de Pachukanis, por ele mesmo definida como incompleta, do que não se afastou Vital Moreira (1973), não pode explicar toda a realidade onde se situa o objeto desta tese, acima reiterado.

⁷³² “Nem com Marx, nem contra Marx”, coletânea de artigos redigidos em um lapso de 50 anos.

⁷³³ Incorporada ao Sistema ONU, teria sido uma forma de o Ocidente se contrapor à Revolução Russa.

⁷³⁴ Disponível em: <https://portaldiplomatico.mne.gov.pt/relacoesbilaterais/paises-geral/sociedade-das-nacoes>. Acesso em: 28 dez. 2021.

⁷³⁵ O Conselho Económico e Social da ONU criou o Comité de DESC para fiscalizar o cumprimento dos DESC, por meio de relatórios a serem elaborados pelos Estados parte do PIDESC, servindo seus Comentários Gerais como jurisprudência, a partir de 1989. Em 1993 a Declaração de Viena reconheceu a DUDH, o PIDESC e o PIDCP como a Carta Fundamental dos Direitos Humanos. O Protocolo Facultativo o PIDESC (2008) que vigora desde 2013.

⁷³⁶ Em paralelo, os ramos regionais da ONU foram se erigindo, o Sistema Interamericano, desde a Carta de Bogotá e a DADDH, o Pacto de San José da Costa Rica, de 1969-1978, seu Protocolo Adicional em matéria de DESC, assinado em San Salvador em 1988-1998; e os Sistemas Europeu e Africano (V. Capítulo I).

Buscou-se então, uma teoria económica a ser adotada pelo Estado, que acolhesse o processo analítico da pesquisa, realizando-se uma aproximação com a Economia Social de Mercado.

Atribui-se a origem dessa forma de economia a um ramo divergente do Ordoliberalismo integrado por Müller-Armack, Wilhelm Höpke e Alexander Rüstow (DARDOT; LAVAL, 2016). Segundo Paulo Sandroni (2006), Alfred Müller-Armack idealizou uma forma de organização da economia que denominou Economia Social de Mercado [*Soziale Marktwirtschaft*], onde “os ideais de justiça, liberdade e crescimento econômico deveriam alcançar um equilíbrio” (idem a.a. p. 276), combinando liberdade de mercado e equilíbrio social. A premissa desse modelo era não enfraquecer a competição e ao mesmo tempo atingir o progresso social pela distribuição secundária de renda, proporcionada por salário-família, auxílio-doença, seguro-desemprego e aposentadoria.

A terminologia Economia Social de Mercado (ESM) foi divulgada pelo livro de Müller-Armack, de 1946, *Wirtschaftslenkung und Marktwirtschaft*⁷³⁷, o qual teria sofrido influências da Doutrina Social da Igreja. Essa ideia encontrou receptividade na atuação de Ludwig Erhard enquanto Ministro da Economia e Vice-Chanceler de Konrad Adenauer de 1949 a 1963, que colocou em prática a Economia Social de Mercado na antiga República Federal da Alemanha, onde ele mesmo foi Chanceler de 1963 a 1966.

Observe-se que a implementação da ESM deu-se ao tempo dos Tratados de Roma (1957) e, não por mero acaso, mais recentemente o Tratado de Lisboa (PORTO e ANASTÁCIO, 2014) prevê na parte inicial do parágrafo 3. do artigo 3º do Tratado da União Europeia (Maastricht, 1992), que:

A União estabelece um mercado interno. Empenha-se no desenvolvimento sustentável da Europa, assente num crescimento e na estabilidade de preços, numa *economia social de mercado* altamente competitiva que tenha como meta o pleno emprego e o progresso social, e num elevado nível de proteção e de melhoramento da qualidade do ambiente (idem a.a., p. 30) (*grifo nosso*)

Nos comentários a esse artigo 3º Marcelo Rebelo de Sousa (2014) aduz que:

Quanto aos objetivos económicos e sociais, tanto ou mais do que quanto aos outros, a listagem é o retrato de um compromisso [...] entre a *economia social de mercado*, a meta do pleno emprego, o combate à exclusão e a proteção social, de um lado, e a estabilidade de preços, a competitividade e as exigências da UEM⁷³⁸, por outro. (idem a.a., p. 32) (*grifo nosso*)

No Brasil houve a tentativa de implementação desse modelo económico no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), na versão denominada Terceira Via, cujas

⁷³⁷ Direção Económica e Economia de Mercado.
Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Economia_social_de_mercado. Acesso em: 13 ago. 2021.

⁷³⁸ União Económica e Monetária.

dificuldades encontradas foram enfrentadas pelo então ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser-Pereira, pela implementação do já referido MARE, completamente alinhada com o Consenso de Washington.

Nesse âmbito latino-americano, a Fundação Konrad Adenauer “*se há identificado con la tarea de promover e informar a nivel mundial sobre el concepto de la Economía Social de Mercado*” (SOPLA, [2014-2015], s/p.), e desde sua sede em Santiago do Chile conduz o *Programa Regional Políticas Sociales en America Latina* (SOPLA)⁷³⁹.

As iniciativas da SOPLA foram reproduzidas em uma publicação⁷⁴⁰ que aborda a realidade e os desafios da Economia Social de Mercado na América Latina, explorando as possibilidades reais de sua implementação, em convergência com a base territorial desta tese. No referido fascículo foram analisadas a adesão à economia social de mercado na Argentina⁷⁴¹, Bolívia⁷⁴², Chile⁷⁴³, México⁷⁴⁴ e Venezuela⁷⁴⁵, a partir de encontros promovidos nesses e em outros países latino-americanos.

Curiosamente, observa-se a ausência da abordagem da matéria no Brasil onde, por iniciativa da SOPLA, em 2010 foi criada a *Red Latinoamericana de Economía Social de Mercado*. A partir desse evento, ocorrido no Rio de Janeiro, outros foram realizados com a finalidade de discutir a ESM em vários países da região: em setembro de 2011 no Chile⁷⁴⁶, em maio de 2012 em Honduras⁷⁴⁷, em maio de 2013 na Argentina⁷⁴⁸ e em agosto de 2014 no Peru⁷⁴⁹. Guardadas as dimensões particulares de cada Estado, observe-se que o neoliberalismo já estava implementado nesses países.

⁷³⁹ *Soziale Ordnungspolitik in Lateinamerika*.

⁷⁴⁰ “**Economía Social de Mercado en América Latina: Realidad y Desafíos**”. Konrad-Adenauer Stiftung e.V. Programa Regional Políticas Sociales en America Latina (SOPLA), Santiago de Chile.

⁷⁴¹ Artigo de Marcelo F. Resico “*La polarización del marco de ordenamento económico por ausencia de consensos básicos: el caso de la economía Argentina a la luz de la ESM*”.

⁷⁴² Por Iván Velásques Castellanos “*En busca del Santo Grial: ¿es viable la Economía Social de Mercado (ESM) en Bolívia?*”

⁷⁴³ “*El caso chileno em torno de la Economía Social de Mercado*”, por Pablo Varas.

⁷⁴⁴ “*La Economía Social de Mercado em México: Usos discursivos y problemas de aplicabilidad*”, por Luis Ignacio Román Morales.

⁷⁴⁵ “*Venezuela: la hora de la Economía Social de Mercado*”, por Rafael Ávila e Fernando Spiritto.

⁷⁴⁶ Tendo como tema da crise financeira, foi discutido sobre: *Como comunicar el concepto de ESM?*

⁷⁴⁷ Com o título “*Economía Social de Mercado, una decisión política*”.

⁷⁴⁸ Sob o tema “*Instituciones Económicas y Sociales para la Gestión del Desarrollo Latinoamericano*”.

⁷⁴⁹ “*Entre socialismo y economía de mercado: enfoques de política económica en Latinoamérica*.”

Imbuída dos ideais de Müller-Armack, no sentido de que “*es una obligación moral traspasar la experiencia alemana a los países en vías de desarrollo*”, a SOPLA deseja compartilhar com a América Latina os princípios da ESM que possibilitaram a superação da crise vivenciada pela Alemanha no pós II Guerra Mundial “*permitiendo un desarrollo económico exitoso y en paz conocido como el ‘milagro alemán’*”, estando ciente de que não se trata de copiar o referido modelo (SOPLA, [2014-2015], s/p.).

Na introdução dessa brochura, da lavra de seu *Coordinador General*, está replicado um depoimento de Angela Merkel de 2014: “- *Nosotros ponemos al hombre en el centro de nuestras acciones. Nuestro compás es la Economía Social de Mercado*” (idem a.a.). E onde discorre sobre os princípios da ESM:

¿ Cuáles son los principales principios de la ESM que hacen que ella perdure en el tiempo? Uno de ellos es la consideración de la economía como una ciencia moral al servicio de la humanidad, o sea, el orden social y económico tienen una base ética. Esto exige un Estado fuerte que defina las reglas, pero que no intervenga en todos los ámbitos de la vida. Este es conocido como el principio de subsidiariedad, al cual se le suma el principio de solidaridad, que opera frente a las adversidades de la vida. Ambos principios requieren de la activa participación de la sociedad civil, especialmente en lo que concierne al mundo laboral mediante un pacto social entre empleadores y empleados sin necesidad de intervención estatal. De este modo, se puede lograr crecimiento económico y justicia social, necesaria para un desarrollo sustentable y más aún, se podría alcanzar según la conocida frase de Erhard ‘más bien estar para todos’, que no es primeramente un bien estar material, sino espiritual. (idem a.a., s/p.)

E continua, explanando os desafios da ESM.

Ella es posible y capaz de ofrecer buenas respuestas a nuevas realidades, que por su vez, requieren de creatividad y/o imaginación, o sea, nuevas y mejores soluciones a viejos problemas. Por último, existe un desafío concreto, que en cierto modo implica todos los anteriores, nos referimos a la difícil tarea de erradicar (o al menos disminuir significativamente) la pobreza de nuestro continente. (idem a.a., s/p.)

Ao mesmo *Coordinador General* coube a parte conclusiva dessa publicação, aproveitada para “*quienes desde el viejo continente se preocupan por América Latina y cooperan desinteresadamente en su desarrollo*” (idem a.a.), abordando a “*Economía Social de Mercado en América Latina [como] responsabilidad social da economia*”, onde apresenta um panorama socioeconômico de pobreza e indigência de 18 países da região, com dados da CEPAL de 2002, 2010 e 2011. Discorre depois sobre pobreza e injustiça social e em como se dá a recepção do conceito de ESM nos países da América Latina, abordando os aspectos jurídico-constitucionais, políticos, econômicos e sociais. Apresenta os desafios econômicos, políticos, éticos-culturais e sociais, seguidos das correspondentes propostas de ordem política, de ordem econômica, de ordem social e de ordem ético-cultural. Nas reflexões finais vaticina “*que nuestro continente avanza inexorablemente hacia una ESM y*

que en algunos años más será el sistema económico imperante en América Latina. Sólo debemos dejar que la 'mano invisible' y el libre mercado haga su trabajo". (idem a.a., s/p.)

Ante a ideia final acima, em resumo da pretensão dessa ação programada e desveladora de sua essência, deve ser considerado que o livre mercado e a “mão invisível” não perspetivam uma atuação de modo decidido e decisivo em favor dos indivíduos miseráveis, sem força para “segurar a cana de pesca”⁷⁵⁰, que estão fora do sistema económico de emprego e salários referido, definidos como Lumpen/Proletariado (SANDRONI, 2006).

Em razão da incongruência apontada entendeu-se pertinente realizar um contraponto da ESM em relação à Economia Social e Solidária (ESS), ou Economia Solidária⁷⁵¹, que está situada na esfera das relações económicas dos mais desfavorecidos. Mas não só, sendo conduzida pelos seus atores em seu próprio benefício, no sentido da administração de seus recursos, comércio e lucro para sua continuidade, criando um mercado próprio, também para atender suas necessidades de consumo, consubstanciado na política de distribuição de recursos, pela via das cooperativas, daquelas cuja origem advém da agricultura familiar e dos movimentos da luta pela terra. Nesse processo, os intervenientes dessa atividade económica apresentam um crescimento individual, pela consciência na tomada de decisões, que lhes possibilitam atingir o fim almejado, em decorrência do desenvolvimento do trabalho coletivo, onde é praticada.

O Estado brasileiro foi ao encontro desse esforço coletivo e deu-lhe sustentação formal, e esse modo de atividade económica foi reconhecida em 2003, com a criação da Secretaria Nacional de Economia Solidária⁷⁵², cujo 1º titular foi o economista e estudioso do tema Paul Singer (1932-2018)⁷⁵³, com destaque internacional. Desde 2019 a ESS caminha para mais um reconhecimento legislativo, o Sistema Nacional de Economia Solidária⁷⁵⁴.

⁷⁵⁰ Uma resposta popular ao entendimento de que “deve-se ensinar a pescar e não dar o peixe”, no sentido de evitar políticas assistencialistas.

⁷⁵¹ No verbete Economia Solidária: “Denominação dada a um conjunto de atividades que representa uma reação contra a tendência estrutural do capitalismo de desempregar, excluir, empobrecer, proporcionando aos marginalizados a gerência democrática de seus próprios empreendimentos quando eles se associam para produzir, comprar, vender ou consumir. A unidade típica é a cooperativa.” (SANDRONI, 2006, p. 276).

⁷⁵² No âmbito do Ministério do Trabalho e do Emprego. Concomitantemente foram criados a III Plenária da Economia Social e o Forum Brasileiro de Economia Social.

⁷⁵³ "Economia Solidária: geração de renda e alternativa ao neoliberalismo". In: Proposta– Revista Trimestral de Debates, nº 72, março – maio de 1997, p. 5-13. São Paulo: FASE, 1997. “Introdução à economia solidária”. São Paulo: Perseu Abramo, 2002.

⁷⁵⁴ Pelo PL 6606/2019 que “Dispõe sobre a Política Nacional de Economia Solidária e os empreendimentos econômicos solidários, cria o Sistema Nacional de Economia Solidária e dá outras providências”.

Entre as diversas representações da ESS está o Comércio Justo, uma das bandeiras da CIDAC ⁷⁵⁵, que noticia a proposição de Euclides Mance (1999) sobre as redes de colaboração solidária, tal como veio a ser concretizada em Portugal⁷⁵⁶ onde, além de proporcionar titulação académica⁷⁵⁷, a Economia Solidária e Sustentável faz parte de um projeto de Cidadania Global, com atuação em 23 países⁷⁵⁸.

A importância da Economia Social e Solidária foi reconhecida pela ONU em julho de 2014⁷⁵⁹, ao suprir uma lacuna dos ODS (ONU, 2015) pela elaboração de um “Documento de Posicionamento pela Força-Tarefa de Interagências das Nações Unidas sobre Economia Social e Solidária (FTESS)”(ONU, 2014)⁷⁶⁰. Em suma, as áreas de atuação da Economia Social e Solidária são consideradas pela ONU “centrais para o desafio do desenvolvimento socialmente sustentável no início do século XXI” (idem a.a. s/p.).

Por todas estas iniciativas há que reconhecer que as atividades desenvolvidas pela Economia Social e Solidária são extremamente relevantes, pois preenchem uma lacuna que não é atendida pela ESM, e que seus integrantes e beneficiários fazem parte dos destinatários do objeto desta tese – como sujeitos de direito da educação superior. Tal como apontado por Rodolfo Pastore (2021), há um panorama recente na Argentina, com e para a Economia Social e Solidária na educação superior.

Ante o cenário acima apresentado, onde a ESM por sua própria conceção defende a atuação do Estado em áreas prioritárias como educação e saúde, que possibilitaria a implementação da educação superior gratuita a ser provida integralmente pelo Estado, sua associação com a ESS parece factível pois ambas podem ser entendidas como formas de “capitalismo humanizado”⁷⁶¹, e apresentar-se-iam como uma solução inicial para enfrentar

Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=559138&fichaAmigavel=nao> . Acesso em: 14 ago. 2021.

⁷⁵⁵ Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral. Disponível em: <https://www.cidac.pt/index.php/o-que-fazemos/comercio-e-desenvolvimento/economia-solidaria/> . Acesso em: 14 ago. 2021.

⁷⁵⁶ Cf. Rede Portuguesa de Economia Solidária. Disponível em: <https://www.redpes.pt> . Acesso em: 14 ago. 2021.

⁷⁵⁷ Mestrado no ISCTE - IUL. Disponível em: <https://www.iscte-iul.pt/curso/24/mestrado-economia-social-solidaria> . Acesso em: 14 ago. 2021.

⁷⁵⁸ Disponível em: <https://www.imvf.org/project/economia-social-e-solidaria/> . Acesso em: 14 ago. 2021.

⁷⁵⁹ Disponível em: http://www.socioeco.org/bdf_fiche-document-3368_pt.html . Acesso em: 14 ago. 2021.

⁷⁶⁰ Disponível em: https://base.socioeco.org/docs/_wp-content_uploads_2014_08_position-paper_tsffe_port1.pdf . Acesso em: 14 ago. 2021.

⁷⁶¹ Cf. Thomas Piketty. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/thomas-piketty-e-a-aposta-em-um-capitalismo-humanizado/> . Acesso em: 22 ago. 2021.

a grave crise económica, política e sanitária por que passa o Brasil, onde a grande maioria da população passou a viver em insegurança alimentar. E o mesmo poderia vir a ser adotado pelos Estados membros da CELAC, considerando as especificidades de cada qual.

Atente-se, entretanto, que dada a característica do sistema da ESM, que exige com rigor⁷⁶² a contrapartida da responsabilidade individual e do próprio estado Estado aderente, o alcance dessa condição pelas brasileiras e brasileiros seria decorrente de um melhor discernimento na participação política, como resultado do acesso ao conhecimento e de melhores condições de vida (alimentação, habitação, saúde, emprego e salário), proporcionado pela ampliação do acesso à educação superior aos sujeitos desse direito.

Contudo, se a educação, como o direito que permite a realização dos demais direitos, esse acesso à educação superior deve se dar à luz da sustentabilidade social, económica, ambiental, política e cultural (MENDES, 2015), para que os sujeitos desse direito não se submetam à atual condição do capitalismo, como se vê a seguir.

3.4 A mundialização do capital

A estrutura da sociedade capitalista na fase do triunfalismo do mercado (SANDEL⁷⁶³, 2013), seria uma nova Hidra de Lerna, que quantas cabeças eram cortadas quantas renasciam, ou um monstro que come a própria cauda para se manter vivo?

A título de antecedentes recentes, ao tempo das referidas mudanças que culminaram em uma ordem mundial unipolar, David Harvey (2008, s/p.) criticou a categoria da pós-modernidade, apontando a compressão do espaço temporal e do tempo, onde “tudo se passa aqui, sem diferenças nem fronteiras” e “tudo se passa agora, sem passado e sem futuro”, com interferência na produção do conhecimento, na sua valorização fugaz, na minimização da formação, combinados com os efeitos da acumulação flexível do capital, marcados pela tecnologia da informação, em constante atualização.

⁷⁶² Cf. O enfrentamento da crise económica mundial pela UE ante a perspectiva da ESM, para os países do sul da Europa (Portugal, Grécia, Itália e Irlanda). DANTAS, Fernando. A mão pesada da economia social de mercado. Publicado em 18 abr.2012 - Blog de Fernando Dantas. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20120730022811/ht://blogs.estadao.com.br/fernando-dantas/2012/04/18/a-mao-pesada-da-economia-social-de-mercado/> . Acesso em: 13 ago. 2021..

⁷⁶³ SANDEL, Michael Joseph. **O que o dinheiro não pode comprar**: os limites morais do mercado. Trad. Alberto Gomes. - 1ª ed. - Barcarena: Presença, 2015.

De seguida Chesnais (1996) alertou para a mundialização do capital, analisando em detalhes seus tentáculos⁷⁶⁴, reconhecendo nesse contexto até a formação de “blocos” regionais⁷⁶⁵, estando aqui o tema, na sua essência, tratado de modo sumário.

Ao referir de passagem⁷⁶⁶ sobre essa questão, Flávia Rebecca Fernandes Rocha e Eptácio Macário (2016, s/p.), apoiados em Chesnais (2005), explicitam de modo sintético, que “no atual contexto do capitalismo monopolista, a formação da taxa de lucro do capital passa pelo fundo público”, o que intensificou “o espaço de disputa entre as acomodações dos interesses do capital e das várias camadas da classe trabalhadora”. E que isto ocorre devido à “autonomização relativa do capital-dinheiro, sob a forma de capital a juros” e à “expansão do sistema de crédito” que “impulsionam a centralização do capital”, promovendo “a fusão de interesses entre a alta finança e a indústria”.

Os referidos autores, ainda, revisaram a lição de Chesnais (2005), no sentido de que para entender o atual estágio do capitalismo, deve-se focar a atenção nos atores chaves da finança liberalizada, quais sejam as instituições não bancárias, os denominados “investidores institucionais, [tais como] fundos de pensão, de aplicação coletivos e sociedades seguradoras”, e empresas financeiras especializadas relacionadas com as primeiras⁷⁶⁷.

Rocha e Macário (2016) ainda esclarecem que a partir da decisão de não investir na produção e de não consumir, o crédito decorrente dessa concentração de capital deu azo à formação de um novo tipo de empresa que passou a adquirir “elevados volumes de títulos da dívidas pública”, tornando os governos seus devedores⁷⁶⁸. Ante o sistema financeiro liberal mundializado, passaram a “influir sobre repartição da renda em duas dimensões essenciais: a da distribuição da riqueza produzida entre salários, lucros e renda financeira”, de um lado, e de outro “o comando do emprego e do crescimento” (idem a.a., s/p.).

Deise Mancebo, João dos Reis Silva Júnior e Daniel Schugurensky (2016), destacam que Chesnais (1996) distingue a mundialização do capital da globalização ou

⁷⁶⁴ Partindo de K. Polanyi, abordou investimentos diretos, empresa multinacional, empresa-rede, resultado da concentração do capital com ações descentralizadas, concorrência, tecnologia, serviços e do comércio exterior, até o aspeto financeiro em um paralelo entre a quebra da regulação e as crises do capital.

⁷⁶⁵ Provou que o aprofundamento da integração nestas zonas repercute no comércio interno e no global.

⁷⁶⁶ Cf. subitem 3.8.1.1.

⁷⁶⁷ Diferente de Deise Mancebo, João dos Reis Silva Júnior e Daniel Schugurensky (2016, s/p.): Esse “regime de acumulação [está] centrado no poder das instituições financeiras, cujos principais agentes são os bancos, os fundos de pensão, os fundos de investimentos, as seguradoras”. Cf. subitem 3.5.1, adiante

⁷⁶⁸ Como no Brasil, com compra de títulos da dívida pública por instituições bancárias e fundos de pensão.

internacionalização do capital, ocorridos no século XIX, sendo a primeira “a marca do [...] capitalismo desde as últimas décadas do século XX”. Continuam, citando Sguissardi (2015), no sentido de que “a mundialização caracteriza-se pela descentralização de grandes empresas [...] cujas unidades [...] se espalham por diversas regiões e países [buscando] menores custos [e] maiores vantagens” (idem a.a., s/p) na mão de obra, na matéria prima, na legislação trabalhista mais flexível e onde as universidades públicas formam os investigadores ou técnicos superiores de que necessitam, sem custo algum.

3.5 A mundialização da educação superior privada no Brasil em decorrência da financeirização mundial

A ocorrência da mundialização da educação superior no Brasil foi analisada por Mancebo, Silva Jr. e Schugurensky (2016, s/p.), os quais destacaram a complexidade da matéria, considerando sua recente expansão nas “demandas do capitalismo monopolista contemporâneo de predominância financeira”. O que vem ocorrendo, segundo os mesmos autores “sob a égide dos Estados Unidos [...] com funcionamento específico [...] predominantemente financeiro e rentista”, nas três dimensões indicadas por Chesnais (1996): “intercâmbio comercial, investimento produtivo no exterior e os fluxos de capital monetário ou capital financeiro” (idem a.a., p. 51).

Socorrendo-se de João Paulo Netto e Marcelo Braz (2007), Mancebo, Silva Jr. e Schugurensky (2016) explicam que “a financeirização resultou do processo de super acumulação e [...] da queda das taxas de lucros dos investimento industriais registrada entre os anos setenta e meados dos oitenta” (idem a.a., s/p.).

Os mesmos três autores continuam a explicar que a hegemonia da doutrina neoliberal expandiu-se quando, após os anos 1980, os Estados passaram a implementar reformas econômica [no Brasil, os Planos Cruzado, em 1986, e Bresser em 1987]⁷⁶⁹, para “garantir a retomada da expansão do capital, especialmente de sua rentabilidade na esfera financeira” (idem a.a.), o que ocasionou “uma repartição da riqueza cada vez mais concentrada em favor das instituições financeiras” (MANCEBO; SILVA JR.; SCHUGURENSKY, 2016, s/p.)

⁷⁶⁹ Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/1787/texto157.pdf> . Acesso em: 05 jun. 2021.

Voltam a citar Chesnais (2005), no que toca à mundialização das finanças, no sentido de que, “a pressão exercida pelos investidores para a extração crescente de lucros das empresas exige mais produtividade, novas formas de organização do trabalho, [...] de organização e gestão, uso intensivo de novas tecnologias, com fortes danos econômicos e sociais para os assalariados⁷⁷⁰” (MANCEBO; SILVA JR.; SCHUGURENSKY, 2016, s/p.).

Novamente, Mancebo, Silva Júnior e Schugurensky (2016, s/p.) citam Sguissardi (2015, p. 98): “nesse contexto de mundialização do capital financeirizado, que cobra aumento de produtividade, supervaloriza a competição e a rentabilidade empresariais de bens e serviços, a ciência e a educação superior adquirem um valor cada dia maior como efetiva mercadoria”, ficando valorizadas as universidades que possuem condições para tanto, como uma nova empresa produtora indireta de mais valor.

Ao discorrer especificamente sobre as expressões da mundialização na educação superior brasileira, os três referidos autores definem o período de 1980 a 1990, como o “marco histórico de profundas mudanças estruturais na sociedade brasileira e também na cultura institucional da educação superior, que se prolonga até os dias atuais”(MANCEBO; SILVA JÚNIOR; SCHUGURENSKY, 2016, s/p.).

Complementam os três autores que as referidas mudanças abarcam os governos dos três últimos presidentes do Brasil, sendo que a primeira fase foi marcada pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (MARE), em 1995, que realizou o alinhamento do país ao movimento mundial, exatamente do “momento histórico que o capitalismo experimentava de transição do regime de acumulação monopolista para o de predominância financeira”, portanto, no início do mandato de Fernando Henrique Cardoso.

A segunda fase compreendeu o final dos mandatos de Fernando Henrique Cardoso e início do primeiro mandato de Lula da Silva, onde frutificou a legislação relacionada ao MARE, além da educacional, destacando nesta a pesquisa aplicada, cursos rápidos apoiados em novas tecnologias (V. o Decreto da UAB), início da perda da autonomia de fato da universidade, e nova relação dela com o setor empresarial.

A terceira fase situa-se no final do governo Lula da Silva até o início do governo de Rousseff, que dá continuidade à profusa legislação, responsável pela expansão da

⁷⁷⁰ Tais como “desemprego estrutural, rebaixamento de salários, intensificação da jornada, precarização das condições do trabalho e a necessidade de uma forte acomodação psicofísica e da sua sociabilidade” (MANCEBO, SILVA JR.; SCHUGURENSKY, 2016, s/p.).

educação superior brasileira. E que foi percebida como positiva, ante um crescimento das matrículas aproximado de 345% durante 20 anos, “o efeito perverso” foi o maior aumento das matrículas nas IES privadas⁷⁷¹, sob a lógica mercado.

Uma quarta etapa, que vai do fim do primeiro mandato de Dilma Rousseff até a análise realizada pelos três autores, foi definida pela adaptação do país à crise internacional de 2008, que teve impactos na geopolítica da América Latina, alterando o quadro de “modesto giro à esquerda”, concomitante com a crise interna. Os ajustes, em forma de austeridade, foram “sentidos” primeiramente nos países centrais, sendo que a partir de meados da década de 2010⁷⁷² houve a “intensificação da ofensiva neoliberal na América Latina, sob a retomada da influência hegemônica dos Estados Unidos na região” (MANCEBO; SILVA JÚNIOR; SCHUGURENSKY, 2016, s/p.).

Foi a conjunção das crises política e financeira citadas que afetou as IES públicas causando redução no financiamento, com arrefecimento da expansão das matrículas, em expansão até 2013⁷⁷³, citando os mesmos três autores a pesquisa autônoma de Silva Jr. e Spears, para quem:

[...] o movimento de “acomodação” da educação superior brasileira ao capitalismo monopolista contemporâneo (de predominância financeira) “desdobra-se em duas largas dimensões concomitantes: o processo de mercantilização da produção do conhecimento e a certificação em massa dos estudantes de graduação e pós-graduação” (SILVA Jr; SPEARS, 2012, s/p.).

A partir daí os três autores desenvolvem os temas da formação massificada, afirmando, em síntese, que essa venda de serviços educacionais objetiva deliberadamente o lucro para fundos de investimento e bancos, formando elementos para o exércitos industrial de reserva. Quanto à produção de conhecimento mercantilizada pelo capitalismo em escala mundial, relatam as influências nos EUA e na Europa, que no Brasil teve início com a chamada Lei da Inovação (Lei nº 10.973, de 2004)⁷⁷⁴, a qual permitiu a utilização de “infraestrutura pública para fins de desenvolvimento tecnológico privado” e “o afastamento

⁷⁷¹ Cf. item 2.9.

⁷⁷² Concretizada pela influência em Honduras, com o golpe que afastou Manuel Zelaya, em 2009.

⁷⁷³ Cf. item 3.9.

⁷⁷⁴ A qual “Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências”. BRASIL **Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004**. Texto compilado. Regulamento. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. 2004e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm . Acesso em: 07 jun. 2021.

dos docentes de suas atividades acadêmicas para se dedicarem às inovações nas empresas” (BRASIL, 2004, s/p.).

A referida Lei da Inovação foi alterada pela Lei nº 13.243, de 2016, denominada Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação, e aprofundou as relações entre o setor público e privado, o que é contrário ao caráter público das universidades, causando sua dependência do mercado e das grandes corporações empresariais financeiras.

Os três autores referidos convergem em essência com esta tese no sentido de que: (i) embasada na documentação consultada, existe “um razoável grau de evidência, que ao longo das últimas décadas, especialmente após 1995 promoveu-se uma incessante busca pela expansão do sistema de educação superior”, e que (ii) “a partir de 2014 [...] a situação de expansão inverteu-se, pelo menos para o polo público do sistema de educação superior”⁷⁷⁵ (MANCEBO; SILVA JÚNIOR; SCHUGURENSKY, 2016, s/p.).

Ressalte-se que o núcleo hegemônico do capital financeiro no comércio mundial, pela via da denominada Rodada do Uruguai⁷⁷⁶, participou ativamente dos acordos que aprovaram a Organização Mundial do Comércio (OMC) em 1994 (MAZZUOLI, 2014), com seis Anexos⁷⁷⁷, entre eles o próprio Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT)⁷⁷⁸ que vigia isoladamente desde 1947. No *General Agreement on Trade in Services* (GATS)⁷⁷⁹, Anexo A, incorporado na legislação brasileira pelo Decreto nº 1.355, de 30 de dezembro de 1994⁷⁸⁰, a educação superior⁷⁸¹ foi incluída na lista dos serviços a serem liberalizados.

⁷⁷⁵ Ao final os três autores fazem um questionamento que, provavelmente seria diferente, considerando o afastamento de Dilma Rousseff, ocorrido pouco depois da apresentação do artigo.

⁷⁷⁶ De 1986 a 1994, passando por Montreal, Genebra, Bruxelas, Washington e Tóquio. **HISTÓRICO da rodada Uruguai do GATT**, Publicações: estudos em comércio exterior. Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Comércio Exterior MBA/E ECEX-UFRJ [S/D.], Disponível em: https://ecex.ie.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/04/historico_da_rodada_uruguai_do_gatt.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021.

⁷⁷⁷ Disponível em: <https://web.archive.org/web/20110612223642/http://www.iconebrasil.org.br/pt/?actA=17&areaID=14&secaoID=32>. Acesso em: 06 jun. 2021.

⁷⁷⁸ Acrônimo de *General Agreement on Tariffs and Trade*.

⁷⁷⁹ Em atualização pelo *Trade in Services Agreement* (TiSA), lançado em 2013, negociado por 23 Estados da OMC, atualmente 50, entre eles não estão os integrantes dos BRICS.

⁷⁸⁰ BRASIL. **Decreto no 1.355, de 30 de dezembro de 1994**. Promulgo a Ata Final que Incorpora os Resultados da Rodada Uruguai de Negociações Comerciais Multilaterais do GATT. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D1355.htm. Acesso em: 06 jun. 2021.

⁷⁸¹ Além do *Higher Education Services*, também *Primary, Secondary, Adult e Other Education Services*.

Lucas da Silva Tasquetto (2014)⁷⁸² investigou a matéria desde o desenvolvimento da regulação internacional em âmbito global, com o objetivo de avaliar o nível de liberalização comercial da educação superior nesse plano, analisando de modo crítico sua compatibilidade com o direito à educação e seu impacto na regulação da educação superior no Brasil. Não obstante os pontos de convergência com esta tese, relativamente à educação superior como um bem público e direito humano, dada a enorme complexidade da matéria desenvolvida por Tasquetto (2014), refere-se aqui o mais relevante de modo sucinto.

Assim, ainda que o direito à educação superior esteja inserido na *Services sectorial classification list*, de 10 de julho de 1991, da OMC, sob o código 923, o Brasil havia se posicionado de modo a manter esse direito “fora do escopo de acordos comerciais, preferenciais ou multilaterais, sobretudo desde o início do Governo Lula até o presente momento”⁷⁸³ (idem a.a., p. 136). Tasquetto (2014) informa que tal atuação “parece ser oposta à prática efetiva na esfera doméstica” onde “não existem limites à presença do capital estrangeiro no setor, e o segmento privado com fins lucrativos cresceu exponencialmente na duas últimas décadas em um amplo fenômeno de comercialização da educação superior” (ibidem a.a., p. 210), como demonstrado nesta tese⁷⁸⁴. Conclui Tasquetto (2014) que “deve-se buscar a internacionalização da educação superior como meta (por meio de canais tradicionais de cooperação e acordos bilaterais específicos), mas não necessariamente a transnacionalização do setor” (idem a.a., p. 212).

Todos estes fatos, eventos e ações marcaram a passagem do Estado provedor para o Estado regulador, em detrimento da função social, onde se insere a prestação dos DESC, entre eles a educação superior, ampliando seus vínculos com o mercado mundial, permitindo o protagonismo do capital financeiro internacional que, do capital portador de juros avançou para o capital fictício, dos derivativos, que estão na origem da Crise do *subprime* de 2007⁷⁸⁵.

Em razão do impacto da crise mundial de 2008, alguns pensaram que a implosão do capitalismo, antevista por Marx, estava próxima. Na superação de sua primeira fase, posto

⁷⁸² Tese defendida perante o Instituto de Relações Internacionais da USP com o título “Educação e Comércio Internacional: impactos da liberalização comercial dos serviços sobre a regulação da educação superior no Brasil”.

⁷⁸³ Sem a atualização a questão do marco regulatório nacional das IES, ante a revogação do Decreto nº 5.773, de 2006, pelo Decreto nº 9.235, de 2017 (BRASIL, 2017), que foi posterior.

⁷⁸⁴ Cf. item 2.9.

⁷⁸⁵ TUDO SOBRE a crise do subprime. Crise do subprime: entenda como surgiu, por que aconteceu e quais lições deixou. Por Estadão. 31 de maio de 2021. **Warren Magazine**. Disponível em: <https://warren.com.br/magazine/crise-do-subprime/>. Acesso em: 27 dez.. 2021.

que, como referido, “desenhou-se” em “W” (ITURBE, 2009), outros consideraram que, mais uma vez, o capitalismo se reinventou, em alguns casos pela subjugação do Estado vitimizado, após diligente campanha por seu endividamento, resultando na sua dependência do capital financeiro internacional, para que, de joelhos, acesse à privatização das indústrias (e aeroportos, empresas de energias e análogas) mais rentáveis, em favor dos mesmos representantes desse capital.

Mas, esses pontos de vista estavam equivocados, “a crise não foi suficiente para fazer o neoliberalismo desaparecer”, como demonstram Dardot e Laval (2016, p. 7), ao contrário, revelou-se como oportunidade para a classe dominante, e melhor modo de governar, ante sua capacidade de auto fortalecimento, quando afirmam que:

O capitalismo é indissociável da história de suas metamorfoses, de seus descarrilhamentos, das lutas que o transformam, das estratégias que o renovam. O neoliberalismo transformou profundamente o capitalismo, transformando profundamente as sociedades [pois] não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. *É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida* (idem a.a., *grifos nossos*).

Complementam os dois autores que “o sistema neoliberal está nos fazendo entrar na era pós-democrática”, pois desativa o jogo democrático e a própria atividade política. Entretanto, não se quedaram na análise crítica, e apontam um caminho para uma ação concertada libertadora, como uma alternativa positiva para ultrapassar o neoliberalismo:

[...] o **princípio do comum** que emana hoje dos movimentos, das lutas e das experiências remete a um sistema de práticas diretamente contrárias à racionalidade neoliberal e capazes de revolucionar o conjunto das relações sociais. Essa **nova razão** que emerge das práticas faz prevalecer o uso comum sobre a propriedade exclusiva, o autogoverno democrático sobre o comando hierárquico, e acima de tudo torna a coatividade indissociável da codecisão (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 9; grifos nossos).

3.5.1 A mercadorização da educação superior no Brasil

O atual estágio da educação superior privada no Brasil distanciou-se muito da pueril descrição cantada por Martinho da Vila (1969), mas indicando suas características, muito antes da finalidade lucrativa vir a ser reconhecida e depois disseminada.

Mancebo, Silva Jr. e Schugurensky (2016) comentam que os efeitos da crise de 2008 foram opostos para as IES públicas e as IES privadas:

[...] as IES do país com fins lucrativos e, em especial as mantidas por empresas de capital aberto e envolvidas no mercado acionário [...] hoje, apresenta-se como “o setor de maior rentabilidade dentre os setores atuantes na BM&FBovespa” e “acompanhando a evolução do índice do Ibovespa e do valor das ações, em 2013

e 2014, conclui “[que] em dois anos a Kroton teve uma valorização de suas ações na Bolsa de 314,87%; a Estácio, 240,97%; e a Anhanguera, nos dois anos que correram até 28 de março de 2014, 85,89% (idem a.a., cf. Sguissardi, 2015, p.122).

Complementam os mesmos autores, que estes desempenhos podem ser atribuídos à forte indução estatal, pois,

[...] em 2014 o governo federal liberou R\$ 13,154 bilhões para o Fies e o Prouni. Essas despesas passaram a representar 12,32% do orçamento total sob supervisão do MEC. Em termos financeiros, os recursos destinados à expansão da educação superior privada por meio do Fies e do Prouni, cresceram 880,42%: de R\$ 1,342 bilhão, em 2003, para R\$ 13,154 bilhões em 2014.

Ao se contrapor a um Relatório do Banco Mundial nesta tese⁷⁸⁶, manifestando-se sobre o FIES, Leher (2017) denuncia o aumento exponencial (mais de 10 vezes) do custo desse programa, com a redução do número de matrículas (duas vezes e meia menor), tornando esse programa deficitário na ordem de três vezes o valor arrecadado. O objetivo foi favorecer os fundos de investimento: Actis (Grã Bretanha), Advent (EUA), Carlyle-Vinci (EUA), GP Investments-Stanley Morgan (EUA), Oppenheimer Funds (EUA):

Após a criação do “novo FIES” (BRASIL, 2017) saltou de um gasto da ordem de R\$ 1,5 bilhão em 2010 para mais de 18,7 bilhões em 2016. O número de matrículas é descendente, caindo de 732mil para 287mil em 2015. É um programa altamente deficitário (R\$ 31 bilhões TCU (TC 011.884/2016-9). Trata-se de um programa desenhado para turbinar os lucros dos fundos de investimentos (private equity) [...] promovendo perigosa concentração monopólica e inédita desnacionalização das empresas educacionais. O percentual de estudantes FIES dos grupos sob controle dos fundos é revelador: 54,4% da Kroton Educacional, 41,2% da Estácio Participações e 45,2% do Ser Educacional [...]”⁷⁸⁷ (idem a.a., s/p.; grifos nossos).

O que confirma a destinação dos recursos nacionais educacionais para fora do país é o elevado percentual indicado por Leher (2017), dos estudantes das IES privadas vinculadas aos três maiores grupos educacionais brasileiros, controlados pelos fundos internacionais, estes os beneficiários do financiamento proporcionado pelo Estado brasileiro. O mesmo autor projeta que, se dois terços dos valores em reais apontados em 2016 – R\$ 12 bilhões de reais – fossem destinados às IFES, seria suficiente para duplicar o número de matrículas na educação superior⁷⁸⁸, e “com o montante do FIES aplicado nas públicas, a democratização já evidenciada seria ainda mais universalizada” (LEHER, 2017, s/p.).

⁷⁸⁶ Objeto do item 3.6.

⁷⁸⁷ E que, “com o FIES e o ProUni, entre 2009 e 2015, os lucros da Kroton subiram 22.130,3%; da Estácio Participações 565% e da Ser Educacional 483,2%, conforme o mesmo estudo do TCU” (LEHER, 2017, s/p.).

⁷⁸⁸ Cf. o objetivo da Meta 12 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), de aumento da taxa bruta de matrícula, no período.

O entendimento de Leher sustenta a argumentação final desta tese, no sentido de que, se foi e está sendo possível, mesmo com endividamento do Fies, e durante a crise atual, favorecer fundos privados internacionais, significa que, de forma inequívoca, há recursos financeiros estatais para financiar a educação superior pública no Brasil desde já.

O estreito vínculo das IES privadas que atuam no Brasil com o capital internacional indica um monopólio em curso. O tema é tão candente que em 2020 foi elaborada uma Cartilha para auxiliar a compreensão “de como o capital financeiro se insere na educação brasileira”. O documento discorre sobre “a educação brasileira na bolsa de valores, listando as oito empresas privadas de capital aberto que atuam no setor educacional (Tricontinental, 2020)⁷⁸⁹, nem todas na educação superior, sendo importante ter ciência do alcance destas iniciativas, pois indicam os novos nichos de atuação, mais rentáveis que a educação superior.

Além de situar o início desse processo de “internacionalização financeira” em 2007, com a oferta pública de ações (IPO) dos Grupos Anhanguera, Pitágoras e Estácio de Sá, a Cartilha fornece os dados dos principais proprietários e subsidiárias, a remuneração da diretoria, o nome do diretor presidente, o número de estudantes, setores de atuação, regiões do Brasil, patrimônio líquido, receita líquida, lucro líquido e EBITDA/LAJIDA.

Eis as empresas educacionais cotadas na Bolsa de Valores de São Paulo: Kroton Educacional S.A. (Cogna educação), Yduqs Participações S.A., Ser Educacional S.A., Ânima Holding S.A. e Bahema Educação S.A., a qual não atua na educação superior e nem se inclui em as 10 maiores empresas nessa área. As três empresas cotadas na Bolsa de Valores de Nova York (Nasdaq) são: (i) Arco Educação S.A. (com 16 ramos), que também não atua na área da educação superior; (ii) Afya Participações S.A. (que também não se insere entre as dez maiores empresas privadas do setor educacional brasileiro), conta com oito subsidiárias e oito marcas; e (iii) Vasta Participações S.A. Esta última não atua na educação superior, mas integra o Grupo Cogna, da Kroton (o de maior proeminência, com 39 marcas), como o braço dedicado ao recente nicho rentável das publicações, em especial

⁷⁸⁹ Cartilha: FRONT. TRICONTINENTAL. **A educação brasileira na bolsa de valores**: as oito empresas privadas de capital aberto que atuam no setor educacional. Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, Front, outubro de 2020.

de material didático, integrado, entre outros, por cinco editoras⁷⁹⁰. A Cartilha informa, ainda, que a Eleva Educação⁷⁹¹ anunciou a pretensão de abrir capital na Bolsa de Nova York.

Uma das contribuições para o fortalecimento da mercadorização das IES privadas, convertidas à financeirização mundial, passa pela desacreditação das IES públicas por órgão internacional integrante do Sistema ONU⁷⁹² (agência especializada), como se vê a seguir.

3.6 Relatório do Banco Mundial “Um Ajuste Justo” (2017)

Com afirmações e prescrições sempre supostamente incontestáveis e direcionadas ao mercado, este Relatório de 2017 não fugiu à regra, superando-se ao dar ao título um viés moral, próprio da ideologia liberal. A história do BIRD com o Brasil, conforme Francis Mary Guimarães Nogueira (1999), demonstra que desde seu primeiro empréstimo, em 1971, para o ensino de 2º grau, girou em torno de acenos aos mercados e negociações com o Estado Brasileiro. Na década de 1980 os empréstimos foram contraídos também pelos estados federados. Desde a ditadura civil-militar (1964) até o governo Temer (2018), todos os contratos tiveram seus termos pactuados entre os técnicos do governo brasileiro, com poder de negociação, e os técnicos do Banco Mundial. Assim, como já mencionado⁷⁹³, houve, mais uma vez, uma convergência político-ideológica, e não uma posição de subordinação e aceitação passiva dos técnicos e governos brasileiros diante do Banco Mundial.

“Propostas para aumentar a eficiência de equidade do gasto público no Brasil”. Assim se apresenta na divulgação oficial o documento elaborado pelo Grupo Banco Mundial, na capa desenhada com figuras infantis nas cores nacionais esmaecidas (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017), sendo perceptível uma estratégia ideológica. O que se deduz pela constatação de ausência de correspondência dos dados constantes no ícone denominado Documentos e Relatórios no sítio eletrônico do *World Bank*⁷⁹⁴ com o próprio Relatório intitulado “Um Ajuste Justo – (Uma) Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil, seguido de letras garrafais: BRASIL REVISÃO DAS DESPESAS PÚBLICAS. Esta

⁷⁹⁰ Editora Atual, Editora Saraiva, Editora Scipione, Editora Ática, Editora Livro Fácil e Mind Makers Editora Educacional.

⁷⁹¹ Disponível em: <https://elevaplataforma.com.br>. Acesso em: 07 jun. 2021.

⁷⁹² Cf. Anexo B.

⁷⁹³ Cf. subitem 2.2.3.

⁷⁹⁴ Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/884871511196609355/Volume-I-s%C3%ADntese>. Acesso em: 17 jul. 2019.

última assertiva em destaque revela o objetivo central do Relatório, que seria a resolução do *deficit* público brasileiro, mediante a tentativa de extinção das políticas sociais, para a conformação de um outro tipo de Estado.

A exposição do Relatório trata de uma síntese, contida no denominado Volume I, elaborada⁷⁹⁵ sem enumerar suas oito partes, que transita pela Sustentabilidade Fiscal, Funcionalismo Público, Compras Públicas, Previdência Social, Mercado de Trabalho e Assistência Social, e Saúde, chega na Educação Pública e termina no Setor Privado.

Há que se ter um panorama mínimo, percorrendo sobre o Relatório em análise, para entender a pertinência das críticas adiante apresentadas, ciente de que Banco Mundial se constitui de duas organizações, o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento-BIRD e a Associação Internacional de Desenvolvimento-AID, integrantes do Grupo Banco Mundial⁷⁹⁶. Assim, nesta tese, quanto à educação, quando se refere BIRD, leia-se Banco Mundial, que desde Bretton Woods tem sua sede em Washington, D.C., mantendo-se alinhado aos interesses dos Estados Unidos da América.

O Resumo Executivo inicia com uma frase contundente em negrito “**O Governo Brasileiro gasta mais do que pode e, além disso, gasta mal**”, sendo a “principal conclusão desse estudo que analisa as raízes dos problemas fiscais recorrentes do Brasil e apresenta opções para a solução” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017, p. 7).

O Relatório se direciona contra “um consistente aumento dos gastos públicos, o que agora coloca em risco a sustentabilidade fiscal [...] agravado pela queda das receitas resultante de uma profunda recessão [...] com deficits fiscais anuais superiores a 8% do PIB em 2015-2016 e um aumento da dívida pública de 51,5% do PIB em 2012 para mais de 73% do PIB em 2017”, como consta no início do item 2 do documento em análise (idem a.a.).

⁷⁹⁵ Pela equipe do Banco Mundial (BM), cinco pessoas, com “equipe principal” de 16 membros, mais 39 especialistas do GBM. Participaram 11 especialistas e acadêmicos brasileiros e internacionais, sob ressalva: “Embora cada um deles tenha contribuído para partes específicas do relatório, eles não concordam necessariamente com todo o trabalho e suas conclusões [...], não aplicável aos 29 integrantes da Casa Civil, Secretaria do Tesouro Nacional, entre vários órgãos do Ministério da Fazenda, Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, IPEA e Câmara dos Deputados e até da Sociedade Brasileira de Econometria, comentários de 12 membros do BM, cinco *peer reviewers*, no total 117 pessoas, e contribuições na fase preparatória, cf. Agradecimentos (idem a.a., grifo nosso).

⁷⁹⁶ Disponível em: <https://www.bancomundial.org/es/home>. Acesso em: 27 dez. 2021.

O Resumo Executivo do Relatório indica de modo inequívoco que veio justificar a EC nº 95, de 2016⁷⁹⁷ ao iniciar o item 3, em negrito: “**O limite constitucional de gastos (‘teto de gastos’) adotado em dezembro de 2016 introduziu uma trajetória de ajuste gradual para os gastos públicos ao longo dos próximos dez anos**”. O que permite afirmar que o Relatório do Banco Mundial em análise veio endossar a EC nº 95, de 2016.

Lê-se no sucinto item 4 que “Este estudo tenta demonstrar que será possível proteger os mais pobres e vulneráveis e minimizar os impactos negativos sobre os empregos e prestação de serviço público”. Indica a lógica neoliberal da Agenda “Uma Ponte para o Futuro” (FUNDAÇÃO, 2015, s/p.)⁷⁹⁸, apresentada em 29.10.2015 pelo então Partido PMDB, para a resolução da crise econômica do governo Dilma, o Resumo do Relatório do Banco Mundial que, de forma apologética, endossa o discurso dos empresários e do futuro governo de Michel Temer, acerca da reforma previdenciária⁷⁹⁹, como “a fonte mais importante de economia fiscal de longo prazo” (item 6). Na sequência, o Relatório afirmou que “serão necessárias medidas adicionais para tornar o sistema previdenciário mais equitativo e sustentável financeiramente” justificando que as propostas em discussão não contemplam a situação do Regime Geral de Previdência Social (RGPS), a previdência dos trabalhadores do setor privado (item 7) (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017, p. 8).

Na esteira desse entendimento o Relatório apresenta propostas para “solucionar o deficit remanescente do RGPS” (item 8) e de seguida unifica este à “iniquidade do sistema previdenciário”, sendo que a solução para ambas as situações críticas estaria na “remoção dos privilégios concedidos aos servidores públicos contratados antes de 2003” (item 9). “Uma reforma adicional [...] seria o reconhecimento [das] aposentadorias rurais do RGPS e o BPC [como] programas sociais (item 10) (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017, p. 9).

O corte é sempre a solução apresentada pelo documento analisado. Para tanto, “a massa salarial do funcionalismo público pode ser reduzida significativamente” (item 11), bem como “a redução dos prêmios salariais excepcionalmente altos dos servidores públicos

⁷⁹⁷ Cf. item 3.8. A elaboração do documento coincide com a promulgação da EC nº 95, de 15.12.2016.

⁷⁹⁸ **UMA PONTE para o futuro** Fundação Ulysses Guimarães. PMDB. Brasília, 29 de outubro de 2015. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2021.

⁷⁹⁹ Ainda incipiente em 2017 esta pretensão foi incorporada na agenda do governo Bolsonaro que se iniciou em 2019, cuja proposta da reforma da previdência restou aprovada, ainda que demonstrado com números irrefutáveis, pelo Sindicato dos Sindicatos dos Servidores da Previdência, que o déficit principal está na concessão de isenções fiscais e perdões de dívidas fiscais de pessoas físicas, empresários e parlamentários.

também seria desejável de um ponto de vista de equidade” (item 12). Avança para a “melhora dos métodos de aquisições públicas de bens e serviços [que] geraria economias em todos os níveis de governo” (item 13) (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017, p. 10).

Aponta que “as despesas com políticas de apoio às empresas [...] atingindo 4,5% do PIB em 2015” não alcançaram o “objetivo de impulsionar a produtividade e a geração sustentável de empregos” (item 14). Bem como “os programas de proteção social e emprego” deveriam manter “o foco nos grupos populacionais mais vulneráveis” (item 15) (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017, pp. 11-12).

As sugestões resumidas chegam à educação, situada ao final. Afirma que “as despesas públicas com ensino fundamental e médio apresentam ineficiências significativas, e o mesmo nível de serviços poderia ser prestado gastando 1% a menos do PIB a nível local” (item 16). Lança a hipótese de que “a vinculação constitucional dos gastos em educação a 25 por cento das receitas dos municípios pode ser uma das principais causas da ineficiência dos gastos” (item 17) (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017, p. 13), que demandaria uma alteração constitucional, e distanciamiento dos estudantes do acesso ao ensino superior.

Com relação ao tema da tese, a afirmação drástica de que “as despesas com ensino superior são, ao mesmo tempo, ineficientes e regressivas, e que uma reforma do sistema poderia economizar 0,5% do PIB do orçamento federal”, objeto do item 18, estão distribuídas em pequena parte das páginas 13 e 14.

Sintetizando, o estudo permitiria economias fiscais em nível federal de, ou pelo ou menos, 7% do PIB até 2026, demonstrado ao final na Tabela apresentada (item 20), que demandaria “alterações das atuais regras e rigidezes orçamentárias” (item 21) e, para além do “ajuste fiscal a melhoria da qualidade das despesas públicas exige a institucionalização de um sistema regular e rigoroso de monitoramento e avaliação das políticas públicas (item 22) (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017, pp. 14-15).

A Tabela 1⁸⁰⁰ resume de modo sintético “as opções de políticas públicas e seu impacto na eficiência, equidade e potencial economia fiscal”. Na parte dedicada à educação, dos quatro tópicos, três deles constam “a eliminação da ineficiência no ensino fundamental” sendo os dois primeiros no nível I (municipal, estadual) e o terceiro no nível II, juntamente com o ensino médio, somente em nível estadual, onde os percentuais de economia estão dispostos separadamente. Considerando que em todos os tópicos está presente a busca de

⁸⁰⁰ Que por economia não se colacionou.

eficiência, aqui não há qualquer observação sobre o “ensino superior federal”, além desta (+), (+) equidade e a “economia potencial até 2026” em percentual de 0,5% do PIB.

Observou-se nas Referências (p. 152-156) que quase metade das indicações são de obras em inglês, entre as quais quatro produções do próprio Banco Mundial, direcionadas a leitores do mercado internacional, propagandeando as condições de investimento futuros.

Com o olhar do direito para a educação, retoma-se o teor da parte final do item 6 do Relatório, onde o documento argumenta que as opções apresentadas reduziriam o déficit do RGPS, acrescentando que “a reforma é socialmente justa, pois reduziria *principalmente* os subsídios concedidos a trabalhadores que recebem acima de três salários mínimos”⁸⁰¹(item 6) (grifo nosso). O absurdo de tal proposição, coerente com as bases teóricas do Relatório, está no fato de que, com menores rendimentos as famílias de trabalhadores necessitariam ainda mais de uma educação gratuita.

A propósito do rendimento mensal mínimo referido pelo Banco Mundial, uma questão nuclear deve ser apresentada a cada um dos 117 elaboradores do documento em análise: - Quanto percebe mensalmente o sr./sra. para poder entender que quem recebe acima de três salários mínimos ser considerado rico para ter redução de benefícios? Os consultores ignoraram que o patamar médio de vencimentos *per capita* familiar de 70,2% dos estudantes das IFES é de 1,5 SM por mês, sendo que a maioria percebe um SM (RELATÓRIO, 2019).

A desigualdade, mãe de muitos males que assolam o Brasil, entre eles a violência, filha da miséria e da injustiça, está sendo, nesse documento do BM, acoitada de modo desmesuradamente hipócrita, ao insurgir-se contra uma realidade que enxerga e interpreta com lentes distorcidas, em desfavor do povo brasileiro, sem considerar que os elementos objeto do Relatório analisados estão interligados, interdependentes e correlacionados.

Um outro dado, fornecido pelo próprio Banco Mundial⁸⁰², demonstra o quão desprovido de razão é o documento em análise, entre seus próprios pares, derrubando o mito

⁸⁰¹ Praticamente R\$ 3.000,00 (3x R\$ 998,00 reais). Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57510734/do1esp-2019-01-01-decreto-n-9-661-de-1-de-janeiro-de-2019-57510684. Acesso em: 18 jul. 2019. Se cada SM equivale a 250€, seria 750€. Disponível em: <https://www.dinheirovivo.pt/internacional/salario-minimo-no-brasil-aumenta-para-cerca-de-225-euros/>. Acesso em: 18 jul. 2019.

⁸⁰² Divulgado em 4.4.2019 com o título “Efeitos dos Ciclos Econômicos nos Indicadores Sociais da América Latina e Caribe: Quando os Sonhos *Encontram* a Realidade”. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2019/04/04/social-safety-nets-key-to-protecting-poor-and-fighting-poverty-during-economic-slowdowns>. Acesso em: 18 jul. 2019. O título do Sumário

da sua supremacia. Trata-se de um informe constante no mais recente Relatório semestral do próprio Banco Mundial sobre América Latina e Caribe que “afirma que a pobreza aumentou no Brasil entre 2014 e 2017, atingindo 21% da população (43,5 milhões de pessoas), com um aumento de 3%, [quando] um número adicional de 7,3 milhões de brasileiros passou a viver com até US\$5,50 por dia” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2019a).

O entendimento do Banco Mundial pode ser resumido, de forma simplificada, no sentido de que o aumento da pobreza no Brasil decorre da falta do controle do deficit público, representando a lógica própria dos apologetas do capital. O referido documento informa que “no ano de 2014, o total de brasileiros que viviam na pobreza era de 36,2 milhões (17,9%), que continua, para justificar assim o atual panorama “o quadro negativo teve início com a forte recessão que o país atravessou a partir do segundo semestre daquele ano, que durou até o fim de 2016. Sobre o fim da crise no Brasil, manifestou-se Fiori (2019a) com propriedade, resultando em um ponto de vista antagônico, ao dar uma dimensão da gravidade da situação econômica vivenciada atualmente pelo Brasil, que não pode ser comparada com a situação referida pelo Banco Mundial.

No corpo do Relatório (7º capítulo não nomeado) o tema da educação, com o título “Gastar Mais ou Melhor? Eficiência e Equidade da Educação Pública”, a velha e sempre atual receita liberal da eficácia. Aqui está contemplado o *Ensino superior* em dois momentos. Primeiramente, no tópico “Eficiência dos gastos com a educação”, iniciando pelo ensino fundamental e médio. Em segundo lugar, ao findar o “capítulo 7” com o *Ensino superior*, denominado “Reformas do setor da educação para aumentar a eficiência e a equidade, e reduzir o custo fiscal”, cujos “resultados das análises” estão representados por “duas linhas de reformas”. De modo mais acurado e distanciado seguem as críticas a este documento do BM contrário à educação pública no Brasil, formulada por especialistas.

3.6.1 As críticas ao Relatório do Banco Mundial “Um Ajuste Justo” (2017)

Antes de expor as necessárias críticas ao Relatório há que consignar que as proposições do Banco Mundial às políticas educacionais brasileiras remontam aos

Executivo, em português, está grafado *enfrentam*. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/31483/211413PT.pdf?sequence=9&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jul. 2019.

financiamentos bilaterais pelos acordos MEC-USAID⁸⁰³ (NOGUEIRA, 1999), que apontam para as complexas e intrincadas disputas intra-capitalistas que se consumou “no rito de passagem” do poder da USAID, de agente de negociações com os países “em desenvolvimento”, no início dos anos 1970, para o BIRD. Essa estratégia geoeconômica de acordos bilaterais dos EUA com esses países, foi energicamente criticada pelo Relatório Pearson (NOGUEIRA, 1999), pois este defendia a difusão dos empréstimos multilaterais do Banco Mundial.

O caráter devastador e nocivo do Relatório ora em análise, sobre a educação superior brasileira, repercutiu com tal intensidade na academia brasileira, que rapidamente foi alvo de diversas manifestações, em vários pontos do país. Nesse contexto de críticas acirradas, buscou-se deliberadamente ser fiel⁸⁰⁴ às expressões lançadas.

Os antecedentes da elaboração do “Ajuste Justo” são contados em detalhes na análise geral elaborada por Paulo Kliass (2017), que demonstra a situação então vivenciada pelo Brasil desde a reeleição de Dilma Rousseff, em 2014. Tristes verdades ou ironias da história, ao relatar que o próprio governo brasileiro deu causa ao Relatório, que Kliass nomeou de “nova versão do receituário do desastre”, pois a colaboração de diversos funcionários governamentais do alto escalão restou explicitada nos *Agradecimentos* do próprio Relatório, confirmando a relação espúria havida desde os primeiros empréstimos.

Referiu o mesmo autor que houve uma retomada “de ingerência externa na formulação explícita de políticas públicas” no Brasil, que estava menos operante desde 2003, o coincide com os governos Lula e primeiro mandato de Rousseff. Afinado com o pensamento hegemônico que habita o sistema financeiro internacional, o então Ministro da Fazenda do Brasil, Joaquim Levy, ignorando que o governo brasileiro possui equipes e profissionais altamente capacitados, solicitou em 2015, logo no início do segundo mandato de Dilma Rousseff, que o Banco Mundial “realizasse um estudo a respeito da qualidade dos gastos públicos do governo federal” (KLIASS, 2017, s./p.).

Destaque-se que o Relatório reconheceu de modo quase inócuo, que “a redução de gastos não é a única estratégia”, admitindo textualmente a existência de alternativas mais

⁸⁰³ *United States Agency for International Development*; subscrito em 23.06.1965, com origem no Convênio firmado na gestão do presidente General Humberto de Alencar Castelo Branco, e remotamente no primeiro acordo geral de 19.12.1950, logo após a criação da USAID em 3.11.1950. Entre 1954 e 1968, foram firmados 12 acordos de cooperação técnica, entre eles o Plano ATCON, que culminou no documento “Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira. Cf. Meyknecht (2013).

⁸⁰⁴ E em outros pontos da tese, em respeito à escolha das palavras na precisa retransmissão de suas ideias.

certeiras como “aumentar as receitas tributárias sobre a renda, patrimônio ou ganhos de capital [sobre o topo da pirâmide] e reduzir o alto pagamento dos juros da dívida pública”, como medidas que reduziriam a desigualdade brasileira, sem as desenvolver ou retomá-las na conclusão. Mas, dar ênfase a essas propostas efetivamente necessárias, seria evidenciar o ardid dos analistas neoliberais, pois o pagamento dos juros da dívida pública é um imperativo fundamental para o Banco Mundial, como consta dos contratos dos empréstimos. E este é o fator que promove a desigualdade, pois representa um exaurimento dos rendimentos nacionais, em afronta ao disposto no artigo 1.2 do PIDESC (BRASIL, 1992a).

Eis a lógica da associação das reformas realizadas: EC nº 95, de 2016 a reforma da lei trabalhista, a reforma da previdência, a diminuição drástica do Programa Bolsa Família, o cancelamento do Programa Minha Casa Minha, redundou em 13 milhões de desempregados, mergulhando o país em uma recessão e a grande maioria da população em desalento profundo, que atinge diretamente os mais vulneráveis, os pobres e até a classe média.

Prevendo a análise acima, Kliass (2017, s./p.) resume o Relatório em “uma agenda de aprofundamento do desmonte que vem sendo promovido em nossa estrutura de direitos sociais” e “de ampliação da destruição das bases de potencial recuperação de uma estratégia desenvolvimentista em nosso País”, pois chegou a sugerir o fim da gratuidade do ensino superior. E aponta que o período de um ano foi suficiente para escancarar as relações claramente “promíscuas” mantidas de par a par com o BM, pois o referido Ministro da Fazenda deixou o governo para assumir o cargo de Diretor Financeiro do próprio Banco Mundial, em janeiro de 2016, pouco antes da divulgação do documento.

No mesmo dia em que foi lançado o Relatório, o jornal O Estado de São Paulo noticiou o fato na matéria de Lu Aiko Otta e Adriana Fernandes (2017), “Banco Mundial sugere o fim do ensino superior gratuito no Brasil”. Dois dias após a apresentação do Relatório, o Andes-SN (2017) se posicionou, na pessoa de seu 1º vice-presidente Luis Eduardo Acosta, resumindo que a proposta do Banco Mundial, de cobrança de mensalidade em universidades públicas, são recorrentes em épocas de crise, sendo aproveitadas por “setores do empresariado e do grande capital [...] interessados em fazer da educação um fonte ainda maior de seu lucro”, pois “em todos os países há uma demanda de privatização ou de maior entrada do capital privado na educação superior” (idem a.a.). Repudiando a proposta, argumenta que representa uma afronta ao artigo 206 da Constituição Federal, que contempla a gratuidade do ensino público, apontando que “o Brasil já está vivenciando um

corte de financiamentos públicos que atinge duramente a educação” (idem a.a.). De fato, a tarefa de produção de ciência e de formação de força de trabalho que atendam as demandas sociais além do mercado, são prerrogativas da universidade. Ainda, indica que o documento está equivocado ao basear-se em outros países e índices do teste PISA, tocando em um ponto nevrálgico: a bilionária dívida ativa que o empresariado (e grande parte dos parlamentares) têm com o Estado, que solucionaria a questão, a ser comprovada com a realização de auditoria da Dívida Pública, a qual consome quase a metade do orçamento do país”, somente no pagamento dos juros, corroborando o quanto já referido.

Alguns dias depois, já fazendo um saldo da repercussão da notícia, Peter Schulz (2017, s/p.) afirma que o Relatório do Banco Mundial “apresenta severas distorções, limitações e inconsistências no que se refere ao ensino superior”. Observa que “a palavra *pesquisa* como atividade realizada pelas universidades não aparece uma única vez” no Relatório, prerrogativas das IES públicas, pois as IES privadas são “majoritariamente voltadas ao ensino”. Lembra que a indissociabilidade ensino pesquisa e extensão é uma prerrogativa constitucional. Para quem o Relatório, ainda, omite qualquer menção a formação de professores com *doutorado e tempo integral* de atividade. Relativamente a atividade em tempo integral esta corresponde a 85% dos docentes nas IES públicas, enquanto nas IES privadas são de 25,7%; os doutores são 39% nas IES públicas contra 22,5% nas IES privadas. Outra palavra ausente no Relatório é *inovação*, e neste ponto Schulz apresenta como exemplo o desempenho ímpar da Unicamp⁸⁰⁵.

Schulz faz uma comparação deste Relatório com outro Relatório do Banco Mundial do mesmo ano de 2017, relativamente à América Latina e Caribe, *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*⁸⁰⁶. E incorpora dados de um “famoso” Relatório do Banco Mundial de 1986 – *Financing Education in Developing Countries* – que estrutura a tese de que nos países em desenvolvimento deve-se prover o ensino fundamental e médio e não o superior, desconsiderando o fato de que o ensino superior é que “é necessário para dar a sustentabilidade aos ganhos sociais” (SCHULTZ, 2017, s/p.).

Roberto Leher (2017, s/p.), um estudioso sobre as relações do Banco Mundial com o Brasil, a propósito do Ajuste Juste publica na página da UFRJ “Banco Mundial: ajuste

⁸⁰⁵ Onde “mais de 500 empresas que surgiram a partir das atividades dessa universidade, gerando 28 mil empregos e com um faturamento superior a 3 bilhões de reais ao ano”. No INPI-Instituto Nacional de Propriedade Industrial, no registro das patentes das #50 mais”, as 30 primeiras são de IES públicas.

⁸⁰⁶ Já mencionado no item 3.6. Cf. Capítulo V desta tese.

regressivo e antidemocrático”, onde se manifesta *Em defesa da universidade pública e do princípio constitucional da gratuidade*. Nesse texto Leher (2017, s/p.) tece argutas considerações sobre o Banco Mundial, o qual considera por seus documentos oficiais e consultores, prolífico em recomendações que pressupõem escolhas, mas que, nos termos dos contratos “assumem a força coercitiva de condicionalidades”. Isto porque, se as reformas recomendadas não forem cumpridas pelos governos estes “são sancionados negativamente pela banca internacional e podem perder o importante aval do próprio banco ou de sua instituição coirmã, o FMI, restando à margem do sistema económico internacional” o que implica em dar atenção às proposições do Banco Mundial (idem a.a.). Afirma ainda que, anteriormente aos contratos assumidos pelos tomadores, os técnicos locais foram ao encontro do projeto económico político e ideológico do Banco Mundial, confirmando a convergência de uma agenda política ideológica, tal como ocorreu no caso do Ajuste Justo.

Remontando às décadas de 1980 e 1990, Leher (2017, s/p.) afirma que “a história do Banco Mundial é pródiga em exemplos de recomendação desastrosas para os povos”⁸⁰⁷. A partir disso Leher (2017, s/p.) questiona a desproporção havida entre as condições de excelência que o corpo funcional do Banco Mundial possui e os resultados nocivos apresentados por suas previsões. Refere ele que estudos apontam “que o Banco recomenda o que é de interesse do bloco de poder mundial”. Considera Leher (idem a.a.) esta questão desconcertante, pois os “incontáveis casos de fracasso” explicaria essa falta de rigor no plano técnico-científico e no plano ético. E nesse sentido cita, ainda, o artigo de José Paulo Kupfer (2017) sobre o Ajuste Justo⁸⁰⁸, considerando precisa sua conclusão ao detetar desleixo metodológico por parte do Banco Mundial, o qual aponta que há

[...] uma falha inaceitável em estudos assinados por instituições de porte e prestígio do BM, consubstanciada na ausência de indicação da base de dados utilizada para comparações envolvendo distribuição de renda, o estudo [Ajuste Justo] não consegue esconder seu viés tecnocrático [*sic*].

Continua Leher (2017, s/p.) elaborando considerações sobre o Relatório Ajuste Justo, minuciosamente analisado, atribuindo à falta de autocrítica do Banco Mundial a apresentação de sugestões convergentes com os interesses do bloco do poder no Brasil, qual seja da “contrarreforma da previdência e do fim da gratuidade do ensino nos estabelecimentos públicos”. Complementa “partindo de pressupostos não desenvolvidos

⁸⁰⁷ Cita casos da “revolução verde” no combate à fome, programas agrícolas que beneficiaram corporações e causaram “expropriações de agricultores tradicionais, desertificação, perda da biodiversidade, dependência de sementes híbridas” e de um gene, que resultou em imensa fome e migrações sofridas.

⁸⁰⁸ “Conselhos exagerados”, O Globo, 24.11.2017.

sistematicamente, o Banco mirou os gastos sociais, como uma ‘condição necessária’ (p.8), secundarizando o tema da estrutura tributária”. Afirma que, entretanto, o Relatório Ajuste Justo se rende ao “óbvio fato de que o Brasil possui uma estrutura tributária regressiva (p. 34), em que o consumo é sobretaxado e penaliza os que gastam o que recebem em produtos essenciais”. Prossegue argumentando que “o documento não analisa de modo rigoroso as consequências da quase ausência de tributos sobre a renda, o patrimônio, a herança e as transações financeiras [nem] registrou que a sonegação é estimulada pelas sucessivas edições do REFIS. Atribui, ainda, à *distração* do Banco Mundial a omissão sobre “a bilionária perdas de receitas, buscando equidade nos cortes dos gastos sociais”.

Aborda Leher (2017, s/p.) também a omissão de análise pelo Relatório da “maior conta do Estado: o serviço da dívida assumida pelo Estado Federal”, “em virtude do viés político do relatório”. Ainda, “atribui o crescimento da dívida pública aos gastos sociais, ignorando a história de sua dinâmica interna alimentada pela estratosférica taxa de juros e pelo custo geral das transações da dívida e do câmbio, impulsionadas desde o Plano Brady”⁸⁰⁹. Resgata o artigo 26 do ADCT (BRASIL, 1988b), que determina a apuração do endividamento externo no prazo de um ano, com décadas de atraso, cuja premência atualmente decorre de representar mais de 8% do PIB anual. Destaca-se a desproporção do percentual disponibilizado com o pagamento dos juros da dívida externa com a economia pretendida com o ensino superior, de 0,5% do PIB.

Mostra Leher (2017, s/p.) que a opção do Banco Mundial pela necessidade dos cortes sociais é justificada pela chantagem dos investidores privados: punição da banca internacional, precedida de fuga de capitais, com consequente crise macroeconômica (fls. 24), quando, na verdade os gastos sociais deveriam ser aperfeiçoados “em prol de sua real universalização”. Cita que “o documento afirma que `tais medidas [tributos, dívidas etc.] não serão discutidas em detalhes neste relatório’ [pois] `não substituem o combate às causas fundamentais dos gastos públicos e a revisão das excessivas responsabilidades/obrigações associadas ao Estado brasileiro’ (p. 8)” (idem a.a.), e ainda aduz:

[...] a raiz do problema [apresentado pelo Relatório do BM] não está nas receitas do Estado, nas cento bilionárias isenções fiscais aos donos do dinheiro e na limitada tributação da renda, da propriedade e do capital, mas nas políticas públicas mantidas pelo Estado: previdência, *gratuidade do ensino superior público*, salários dos servidores públicos, benefício e assistência do trabalhador do campo, acesso a medicamentos etc. (*grifo nosso*).

⁸⁰⁹ BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. O Plano Brady. *IstoÉ-Senhor*, 22 mar. 1989, Disponível em: http://www.bresserpereira.org.br/articles/1989/958.Plano_Brady.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021. R

Interessante observar, diz Leher (2017, s/p.), que “o documento aponta problemas relevantes, mas a alternativa apontada recai sempre sobre [a perda dos] direitos sociais e na [redução da] função social do Estado”. A contrário, as sugestões apresentadas “não apontam para a universalização republicana dos direitos, estando dirigidas ao alívio à pobreza e à mercantilização desses direitos sociais”. E que o Relatório “ignora determinantes econômicos e políticos” sem fazer qualquer referência à “inserção do país na economia mundial”, buscando, como “fórmula mágica” a *Eficiência*⁸¹⁰.

Leher destaca que o documento não menciona de forma interrelacionada *ciência, tecnologia, inovação e justiça social*, nem sua complexificação com as cadeias produtivas, o que justificaria “a pregação antiuniversitária do relatório”. Passa a tecer considerações sobre “a universidade no ‘Ajuste Justo’ apresentando dados que reforçam a argumentação desta tese sobre a realidade brasileira da educação superior. Nesse sentido, Leher (2017, s/p.) afirma que “não há discussão sobre a função social da universidade no capitalismo dependente, notadamente em um país que regride à condição de uma economia de *commodities* e que possui uma das maiores taxas de desigualdade real de renda” (idem a.a.).

Aponta, Leher (2017, s/p.) que a proposta atual segue a mesma lógica daquela apresentada pelo Banco Mundial nos anos 1990⁸¹¹, quando o financiamento era 1/3 pago pelo estudante, 1/3 pago pelo Estado e 1/3 pago por prestação de serviços, mas parece mais draconiana no financiamento, pois é imprecisa quanto ao financiamento do Estado. O “rudimentar argumento dos analistas do Banco de que 65% dos estudantes compõem o estrato dos que estão entre os 40% mais ricos, afirma que [tal] proposição [é] grotescamente sem fundamento” (idem a.a.).

Leher (2017, s/p.) desmonta o Relatório do Banco Mundial, no subtítulo denominado “As impropriedades do documento”, em quatro questões respondidas,

⁸¹⁰ Vocábulo utilizado mais de 120 vezes no Relatório Ajuste Justo (LEHER, 2017, s/p.). V. Tabela 1. “Resumo das opções de políticas públicas e seu impacto na eficiência, equidade e economia potencial fiscal” (p. 16), onde contempla o “Ensino superior federal”. Aqui não reproduzida por economia.

⁸¹¹ Conforme estudo de Nelson Cardoso do Amaral, realizado para a Andifes em setembro de 2017, “o financiamento das universidades federais: alguns apontamentos”, caso fosse adotado o referido modelo tripartite de financiamento das universidades apregoado pelo BM em 1995, excluindo os estudantes em condições de pauperização, o custo da mensalidade para a chamada classe média “com todas as suas variantes” seria equivalente a 25% da renda familiar bruta, uma impossibilidade objetiva considerando a sistemática perda de poder aquisitivo das famílias trabalhadoras. Uma família com dois filhos, por suposto, teria de eleger um para seguir os estudos. Isto não pode ser considerado justo e equânime” (LEHER, 2017, s/p.).

fundamentadamente, com Falso (p. 132), A comparação não se aplica (p. 132), Ardiloso e Falso (p. 136), e Carece de fundamento e de lógica (p. 138). Considera, ainda, que

[...] se as universidades dependessem de mensalidade para seu financiamento, e considerando o perfil de renda de seus atuais estudantes (com cotas etc.), nenhuma delas poderia manter hospitais universitários, laboratórios, pesquisas, museus, estádios de esporte, instalações em que professores, técnicos e estudantes pudessem conviver em processo de aprendizagem mútua (idem a.a.).

O que é totalmente condizente com a gratuidade da educação superior pugnada por esta tese, referendando-a, portanto. E diante desse desmonte ideológico, comprovado por dados fidedignos, Leher (2017, s/p.) expressa uma indagação pertinente: - O que seria do Brasil sem as universidades e os institutos públicos? Na resposta, uma lista exemplificativa de áreas estratégicas, cujas pesquisas estão quase totalmente a cargo das universidades, bem como a formação de pessoal de elevada qualificação, que não foram consideradas pelo Banco Mundial no Relatório Ajuste Justo. O que permite complementar que, certamente, sem universidades públicas o Brasil nunca teria chegado ao grupo das 10 maiores economias do mundo, ainda que lá tenha permanecido por pouco tempo. Culmina Leher (2017, s/p.) por correlacionar a função política do relatório do Banco Mundial com a gravidade da situação no Brasil vivenciada em 2017: “verbas do MCTIC reduzidas quase 1/3 de três anos antes; orçamento das 63 IFES para 2018 é 20% menos do que o de 2014 (custeio), e investimentos 90% menor”.

Por fim, conclui Leher (2017, s/p.) que “as forças democráticas, em largo espectro ideológico” compreendem que os pilares para um Brasil justo são formados pelas universidades, institutos federais de educação tecnológica, institutos de pesquisa vinculados ao MCTIC e MS, pois o “conhecimento, científico, tecnológico, artístico e cultural “fazem parte do que é comum a todos, isto é, público, e, por isto, gratuito”. Análise que se avoluma em relevância ao mostrar a dimensão real, não só do documento analisado, mas do contexto atual e histórico em que se insere.⁸¹².

Pedro Celestino Pereira e Roberto Amaral também se manifestaram sobre o Relatório do Banco Mundial, indagando, desde o título de seu artigo: “Por que Universidade pública e gratuita no Brasil? (PEREIRA; AMARAL, 2017)”. Respondem, do ponto de vista da ciência, tecnologia e inovação - área de suas atuações-, que a consideram como elemento condicionador de “qualquer projeto brasileiro de desenvolvimento”, por ser “o trânsito da civilização mecânica para a era do conhecimento”. E olham para a experiência dos “países que se anteciparam [ao

⁸¹² V. também a breve, mas incisiva, nota veiculada pela diretoria da SBHE-Sociedade Brasileira de História da Educação divulgada no dia 5.12.2017 às 18:40h.

Brasil] na industrialização [como um aprendizado para a] construção do conhecimento [...] fruto lentamente acumulado do ensino e da pesquisa que decorre, fundamentalmente, da qualidade [das] universidades” (idem a.a.). E os avanços alcançados pelo Brasil decorrentes do já referido modelo de industrialização dependente, a que se aderiu pelas circunstâncias do país e de subdesenvolvimento, ditado pela necessidade de superação da distância dos países centrais, “é combatido, desde sempre, por organizações internacionais e desde muito tempo pelo Banco Mundial, para quem, reproduzindo a ideologia da OMC⁸¹³, educação, ensino e pesquisa são, pura e simplesmente mercadorias”.

Entendem os mesmos autores que o Banco Mundial atua como agenciador de empréstimos, aumentando os mecanismos de dependência dos países periféricos, diante do não reconhecimento que “o papel da ciência e da tecnologia não se esgotou como motor da construção das grandes nações que emergiram com a revolução industrial”, sendo ainda mais crucial “quando ingressamos na era da sociedade digital, tecnocrônica” (PEREIRA; AMARAL, 2017), afirmando que

Mais do que nunca as nações que pretendam preservar seu futuro, [caso do Brasil], são dependentes de seu desenvolvimento científico, diretamente dependente de seus centros de ensino e pesquisa e da democratização do saber, papel que entre nós só pode desempenhar a universidade democrática, inclusiva, porque gratuita (idem a.a.).

Ressaltam Pereira e Amaral (2017) que “só a universidade pública brasileira, exatamente por ser pública, investe na formação de seu professorado”⁸¹⁴, e em laboratórios e em hospitais. São elas as melhores nos *rankings* nacionais ou internacionais, “onde jamais aparecem as ricas universidades privadas, disputando nas bolsas de valores bons negócios para suas ações” (idem a.a.). E finalizam, corroborando com esta tese:

É o sucesso do nosso modelo a única razão que justifica a proposta do Banco Mundial – o Estado deixar de investir em ensino universitário e tornar pago o ensino. Quando caminhamos para a universalização do ensino e para a democratização do acesso à Universidade, inclusive com sua interiorização, *os estafetas do Banco em ‘estudo’ contratado e pago pelo governo brasileiro!*- propõem a elitização do conhecimento (idem a.a., *grifos nossos*).

Outra denúncia ao Relatório Ajuste Juste do Banco Mundial foi veiculada pela Folha de São Paulo⁸¹⁵, com o título “Relatório sobre universidades do país parece dizer que

⁸¹³ Cf. Tasquetto (2014).

⁸¹⁴ Já referido que 39% dos docentes possuem doutoramento, único tópico do PNE 2014-2024 cumprido.

⁸¹⁵ RELATÓRIO sobre universidades do país parece dizer que há elefantes no céu. Publicado em 11 dez.2017 na **Folha de S. Paulo**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/colunas/lira-neto/2017/12/1941799-relatorio-sobre-universidades-do-pais-parece-dizer-que-ha-elefantes-no-ceu.shtml>. Acesso em: 1º maio 2021

há elefantes no céu”, em que o articulista Lira Neto, ao adotar o estilo literário realismo mágico afirmou: “Para além do campo literário, amparar supostas verdades com base em números e estatísticas, manobrando dados e fontes de informação, é truque de ilusionismo político. Em vez de artifício estético, trata-se de manipulação da fé alheia” (idem a.a.).

Continuando, o mesmo autor cita os dados apresentados pelo Banco Mundial do custo anual de um aluno das IES privadas (R\$ 14,8 mil) com um das IES públicas (R\$ 40,9 mil) e conclui que a comparação realizada é escalafobética! Elenca as ações das IES públicas, converge com outros autores referidos, porque a universidade “abrange o trinómio ensino, pesquisa e extensão”. E rebate a crítica do Banco Mundial acerca dos salários dos professores universitários que “ganham muito acima dos padrões internacionais”, desmentido por um gráfico do próprio documento, que comprova que estes salários estão situados “em nível bem inferior ao dos colegas estadunidenses, italianos, australianos e franceses”.

Lira Neto, ainda, refuta como “maior ardil” e “lenda urbana”, a afirmação do BM de que mais de 65% dos estudantes das universidades federais pertencem aos 40% mais ricos da população, quando é de 10,6% o percentual dos alunos das universidades públicas que vêm de famílias com renda superior a dez salários mínimos – longe de serem consideradas ricas. E afasta a “sugestão” do Banco Mundial do modelo de recorrer aos empréstimos, com o mau exemplo dos Estados Unidos⁸¹⁶, local em que há “milhões de jovens recém formados que acumulam dívidas impossíveis de serem pagas”, para onde o novo Fies caminha⁸¹⁷.

Já o enunciado da crítica ao Relatório Ajuste Justo de Carlos Frederico Rocha, “Ensino Superior: Banco Mundial e seus problemas com os dados”, sintetiza:

(...) que o relatório parte de uma análise viciada, desatualizada e, algumas vezes, falsa dos dados sobre a educação superior pública brasileira, levando a um diagnóstico equivocado de proposição de cobrança de mensalidades que acabará por aumentar, em vez de reduzir, a desigualdade social (ROCHA, 2017, s/p.).

Apresenta em cinco itens os argumentos que o Banco Mundial baseou o Relatório Ajuste Justo, seguida das duas⁸¹⁸ propostas, as quais passa a desmontar com o auxílio de

⁸¹⁶ V. *Sugar Babies/Sugar Dadies* nos EUA e Canadá, em Portugal e no Brasil. Disponível em: https://www.mysugardaddy.eu/pt/register?ad=pt_11&gclid=Cj0KCQjw-LOEBhDCARIsABrC0TleBVOvbG1niDMO-OerLVUEus1pcj4KKgCBbnRGSMANuqmYS1mBAEaArtpEALw_wcB . Acesso em: 1º maio 2021..

⁸¹⁷ Cf. subitem 2.6.1, último tópico.

⁸¹⁸ De: (i) criar um teto de gasto por aluno nas universidades públicas baseado nas universidades de melhor desempenho, e (ii) criar um sistema de pagamento da universidade pública pelo aluno.

gráficos, analisando a questão também com a introdução de pontos inovadores. Rocha (2017) concorda “que o ensino superior público abriga um em cada cinco estudantes do ensino superior”, não sendo verdade que não “vem em proporções maiores do ensino básico privado”, comprovando que “após o estabelecimento das cotas em 2013, uma pequena minoria dos alunos (menos de um terço) vem do ensino privado” (idem a.a. s/p).

Entende o mesmo autor a comparação do custo do sistema privado com o sistema público como o maior erro do Banco Mundial, pois “revela desconhecimento sobre o sistema de ensino superior público no Brasil” (ROCHA, 2017, s/p.) ao considerar somente a forma presencial, sendo incomparáveis os custos das diferentes atividades exercidas pelos dois sistemas, pois as IFES realizam, além do ensino, também pesquisa e extensão. Onde o Banco Mundial também ignorou os custos maiores dos estudantes da pós-graduação das IFES, sem sequer referir que se dedicava apenas à graduação. Afirma, ainda, que BM errou mais uma vez ao comparar o desempenho dos estudantes tendo como referência o ENEM e o ENADE, ignorando as características de cada exame.

Quanto ao referido no Relatório Ajuste Justo com base no PNAD, de que “o ensino superior público apresenta regressividade na distribuição dos recursos para a educação”, favorecendo os mais ricos, Rocha (2017) reinterpreta os dados do PNAD demonstrando, com fontes do IBGE, que houve “uma evolução bastante positiva da participação dos estratos mais pobres e mais ricos, no sentido de caminhar em direção à igualdade” (idem a.a., s/p.) sendo relevante, pois é a crítica mais recorrente dos desavisados.

Rocha explica que estes resultados positivos estão relacionados às políticas públicas como o REUNI (2007) e, retomando a temática das cotas, ressalta que como “a total implantação da política [...] só se finalizará em 2018, [...] o perfil dos estudantes deve evoluir para uma maior igualdade”. Aponta que o IBGE (2016) “mostra que os estudantes da universidade privada no Brasil são, em média, mais ricos do que os estudantes da rede pública”. No segundo gráfico que apresentou, Rocha (2017) desnuda a questão da renda domiciliar *per capita*, concluído que “a individualização da cobrança tornaria a distribuição do gasto mais injusto” pois, “a experiência internacional mostra que a cobrança de mensalidades ou anuidades reduz a matrícula da população do ensino superior” (idem a.a., s/p.).

Complementa que, na hipótese de a cobrança recair sobre quem poderia pagar, isto “afastaria da universidade pública os estudantes de renda superior”, aprofundando as desigualdades da sociedade brasileira, anulando a “integração social” propiciada pela

convivência do topo da pirâmide de renda com a base, havendo muito mais a considerar do que mera “apropriação individual de frutos do ensino superior” (ROCHA, 2017, s/p), como quer ver o Banco Mundial. Por fim, analisa a comparação do ensino superior com o ensino básico realizada pelo Banco Mundial, concluindo que, a redução de um não beneficia o outro, significando sim “a redução da contribuição dos mais ricos para o bem estar da sociedade brasileira” (idem a.a., s/p.) que, em momento algum corresponde a uma proposta de justiça.

As 17 páginas do Relatório do Banco Mundial Ajuste Justo (GRUPO ..., 2017) motivaram as manifestações acima, as quais, juntas, exprimem um significado maior que o diferencial de suas contribuições individuais. Seus autores, articulistas e intelectuais, com argumentos próprios, originalidade na abordagem, de modo inequívoco constituíram-se em verdadeiros paladinos que fizeram a defesa intransigente do que já está amparado constitucionalmente: a escola laica, pública, gratuita e de qualidade na área da educação superior. Uma defesa necessária, porque o Brasil vive tempos sombrios⁸¹⁹, de ameaça aos direitos constitucionais, onde todos os articulistas levantaram estandartes, constituindo-se em defensores do direito humano à educação superior, como pugnado por esta tese.

Sobre as consequências da adoção de orientações neoliberais, como as apresentadas pelo Banco Mundial, mas não só, é o que se tratará a seguir.

3.7 Da ilegitimidade das medidas neoliberais adotadas pelos Estados

[...] atualmente, o termo [Neoliberalismo] vem sendo aplicado àqueles que defendem a livre atuação das forças de mercado, o término do intervencionismo do Estado, a privatização das empresas estatais e até mesmo de alguns serviços públicos essenciais, a abertura da economia e sua integração mais intensa no mercado mundial (SANDRONI, 2006, p. 591).

Neoliberalismo. Trata-se de uma nova forma de liberalismo, cujo termo inicial, contrariando o senso comum, foi apontado por Juan Carlos Monedero (2008, p. 13), desde uma perspectiva latino-americana:

El neoliberalismo no nace en Europa, con la década conservadora inaugurada en 1979 con la elección de Margaret Thatcher (precedida en 1978 por la elección de un Papa polaco y anticomunista) y seguida por la elección de Reagan, Kohl y

⁸¹⁹ Referido muitas vezes no evento virtual promovido pela OAB nacional “Jurisdição Constitucional, Hermenêutica e Democracia”, em homenagem a Paulo Bonavides, realizado em 1º de março de 2021.

George Bush. El neoliberalismo se inicia con la conspiración contra el Chile de Allende y con el posterior golpe de Pinochet organizado desde los Estados Unidos.

Entendimento que se coaduna com as prévias ideias de Perry Anderson (1995, s/p.):

Refiro-me [...] ao Chile sob a ditadura de Pinochet. Aquele regime tem a honra de ter sido o verdadeiro pioneiro do ciclo neoliberal da história contemporânea. O Chile de Pinochet começou seus programas de maneira dura: desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos. Tudo isso foi começado no Chile, quase um decênio antes de Thatcher, na Inglaterra.

Vladimir Safatle (2020)⁸²⁰ reforça os dois entendimentos acima, situando expressamente o neoliberalismo no Brasil no contexto dos fatos ocorridos no Chile.

Monedero, ainda, (2008) explica que “*la gestión económica se la van encargar al monetarista Milton Friedman, el teórico de la economía del shock para quien la nueva fase del capitalismo reclamaba la ausencia de focos de resistencia al mercado tales como los sindicatos o las universidades potestatarias*” (ídem a.a., p. 13). Pois, é “*la única manera de poner en marcha el desmantelamiento del Estado social o de formas de capitalismo desarrollista era a través de comociones*”, conforme Naomi Klein (2008), citada por Monedero (ídem a.a.):

[...] una vez asentado el golpe y asentada la nueva estrategia, detrás vendría [...] una estrategia de mantenimiento. El resultado final era el acuerdo general de que había alternativa: el pensamiento único o el Consenso de Washington.

Fiori (2001, p. 88), ao comentar o “pós-consenso de Washington”, afirma que “na segunda metade da década de 1990 o fracasso das políticas recomendadas pelo Consenso de Washington era cada vez mais evidente”. Informa que em um “movimento de auto-crítica interna”, em 1996 o “próprio John Williamson, que cunhou o conceito, publicou seu reposicionamento [...] ‘*The Washington Consensus Revisted*’” (ídem a.a.). Ainda, que foi “Joseph Stiglitz quem sistematizou a crítica e deu autoridade ao sentimento de insatisfação gerado, como economista-chefe do Banco Mundial e ex-chefe da assessoria econômica da presidência dos Estados Unidos, veiculado em 1997, no artigo ‘*Post-Washington Consensus*’” (ídem a.a.).

⁸²⁰ “O neoliberalismo sempre soube que precisaria despolitizar a sociedade, impedir que a sociedade pudesse funcionar na sua dinâmica conflitual, e [...] precisa da força arbitrária do Estado. Só que [...] tem uma outra vertente [...], com [...] Thatcher e [...] Reagan, que escamoteia isso por um tempo. A vertente da qual o Brasil faz parte, a chilena, começou assim: a primeira imagem do neoliberalismo é o palácio [...] La Moneda do Chile sacrificado (*pelo ataque militar contra o socialista Salvador Allende, cuja deposição deu início à ditadura Pinochet*). Esse foi o primeiro momento do neoliberalismo. A partir daí os neoliberais puderam fazer do Chile um grande laboratório.” (BARROCAL, André, 2020).

Stiglitz não discordava das ideias gerais do Consenso, mas não entendia que “os mecanismos de mercado pudessem resolver, automaticamente, os problemas do crescimento económico e da distribuição equitativa da riqueza”; e refutava “a forma descontrolada e selvagem dos processos de privatização, que acabaram substituindo o Estado por novos monopólios privados”; para quem “as palavras-chave do ‘novo consenso’ deveriam ser [...] sustentabilidade, democracia e equidade” (FIORI, 2001, pp. 88-89).

Ainda, segundo Fiori (2001, p. 90), a ressalva que se faz é que, não obstante reconhecer e sublinhar a importância negativa das desigualdades internas de cada país, Stiglitz “não discute nem enfrenta o problema da desigualdade crescente da riqueza e do poder dos Estados”. Mesmo porque, Stiglitz “diagnostica, corretamente, a natureza perversa das consequências económicas e sociais das políticas recomendadas pelo Consenso de Washington, e reconhece, inclusive, seus efeitos antidemocráticos”. Informa, por fim, que Stiglitz acabou por ser afastado da função que exercia no Banco Mundial, em 1999.

A partir dessas manifestações, com abordagem indicativa de sua complexidade, confirmadas historicamente, a presente discussão acerca da ilegitimidade de políticas implementadas com base nas “prescrições” do Consenso de Washington⁸²¹ decorre do entendimento de que a adoção de medidas dessa natureza pelos Estados estaria revestida de uma pseudo-legalidade que precisaria ser desvelada, identificada para ser rechaçada.

Esta reação brotou da forte impressão que um artigo ícone (BATISTA, 1994)⁸²² sobre o Consenso de Washington causou a esta autora, gerando uma aguda tomada de consciência da letalidade⁸²³ das medidas de austeridade impostas a povos⁸²⁴ e nações durante décadas, que foram e estão sendo hodiernamente implementadas no Brasil, mas não só⁸²⁵,

⁸²¹ Williamson, J.: *Latin American Adjustment: How Much Has Happened?*, Institute for International Economics, Washington, DC, 1990, p. 7-17 *apud* Fiori (2001, p. 84). Evento convocado com o objetivo de avaliar as reformas económicas ocorridas na região da ALC, reproduzindo os termos em que Batista (1994) inicia seu artigo: mesmo “com formato académico e sem carácter deliberativo”, serviu “para coordenar ações das entidades participantes: FMI, Banco Mundial e BID”.

⁸²² “O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos”.

⁸²³ Como já referido, só no período de 1990 a 2002 Bresser-Pereira, Gonzales e Lucinda (2008) elencaram a ocorrência de 19 episódios de crise em 12 países.

⁸²⁴ Não obstante reações e contestações organizadas no plano académico, sindical, de movimentos populares contra a alta do custo de vida e a deterioração das políticas públicas.

⁸²⁵ Guardadas as devidas proporções estão sendo atualmente implementadas em vários países de modos distintos, mas com técnicas assemelhadas, definidas na teoria de Naomi Klein (2008).

em decorrência das políticas económicas de cunho neoliberal⁸²⁶, ainda que tenham sido minimizadas durante governos progressistas.

Como resultado dessa reflexão, brotou um sentimento que moveu a busca por uma solução dentro do direito, uma figura jurídica para rebater os efeitos dessas políticas, desconsiderar seus resultados e anular as ações de espoliação provocadas pela adesão dos governos aos ideais neoliberais, que em uma só palavra correspondesse à sua invalidade, a qual, entretanto, não foi localizada.

Urgia uma terminologia que demonstrasse a existência daquela situação contrária ao direito e à justiça, e que fosse ao mesmo tempo um remédio jurídico e, inserida na exposição desta tese, permitisse expressar politicamente este entendimento, porque esta busca se refletiria em circunstâncias análogas, de desrespeito por outros direitos humanos.

Amainado o turbilhão de ideias, questionando-se a pertinência da própria pretensão, entendeu-se que a iniciativa criadora dessa expressão restaria respaldada pelos escritos de W. Humboldt (1997)⁸²⁷ e de Robert Heilbroner (1996)⁸²⁸, afastado o entendimento da necessidade de possuir bases consolidadas na academia para inovar no direito, aplicável à criação de uma teoria, mas não a um vocábulo que validasse a pretensão de expor a ideia surgida, inspirada na realização do direito internacional, mas na direção do direito interno.

Direcionou-se, então, a busca rumo às raízes das relações entre o direito internacional e a lei maior dos Estados: suas constituições.

3.7.1 Mecanismos constitucionais aplicados ao direito internacional público

A correlação do direito internacional público com o direito constitucional das nações, ou a influência do primeiro sobre o segundo, no reconhecimento e incorporação de direitos, teve origem na estruturação consistente do direito internacional e no renascimento do direito constitucional, concomitante com a conformação do Estado-Nação⁸²⁹.

⁸²⁶ Melhor explicado, como “*proposta neoliberal que o governo norte-americano vinha insistentemente recomendando, por meio das referidas entidades, como condição para conceder cooperação financeira externa, bilateral ou unilateral*” (BATISTA, 1994, s/p.; grifos nossos).

⁸²⁷ No sentido de que os estudantes “movimentam-se com ousadia em todas as direções” (p. 81).

⁸²⁸ “convicção [...] nascida [...] da necessária combinação de confiança e ignorância que apenas um estudante pode ter” (p. 12).

⁸²⁹ Cf. item 3.2.

Em razão disso, o desenvolvimento acelerado do Direito Internacional acarretou, entre outras, a ocorrência desse reconhecimento, seguido do protagonismo das normas internacionais, em especial dos tratados, perante a legislação interna dos Estados.

No Brasil o percurso desse intercâmbio culminou na redação do artigo 4º da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a), cujos dez incisos elencam os princípios que regem o País nas suas relações internacionais, entre eles a da plena integração das normas de direito internacional na esfera nacional brasileira, como o PIDESC, objeto central desta tese.

No caso brasileiro, essas relações de influência, no sentido de recepção interna do Direito Internacional pelo Direito Constitucional, estão presentes de modo especial no teor do artigo 5º da Constituição de 1988 (idem a.a.). Tal como estabelece o seu § 2º ao considerar, pela via da não exclusão, “os direitos e garantias” previstos nos “tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte”. Principalmente, na previsão do § 3º do mesmo artigo 5º, inserido pela Emenda Constitucional nº 45⁸³⁰, de 30.12.2004, cujo teor colocou os tratados de direitos humanos em um patamar único, abaixo da Constituição Federal, mas acima de toda a legislação infraconstitucional, com equivalência às emendas constitucionais, portanto, exigíveis como uma norma constitucional. Para este fim, o mesmo § 3º se direciona expressamente aos “tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros”.

Neste sentido, pertinentes os comentários de Leal e Gorczewski (2013, p. 222) aos tratados e convenções sobre direitos humanos anteriores à referida EC nº 45, de 2004, pois entre eles estão o PIDESC e o Protocolo de São Salvador. Estes autores fazem referência ao “histórico julgamento de 3 de dezembro de 2008 (RE 466.343-SP), [quando] o Supremo Tribunal Federal, acompanhando o voto do Min. Gilmar Mendes⁸³¹, os alocou [os tratados de direitos humanos], em um nível *supralegal* (abaixo da Constituição, mas acima de toda a Legislação infraconstitucional)”, confirmando a adoção pelo Brasil da Teoria do Primado

⁸³⁰ BRASIL **Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004** (Vide ADIN 3392) (Vide ADIN 3432). Altera dispositivos dos arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, e acrescenta os arts. 103-A, 103B, 111-A e 130-A, e dá outras providências. 2004d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc45.htm. Acesso em: 4 jan. 2020.

⁸³¹ Tribunal Pleno “RECURSO EXTRAORDINÁRIO 349.703-1 RIO GRANDE DO SUL”, com referência a adesão do Brasil ao PIDCP (*mutatis mutandis* aplicável ao PIDESC) e ao Pacto de San José da Costa Rica. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=595406>. Acesso em: 18 nov. 2021.

do Direito Interno. Oportuno situar esta teoria, como uma das vertentes da Teoria Monista, em oposição à Teoria Dualista, ambas inseridas na Teoria da Constituição que, a propósito foi revisitada por João Bruno Farias Madeira e Manuel Fondevila Marón (2016), os quais apresentaram uma nova Teoria, que denominaram de Integracionismo⁸³².

Situado o contexto onde se insere a discussão, observe-se que a pretensão a ser aqui desenvolvida é a da via de influência contrária, da constituição para o direito internacional, com o intuito de realizar uma analogia invertida daquela se detém na definição de determinada situação, fato ou norma em desconformidade com a constituição.

Explicando o caminho percorrido, partiu-se de um termo corrente e de seu conceito inerente, do que é *inconstitucional* para, em seguida constatar a inexistência de uma expressão que representasse esta mesma ideia, mas na esfera do direito internacional, qual seja, que significasse o descumprimento de um tratado ou de norma cogente internacional.

Realizadas buscas, seja no léxico da língua pátria, em Portugal e no Brasil⁸³³, seja em dicionário especializado jurídico em português, como o de Deocleciano Torrieri Guimarães (2013), e também no correspondente em língua inglesa Black's (2004)⁸³⁴, todas resultaram infrutíferas. Igualmente, nada foi encontrado em recente doutrina de direito internacional, nem tampouco na esfera do Sistema Interamericano de Direitos Humanos (STEINER; URIBE, 2014), onde se logrou defrontar tão somente com “a descrição do fato ou ocorrência do incumprimento do tratado ou pacto internacional”⁸³⁵.

⁸³² Onde a problemática deve ser analisada “à luz da natureza do próprio Direito enquanto sistema integrado e sob o olhar dos fundamentos de existência do direito internacional”, atentando para “a unidade, coerência e completude do ordenamento jurídico”.

⁸³³ Dicionário (2014), Vocabulário (2012) e Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras. Disponível em: <http://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>. Acesso em: 12 set. 2019.

⁸³⁴ Importante apontar que foi encontrada na p. 1561 da obra referida a palavra paradigma: *unconstitutional*, adj. “*Contrary to or in conflict with a constitution*”.

⁸³⁵ “*El incumplimiento de la obligación internacional*”, *Convención Americana sobre Derechos Humanos comentada*”, p. 14. Referência completa: **CONVENCIÓN Americana sobre Derechos Humanos: comentada /** coordinadores Christian Steiner, Patricia Uribe ; contribuciones Federico Andreu [et al.]; [la compilación, diagramación y diseño de esta obra estuvieron a cargo de la Fundación Konrad Adenauer, Programa Estado de Derecho para Latinoamérica ; coordinación editorial Nadya Hernández Beltrán y Ginna Rivera Rodríguez ; prólogo Juan N. Silva Meza ; prefacio Diego García-Sayán ; presentación Dean Spielmann]. -- México : Suprema Corte de Justicia de la Nación ; Bogotá, Colombia : Fundación Konrad Adenauer, Programa Estado de Derecho para Latinoamérica, 2014. xv, 1042 p. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/30237.pdf>. Acesso em 20 nov. 2020.

Um neologismo⁸³⁶, uma palavra nova a ser criada, apresentou-se como a solução para a situação referida de descumprimento de norma ou tratado internacional. Não obstante a clareza e simplicidade, quase óbvia, da definição encontrada em linguagem corrente, buscou-se um fundamento mais consistente, assente no rigor acadêmico, para suprir a exigência devida, na consulta com um linguista, sobre a pertinência do vocábulo em mira.

Foi entendida como justificada essa busca, pois o incumprimento dos tratados internacionais é um fato que, se não é vulgar, tampouco é valorado nas mesmas proporções em que são descumpridos pela comunidade internacional. Trata-se especificamente daqueles casos onde os Estados se obrigaram a cumprir os tratados, como do artigo 2º do PIDESC, mas não existe sanção correspondente, prevista em abstrato, aplicável para quando não o fazem, não havendo, portanto, uma forma de os obrigar a cumprir. Em especial quando esses direitos não são exigíveis de plano, ou ainda quando a sua prestação está dilatada no tempo⁸³⁷, tal como ocorre com a progressiva gratuidade do direito humano à educação superior, prevista pelo PIDESC e pelo PSS, artigos 13, 2. c) e 13, 3. c), respetivamente.

Nessa busca considerou-se o entendimento de Adela Cortina⁸³⁸ acerca do que é um neologismo. A filósofa explica que, quando existe um fenómeno universal, mas não nos damos conta, “*una de las maneras de darse cuenta de que algo existe es ponerle un nombre*”.

Constatou-se não existir uma palavra que caracterizasse o descumprimento de um Tratado ou Pacto Internacional por um Estado que se obrigou a cumpri-lo. Fazendo uma analogia com o vocábulo inconstitucional chegou-se naturalmente à expressão *intratacional* e a palavra correspondente à inconstitucionalidade seria, por conseguinte, *intratacionalidade*, chegando ao fim da busca, mas não da confirmação de sua aprovação.

Após inteirar-se da definição, condições e tipos de neologismos existentes realizou-se uma consulta ao linguista Renan Paulo Bini, sobre a pertinência da adoção da nova palavra – *intratacional* – na forma adjetivada, e sua correspondente, *intratacionalidade*. Ao que foi respondido que esse neologismo seria admissível, pelos seguintes argumentos:

Em relação à necessidade do neologismo, na perspectiva da Linguística, não há problemas na criação de um novo termo. Conforme pesquisadores como Bagno (2012) e Ferraz (2006), a língua é social e reflete as mudanças ocorridas naquela

⁸³⁶ Dicionário da Língua Portuguesa Porto Editora (DICIONÁRIO, 2014, p. 1118): neologismo *n.m.*

⁸³⁷ Cf. item 4.2, Capítulo IV desta tese.

⁸³⁸ Entrevistada por Juan Carlos Hervás, El País, Director do Instituto BBVA no quadro Aprendemos juntos. “NO SE RECHAZA al extranjero, sino al pobre”. Adela Cortina, filósofa. **El País**, 15 de jul. de 2019 (5’28”). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Kc92s05D8L8>. Acesso em: 28 jul. 2019.

sociedade que a criou, e essas mudanças são mais evidentes principalmente no léxico, seja devido ao contato entre diferentes línguas e culturas, seja devido à necessidade de nomeação de novos fenômenos, costumes, tecnologias, produtos, processos etc. Ferraz (2006), por exemplo, afirma que os neologismos podem ser formais (novas palavras formadas a partir de métodos e elementos da própria língua - que é o seu caso); semânticos (quando ocorre a mudança de significado de uma unidade lexical já existente); ou de empréstimo (quando há incorporação de unidades lexicais de idiomas estrangeiros). Sobrenome: Bini, Prenome: Renan Paulo, Título do e-mail (sem título) [Resposta consulta sobre a pertinência de neologismo]. Destinatário: florisbela.meyknecht@gmail.com 25 de ago. 2019 17:12 e-mail.

Desta forma, se entendido pertinente este neologismo *intratacional* em sede desta tese, restará pugnar pela inclusão deste novo vocábulo em dicionários especializados da língua portuguesa, tais como dicionários jurídicos ou de direito internacional público, conforme a manifestação complementar do mesmo especialista.

3.7.2 Da ocorrência da intratacionalidade

Intenta-se agora aplicar o conceito do neologismo *intratacional* ao instrumento internacional onde recai o objeto desta tese, o PIDESC - Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos Sociais e Culturais, de 1966, que vigora desde 1976, e que possui 171 Estados Partes, aplicável ao seu homólogo do SIDH, o Protocolo de São Salvador (PSS), adicional ao Pacto de São José da Costa Rica.

Pertinente ressaltar que, ainda que a questão levantada em abstrato possa ser aplicável aos demais direitos previstos no PIDESC e no PSS, ela está aqui sendo tratada com relação ao exercício do direito humano à educação superior, estabelecido no artigo 13, 2. c) do PIDESC, e no artigo 13, 3. c) do PSS, no contexto desta tese. E estando o Brasil entre os Estados Partes do PIDESC, como todos os demais declarou reconhecer os DH lá estabelecidos, que decorrem da dignidade inerente à pessoa humana, conforme o contido no seu Preâmbulo. E o mesmo se diga com relação ao PSS.

Além disso, nos termos do artigo 2º do PIDESC, o Brasil comprometeu-se a assegurar, progressivamente, por todos os meios apropriados, o pleno exercício dos direitos lá reconhecidos. O que se concretizaria pela adoção de medidas, tanto por esforço próprio, quanto pela assistência e cooperação internacionais, nos planos econômico e técnico, até ao máximo de seus recursos disponíveis. O que no SIDH deu-se no artigo 1º do PSS.

Caso viesse a ser constatado que o Brasil, como Estado Parte, não agiu conforme se comprometeu, no sentido de “assegurar, progressivamente, por todos os meios

apropriados, o pleno exercício dos direitos reconhecidos” no PIDESC e no PSS, ficaria, em tese, caracterizada a intratacionalidade das ações estatais, e dos atos que decorressem dessas ações, inclusive legislação ou emendas constitucionais, que de alguma forma impediram, impedem ou impedirão, o cumprimento do PIDESC e do PSS pelo Brasil como Estado Parte⁸³⁹ de ambos os instrumentos. No que isso implicaria é o que se passa a tratar.

3.7.3 A consequente nulidade das medidas adotadas pelos Estados na implementação das políticas neoliberais

A doutrina invocada para fundamentar este aspeto da discussão, acerca do entendimento da validade e ou legitimidade das políticas económicas adotadas pelos Estados e que interferiram e ainda interferem no pleno exercício dos DESC, foi encontrada em Jânia Maria Lopes Saldanha e Márcio Morais Brun (2015), onde estão situados, histórica e doutrinariamente, os direitos económicos, sociais e culturais como categoria do *jus cogens* internacional, no contexto da jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos.

Nesse trabalho, os mesmos dois autores, fazendo um apanhado histórico da evolução do cenário mundial desde meados do século passado, explicaram que, dadas as relações de interdependência dos Estados, além das normas de direito dispositivo (*jus dispositivum*), ficou evidenciada a necessidade das normas de direito internacional de carácter imperativo (*jus cogens*), as quais redimensionaram o princípio da soberania. Ao lado disso, os indivíduos tornaram-se sujeitos de direito⁸⁴⁰ neste mesmo cenário, com possibilidade de, dependendo do caso, peticionar perante as cortes internacionais.

A diferença principal entre as normas referidas é que as primeiras, firmadas entre os Estados, podem ser livremente alteradas entre os contratantes. As últimas “ao contrário, não admitem exclusão ou modificação de seu conteúdo e *declaram nulo qualquer ato que lhe seja contrário*, [...] estando em nível hierárquico superior a todas as demais normas” (SALDANHA; BRUN, 2015, p. 176, *apud* José Blanes Sala, 2014, *grifo nosso*).

Ambos os direitos são obrigatórios. Contudo, o que mais os diferencia é que o *jus cogens*, por pretender “dar resposta aos valores e interesses coletivos essenciais da

⁸³⁹ “Estado-Parte” na grafia do Decreto nº 3.321, de 31.12.1999, que incorporou o PSS ao sistema legislativo brasileiro. Aqui uniformizado por conveniência da fluidez do texto.

⁸⁴⁰ Coincidente com o entendimento de Jónatas Machado (2019).

comunidade internacional”, é inderrogável pela vontade das partes (SALDANHA; BRUN, 2015, p. 176, *apud* João Grandino Rodas, 2014).

Amparados em Trindade (2006), os autores trazem à baila o que há de mais novo, no sentido de que a adesão formal dos Estados, expressa pela doutrina voluntarista, já não será elemento essencial para sua vinculação às normas internacionais, indicando a atual tendência do direito internacional, que remonta ao direito natural da humanidade. Entendimento este que é inteiramente acolhido nesta tese.

Saldanha e Brun (2015) levantam ainda a questão da definição das características das normas *jus cogens* no universo das normas de direito internacional, e se entre elas se encontra a categoria das normas de direito económico, social e cultural. Assim, passam a analisar a questão em dois momentos: nas Decisões da Corte IDH, e na Opinião Consultiva 18/2003, da mesma Corte. Para tanto, transitaram desde a antiguidade, onde encontraram a noção de *jus cogens* nos ensinamentos estóicos do século IV a.C., representada no conceito de “raciocínio universal”, de que derivou o “Estado universal”, onde todos os homens são iguais, e a lei comum a todos. E ainda compararam a norma *cogens* com o entendimento de direito cogente dos Romanos, chegando, em um salto, a Francisco de Vitória⁸⁴¹ e depois a Hugo Grotius. E concluíram por onde começaram, na metade do século XX, a partir de quando as normas imperativas – moderna noção de *jus cogens* – passaram a ter ampla aceitação da comunidade internacional.

Ainda assim, o processo de elaboração do conceito moderno de *jus cogens* foi lento. Teve início com a atividade da Comissão de Direito Internacional da ONU⁸⁴² que foi encarregada de “codificar a prática costumeira sobre os tratados”, como informam os mesmos autores. O termo *jus cogens* foi mencionado pela primeira vez no artigo 15 do Relatório de Hersch Lauterpacht, de 1953, em seguida no artigo 16 do Relatório de Gerald Fitzmaurice, de 1958, e no artigo 21 do Relatório de Waldock (SALDANHA; BRUN, 2015, *apud* João Grandino Rodas, 2014).

Esses relatórios como que pavimentaram o caminho para que o *jus cogens* viesse, uma década depois, integrar a Convenção de Viena, de 1969 (BRASIL, 2009b), e quatro décadas depois ser recepcionada no *corpus* legislativo brasileiro, cujos artigos 53 e 64 reconhecem expressamente o seu conceito. A definição de *jus cogens* está contemplada no

⁸⁴¹ Cf. Capítulo I, item 1.1.

⁸⁴² Cf. Anexo B, entre os Órgãos Subsidiários.

artigo 53 nesta afirmação: “uma norma imperativa de Direito Internacional geral é uma norma aceita e reconhecida pela comunidade internacional dos Estados como um todo.

No contexto de sua aplicabilidade, observa-se que o artigo 53 da Convenção de Viena é constituído por três partes. Além da definição referida, expressa-se inicialmente no sentido de não admitir o conflito das normas de *jus cogens* com tratado superveniente, que lhe seja contrário, declarando de início sua nulidade. E avança para dispor, em um outro patamar, que a “derrogação é permitida e que só pode ser modificada por norma ulterior de Direito Internacional geral da mesma natureza”. Sintetizando, uma norma *jus cogens* possui imperatividade e caráter geral, não admite acordo em contrário e nem pode ser afastada pelas partes, e só pode ser modificada por uma norma de igual estirpe.

O artigo 64 da Convenção de Viena reconhece a força da nova “norma imperativa de Direito Internacional geral” como um novo direito, que torna nulo o tratado existente que com ela conflite. O que permite afirmar que, apesar de não serem sequenciais, os artigos 53 e 64 podem ser vistos como complementares entre si e aplicáveis a situações distintas.

Repise-se que o artigo 53 delimita a matéria do ângulo da existência prévia da norma *jus cogens*. Enquanto que o artigo 64, além de comprovar a hierarquia superior da norma *jus cogens* – que, mesmo sendo mais recente tem o condão de tornar nulo o tratado existente que com ela entre em conflito – faz sua delimitação no sentido contrário, partindo da não existência de uma norma *jus cogens*, e que a partir de sua criação tem o condão de tornar nulo um tratado previamente existente.

Depois de conferir que os artigos 53 e 64 foram objeto de comentários de André de Carvalho Ramos (2011a; 2011b), e já referida a incorporação pelo Brasil na sua legislação interna do “Tratado sobre os Tratados”, cabe agora delimitar o alcance e aplicação das normas *jus cogens* no contexto desta tese.

Relembre-se que, tendo os Estados Partes assumido o compromisso de “assegurar progressivamente, por todos os meios apropriados, o pleno exercício dos direitos reconhecidos no” *PIDESC* (ONU, 1966a), bem como no PSS (BRASIL, 1999a), ao restar comprovado que se assim não agiram, pela identificação dos atos que acarretaram o não cumprimento do direito humano em questão, a natureza da consequência da nulidade desses atos praticados já foi delimitada pela doutrina invocada, de Saldanha e Brun (2015).

Aplicável este entendimento ao Brasil, há que se reiterar, primeiramente, que o *PIDESC* foi incorporado ao seu sistema legislativo pelo Decreto nº 591, de 1992 (BRASIL,

1992a), e que este Pacto entrou em vigor internamente em 24.04.1992. Em razão disso, entende-se ser pertinente a interpretação de que, a partir daquela data, seriam nulas de pleno direito todas as ações, medidas, legislações, etc., que foram tomadas/adotadas/aprovadas pelo Estado brasileiro, por seus órgãos e prepostos, a todos os títulos, no sentido de reduzir, dificultar ou impedir o pleno exercício dos direitos humanos reconhecidos pelo PIDESC, quando assim identificadas de modo inequívoco.

Ao se invocar nesta tese a aplicação desse posicionamento com relação ao direito humano à educação superior, previsto na alínea c) do artigo 13, 2 do PIDESC⁸⁴³, caberia, a quem de direito, pleitear nas instâncias internas e ou internacionais que tais ações/medidas ou legislação fossem declaradas nulas de pleno direito.

A quais atos perpetrados pelo Estado brasileiro seria aplicável este entendimento, é o que se verá a seguir.

3.8 A hipótese de nulidade decorrente da intratacionalidade à EC nº 95, de 2016

A medida da importância e dos resultados de uma ideia nova se encontra, assim, na emoção que causa em seu aparecimento, na violência da oposição que levanta, e no grau e persistência da cólera dos seus adversários (KARDEC, 2009, p. 211)⁸⁴⁴.

Após a análise teórica da questão levantada sobre a ilegitimidade das medidas neoliberais adotadas, impende seu enquadramento na realidade como *law in action*, com sua aplicação a um fato, ou ato correlato, investigando-se a ocorrência ou existência de ato intratacional praticado por um Estado, no caso o Brasil, por estar inserido no objeto desta tese. Para isso não foi preciso retroagir muito no tempo, sendo encontrado um exemplo de sua incidência no decurso desta pesquisa, que teve o condão de alterar seu direcionamento.

Constatou-se, haver correspondência desta busca com o resultado da Proposta de Emenda Constitucional⁸⁴⁵, de iniciativa do poder Executivo Brasileiro, que objetivava “*estabelecer um teto para gastos públicos primários pelo prazo de 20 anos*”. O que

⁸⁴³ Com relação ao PSS (BRASIL, 1999a), o fundamento seria assemelhado, mas com as especificidades próprias da aplicação da Doutrina do Controle de Convencionalidade. Cf. item 4.7.

⁸⁴⁴ Allan Kardec (2009, p. 211) é o pseudônimo de Hippolyte Leon Denizard Rivail, nas obras da codificação espírita, adotado para diferenciar das obras publicadas anteriormente como discípulo de Pestalozzi.

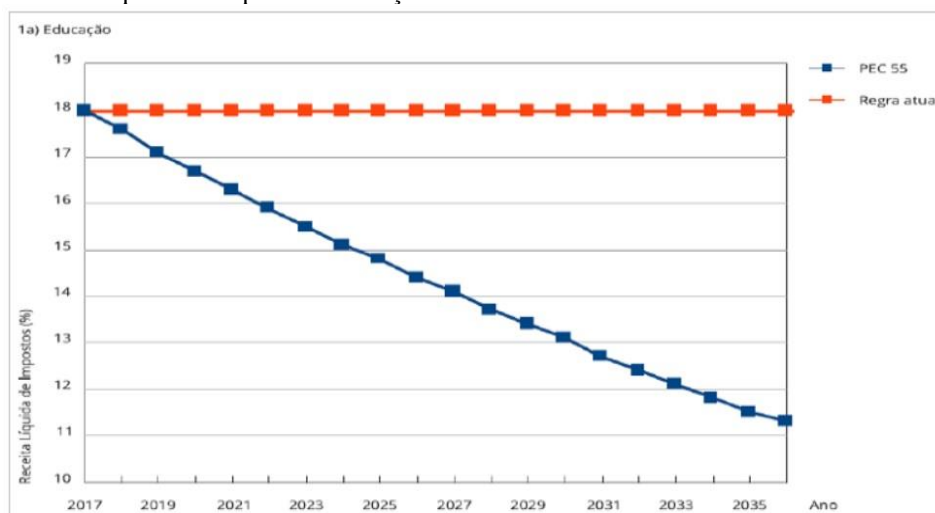
⁸⁴⁵ Na Câmara dos Deputados PEC 241 e no Senado Federal PEC 55, codinome “PEC do Fim do Mundo”.

redundou, em 15.12.2016, na promulgação da EC nº 95⁸⁴⁶, com o seguinte enunciado: “Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para *instituir o Novo Regime Fiscal*, e dá outras providências”, para vigorar, portanto, até o final do ano de 2036 (*grifos nossos*).

O resultado dessa iniciativa governamental significou o retrocesso dos direitos económicos e sociais em geral, e em especial o do direito humano à educação e, por conseguinte, do direito humano à educação superior, ao interromper o fluxo da prestação dos direitos sociais conferidos e impossibilitar a ampliação da concessão desses direitos, seja pelo simples crescimento demográfico, seja pelas circunstâncias adiante referenciadas.

Incontestável que a EC nº 95, de 2016, veio afrontar o princípio que veda o retrocesso do exercício dos direitos humanos previsto no PIDESC e no Protocolo de São Salvador, nos artigos 13, 2. c) e 13, 3. c), respetivamente, ao reduzir a prestação de direitos reconhecidos, situando-se no sentido oposto ao perseguido por esta tese, que objetiva a plena gratuidade da educação superior. Como confirmado pela Figura 2, apresentada por Élidea Graziani Pinto (2018, s/p.)⁸⁴⁷, onde estão projetados os efeitos da EC nº 95, de 2016, no piso da educação, com a estimativa de retrocesso de 50% até seu termo final.

Figura 2 - Receita Líquida de Impostos: Educação



Fonte: Rossi, P.; Dweck, E. (2016, s/p., *apud* Pinto, 2018).

⁸⁴⁶ Cf. Anexo E.

⁸⁴⁷ O original contém duas tabelas, contemplando a segunda os efeitos da EC nº 95, de 2016, na saúde.

Ante os dados da Figura 2⁸⁴⁸ ficou evidenciado que, além da previsão do retrocesso do direito à educação, e por conseguinte do direito à educação superior, vedado pelo PIDESC e pelo PSS, teria ocorrido o descumprimento pelo Estado brasileiro destes dois instrumentos de direito internacional que se equiparam aos tratados internacionais⁸⁴⁹.

Vale ressaltar que o impacto da EC nº 95, de 2016, demonstrado na Figura 2, foi analisado somente sobre o percentual da redução da receita líquida de impostos, pois não foi considerada pela referida EC qualquer previsão de crescimento no sentido da ampliação da receita líquida, a ser destinada à educação. De rigor, foi ignorado pela EC nº 95, de 2016, a previsão de crescimento constante das determinações do PNE de 2014-2024 (BRASIL, 2014), que tem entre seus objetivos atingir, no mínimo, 10% do PIB destinado à educação.

Decorridos quatro anos da alteração da Constituição de 1988 pela EC nº 95, de 2016, a redução do orçamento à educação efetivada caracterizou o evidente prejuízo ao direito à educação, no sentido da suspensão da execução de direitos, mais especificamente daquele previsto no artigo 13, 2. c) e no artigo 13, 3. c), que contemplam o direito humano a educação superior, respetivamente do PIDESC e do PSS. Assim, adquiriu um caráter quase compulsório a adoção do entendimento de que a EC nº 95 de 2016, teria violado o princípio da retrogressão dos direitos garantidos pelo PIDESC e pelo PSS, os quais o Estado brasileiro se comprometeu aos subscrevê-los, e que vinha cumprindo de forma progressiva.

Entendimento que encontra respaldo doutrinário em Jónatas Machado (2019, p. 646), quando trata da responsabilidade internacional dos Estados⁸⁵⁰, especificamente sobre sua imputabilidade, no sentido de delimitar o ato praticado, considerando “as situações em que a violação de uma obrigação internacional é objetivamente imputada ao Estado”, que seria também este o caso da EC nº 95, de 2016. Avança o mesmo autor na análise da “violação de uma obrigação internacional” sob a ótica “da sua conformidade com as obrigações internacionais estabelecidas para com um ou mais Estados” (idem a.a.).

⁸⁴⁸ Esclarecem Dweck, Oliveira e Rossi (2018, p. 33) que “A simulação parte da hipótese de que o PIB cresce 2% ao ano no período e que a receita líquida acompanha o crescimento do PIB”.

⁸⁴⁹ São sinónimas as expressões Tratado e Pacto na língua inglesa (*BLACK'S*, 2004, p. 1540).

⁸⁵⁰ A partir de “O regime da responsabilidade dos Estados”, Machado (2019, p. 641/2) refere sobre os *Draft Articles on Responsibility of States for Internationally Wrongful Acts*. CDI, Novembro de 2001 (DARS): esse “projecto não constitui ainda direito convencional”, posto que foram submetidos ao crivo dos Estados pela AG da ONU. Os quais “não afastam a aplicação de outras normas de direito internacional pertinentes, nem prejudicam a responsabilidade de [...] indivíduos” (idem a.a.). ONU. **Draft articles on Responsibility of States for Internationally Wrongful Acts, with commentaries 2001**. Disponível em: https://legal.un.org/ilc/texts/instruments/english/commentaries/9_6_2001.pdf. Acesso em: 13 abr. 2020.

Questiona-se se seria aplicável este entendimento à ocorrência de violação de obrigação internacional por Estado Parte do PIDESC e do PSS, caso em que as obrigações em tela foram assumidas para com o próprio Estado. Se pertinente, seria aplicável com propriedade ao Estado Brasileiro que teria descumprido o PIDESC e o PSS ao promulgar a EC nº 95, de 2016, que “congelou” por 20 anos o financiamento dos direitos sociais, impedindo a manutenção e a ampliação de políticas sociais de cunho educacional, legalmente previstas, e especificamente as que vêm garantindo o acesso à educação superior nas IFES.

Jónatas Machado (2019, p. 646/7) considerou também a assunção dos Estados de obrigações “para com a comunidade internacional no seu todo”, estando em causa um “*interesse público comunitário internacional*”⁸⁵¹. Como o PIDESC possui 171 Estados Partes, quase 90% da comunidade internacional⁸⁵², o seu descumprimento pelo Brasil poderia vir a ser interpretado como uma afronta ao *interesse público* dessa comunidade.

Na hipótese de o Estado brasileiro pretender isentar-se dessa responsabilidade, não o socorreriam as justificativas apresentadas sobre a necessidade da EC nº 95, de 2016, a qual se subsume em disposições de direito interno. Entendimento que encontra respaldo na doutrina de Jónatas Machado (2019, p. 647) para quem, ante “a parametricidade do direito internacional [é] inadmissível a invocação de disposições de direito interno para afastar a responsabilidade internacional”, quando se está “perante um princípio geral de direito internacional” que “aponta para a centralidade [...] da proteção dos direitos humanos”, os quais, de natureza económica e social, estão sendo descumpridos pela EC nº 95, de 2016.

Considerando os elementos de convencimento e a fundamentação apresentada parece razoável exprimir o entendimento de que a EC nº 95, de 2016, padece de intratacionalidade, cujo reconhecimento seria pleiteado por quem de direito, perante as instâncias próprias. Por conseguinte, ficaria passível de ser declarada a nulidade dos atos de toda a natureza que decorreram da EC nº 95, de 2016, em virtude do descumprimento das normas *jus cogens*, conforme se classificam o PIDESC e o Protocolo de São Salvador.

Conclui-se este item aplicando a teoria do *Law in Action* ao assunto tratado, aventando que, na prática, o reconhecimento da nulidade dos atos e seus reflexos decorrentes

⁸⁵¹ Grifo do original.

⁸⁵² Considerando que 193 Estados integram a ONU, conforme publicado em: QUE PAÍSES são atualmente membros das Nações Unidas? **ONU News**. Centro Regional de Informação para a Europa Ocidental (2021). Disponível em: <https://unric.org/pt/que-paises-sao-atualmente-membros-das-nacoes-unidas>. Acesso em: 26 dez. 2021.

da aplicação do texto constitucional com as alterações promovidas pela EC nº 95, de 2016, se daria por sentença prolatada em ação declaratória após reconhecida sua intratacionalidade.

Ad argumentandum tantum, tendo em vista a árdua seara dos litígios judiciais, a pesquisa apontou para a provável submissão da questão em análise – a declaração dos efeitos da EC nº 95, de 2016, - aos novos trâmites da Lei de Introdução das Normas de Direito Brasileiro (LINDB) – Decreto-Lei nº 4.657, de 4.9.1942 (BRASIL, 1942), já com as alterações promovidas pela Lei nº 12.376/2010. Trata-se de 11 artigos que foram introduzidos pela Lei nº 13.655, de 25.4.2018, sancionada por Michel Temer, e o seu respectivo Regulamento, objeto do Decreto nº 9.830, de 10.6.2019 (BRASIL, 2019d).

Uma análise perfunctória dos artigos 20 a 30 da LINDB, sob a ótica dos argumentos aqui expostos, pareceu indicar que foram eles elaborados e aprovados com a finalidade de resguardar os efeitos da EC nº 95, de 2016, em especial no sentido de complexificar a retomada do *status quo ante*. É o que se conclui do teor do parágrafo único do artigo 20, do artigo 21 e seu parágrafo único, do § 1º do artigo 22 e do *caput* do artigo 24, da LINDB, pois todos eles estabelecem exigências de procedimento considerando muitas variáveis, constando na última alternativa a “invalidação de ato, contrato, ajuste, processo ou norma administrativa”, sem, contudo, contemplar o caso de “norma jurídica”.

Todavia, a argumentação contida no tópico 3.7.3 expressou o entendimento de que a EC nº 95, de 2016, ao desrespeitar o artigo 13, 2. c) do PIDESC, e o artigo 13, 3. c) do PSS, teria descumprido normas *jus cogens*, e que os atos daí decorrentes seriam nulos de pleno direito. Não se trataria, pois, de invalidar “ato, contrato, ajuste, processo ou norma administrativa”, mas de declarar sua nulidade *ab initio*. Caso acolhida a argumentação aqui apresentada, os esforços do governo Temer poderiam postergar a ação de declaração de nulidade, no sentido de que teriam que ser rebatidos, mas teriam sido infrutíferos para favorecer a manutenção dos desmandos que decorreram da EC nº 95, de 2016.

3.8.1 Os impactos da EC nº 95, de 2016, na educação superior

Não obstante a argumentação no tópico anterior pudesse ser suficiente para definir como intratacional a EC nº 95, de 2016⁸⁵³, a temática merece ser melhor desenvolvida para que tal entendimento obtivesse um percentual⁸⁵⁴ de aprovação relevante, removendo ou

⁸⁵³ Íntegra no Anexo E.

⁸⁵⁴ Mais de 75%, se fosse permitido aplicar uma conversão matemática à essa perspectiva.

reduzindo as dúvidas de sua pertinência. Esclareça-se que a aprovação da EC nº 95, de 2016, ocorreu à revelia das manifestações de grupos organizados de “dezenas de milhares de professores, estudantes e pesquisadores, com outros profissionais e ativistas, [que] protestaram pacificamente em Brasília durante as votações na Câmara e no Senado” (LEHER, 2018)⁸⁵⁵.

Esta situação havia sido denunciada, dias antes da sua aprovação (6.12.2016), em audiência perante um órgão da OEA, especificamente a Comissão Interamericana de Direitos Humanos – CIDH⁸⁵⁶. Tratou-se de um documento subscrito por 16⁸⁵⁷ organizações de direitos humanos, dando um panorama completo das violações desses direitos ocorridas – entre elas a extinção do Ministério da Igualdade Racial, das Mulheres, da Juventude e dos Direitos Humanos, com a conseqüente interrupção de programas, como o da Proteção de Defensores de Direitos Humanos, desprezando o direito de cátedra com fundamento em conflito ideológico recém criado e disseminando de forma apologética o movimento denominado Escola sem Partido (PIOVESAN *et al*, 2016)⁸⁵⁸.

Logo em seguida, veiculou-se o alerta desde Genebra, do Relator especial da ONU para a extrema pobreza e os direitos humanos, Philip Alson, intitulado “*Brazil 20 years public expenditure cap will breach human rights, UN warns*”, endossado por Koumbou Boly Barry, Relatora Especial para o Direito à Educação (UNITED NATIONS, 2019). Ambos, representantes dos direitos humanos na esfera internacional, foram solenemente ignorados pela maioria dos senadores brasileiros, ainda que seu comunicado estivesse devidamente

⁸⁵⁵ Os quais “foram violentamente reprimidos pelas forças de segurança, com centenas de feridos e outros tantos detidos” (LEHER, 2018).

⁸⁵⁶ Notícia veiculada no sítio eletrônico: CONECTAS Direitos Humanos. **Brasil é denunciado na OEA por cortes em saúde e educação**. Para 17 entidades, governo e Legislativo impulsionam medidas que ameaçam Constituição e normas internacionais. Publicado em 05 dez. 2016 - Desenvolvimento e direitos sócio ambientais. Disponível em: <https://www.conectas.org/noticias/brasil-e-denunciado-na-oea-por-cortes-em-saude-e-educacao>. Acesso em: 31 jul. 2019.

⁸⁵⁷ São elas: Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Rede Escola Pública e Universidade; Rede Nacional de Advogados e Advogadas Populares (RENAP). A nota anterior referiu 17 instituições, mas sem as nomear.

⁸⁵⁸ PIOVESAN, Flávia; ROIG, Jaime Nadal; MUÑOZ, Lucien; GASHMAN, Nadine. O programa Escola sem Partido viola frontalmente a Constituição e os tratados internacionais ratificados pelo Estado brasileiro. Notícia publicada em 13 out. 2016 no *site* do **Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Governo Federal do Brasil**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/sdh/noticias/2016/outubro/o-programa-escola-sem-partido-viola-frontalmente-a-constituicao-e-os-tratados-internacionais-ratificados-pelo-estado-brasileiro>. Acesso em: 07 jun. 2021.

instruído com dados fornecidos pela Campanha Nacional para o Direito à Educação, como veiculado na página das Nações Unidas Brasil, em 9.12.2016⁸⁵⁹.

A evidência dos prejuízos à grande maioria da população brasileira, que necessita das políticas públicas que ficariam - como efetivamente ficaram - reduzidas pelo acrescento de nove artigos – do 106 ao 114 – ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias-ADCT, esta ameaça repercutiu na comunidade internacional que reagiu contra a sua aprovação – a exemplo da manifestação da OEA⁸⁶⁰ -, sensibilizada pela gravidade da medida e ante o inconformismo que moveu a nação.

Essas demonstrações de solidariedade internacional legítimas reforçaram a validade da impugnação do conteúdo ofensivo da alteração constitucional pretendida, encontrando respaldo na doutrina de Ramos (2011b, p. 533), aplicável seu entendimento de que “os interesses da *comunidade como um todo*⁸⁶¹ são afetados” por atos desta natureza.

Adianta-se que algumas consequências perniciosas da EC nº 95, de 2016, já ficaram – pelos cinco anos volvidos – e ficarão diluídas no tempo e no cotidiano da vida de grande parte dos brasileiros, para muitos dos quais elas nem sequer serão claramente percebidas. Isto porque, ao defender a necessidade da sua proposta, o governo Temer obliterou o entendimento dessa população, com o objetivo de obter sua passiva aquiescência promovendo também sua incapacidade de reconhecer o nexos entre a aplicação da EC nº 95, de 2016, e seus resultados, vivenciados no desemprego, na precariedade do sistema único de saúde e na redução do financiamento da educação e da educação superior.

Destaque-se que o alcance e complexidade da EC nº 95, de 2016, revela que estava latente um movimento conservador de reação à distribuição de renda que estava sendo implementada desde o governo Lula da Silva, e que sua elaboração requintada foi construída⁸⁶² enquanto se articulava o impedimento de Dilma Rousseff. A visibilidade desse

⁸⁵⁹ Disponível em: <https://nacoesunidas.org/brasil-teto-de-20-anos-para-o-gasto-publico-violara-direitos-humanos-alerta-relator-da-onu/>. Acesso em: 31 jul. 2019.

⁸⁶⁰ MENDES, Vinícius. OEA denuncia Brasil por violação aos direitos humanos. CALLE 2. Reportagem publicada em 05 dez. 2016 no site **O Cafezinho.com**. Disponível em: <https://www.ocafezinho.com/2016/12/05/oea-denuncia-brasil-por-violacao-aos-direitos-humanos/>. Acesso em: 30 jul. 2019.

⁸⁶¹ Grifo do original.

⁸⁶² O que demandou um conhecimento específico na área do direito, certamente detido pelo Professor de Direito Constitucional da PUC/SP, Michel Temer.

movimento decorreu da manipulação espúria dos protestos estudantis⁸⁶³ contra o aumento de R\$ 0,20 da tarifa de transporte, que passou para a imediata reivindicação do passe livre, a que aderiu a classe média brasileira – onde reside o conservadorismo nacional –, conforme ilustrado nos grandes protestos na via pública, que tomaram dimensão nacional (MANCE, 2018), culminando no afastamento preliminar de Rousseff, em maio de 2016.

Uma trama engendrada que se refletiu a falta de lisura dos representantes do povo no Congresso Nacional⁸⁶⁴ que aprovaram com ligeireza um texto pleno de detalhes, profundamente articulados, que anunciava efeitos catastróficos.

Estes fatos expressaram o projeto neoliberal em uma forma perversa⁸⁶⁵, ao objetivar obstruir o financiamento público dos serviços sociais, mas poupando os demais setores económicos que se beneficiam do sistema financeiro nacional, por sua vez dependente do sistema internacional, para garantir o pagamento da dívida externa brasileira.

Em suma, o ocupante da Presidência, Michel Temer⁸⁶⁶, que ascendeu ao poder com base em apoios articulados de integrantes⁸⁶⁷ do Congresso Nacional⁸⁶⁸, propôs uma alteração constitucional contrária aos interesses da população vulnerável, que redundou na EC nº 95, de 2016. Seria pertinente o entendimento de que Michel Temer teria traído o mandato que lhe foi outorgado pelo povo, pois eleito sob o projeto de governo apresentado por Rousseff.

Chama a atenção o procedimento típico adotado para atingir a estratégia de direcionar o orçamento da nação brasileira, como prioridade, para o pagamento livre dos juros da dívida externa, “que nem se sabe a quem se paga” (FATTORELLI, Maria Lúcia,

⁸⁶³ Movimento “Vem prá Rua” e Movimento Brasil Livre (MBL), este último financiado pelos irmãos Koch (Castells, 2019) e em Mance (2018).

⁸⁶⁴ “... é o titular do Poder Legislativo Federal, e o exerce por meio da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, cabendo-lhe legislar sobre as matérias de competência da União bem como fiscalizar as entidades da administração direta e indireta com o auxílio do Tribunal de Contas da União”. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br>. Acesso em: 23 dez. 2019.

⁸⁶⁵ Para a filósofa Marilena Chauí, o neoliberalismo é a nova forma do totalitarismo. **MARILENA Chauí:** Neoliberalismo: a nova forma do totalitarismo. 22 nov. 2019, (2:30:08). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gCQ-axQF6y0>. Acesso em: 1º maio 2021.

⁸⁶⁶ Membro do PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro (renomeado MDB).

⁸⁶⁷ Como a bancada BBB: armamentista (da Bala), ruralista (do Boi) e evangélica (da Bíblia). Expressão criada/utilizada pela Deputada Federal Érica Kokay. COMO A BANCADA BBB: armamentista (da Bala), ruralista (do Boi) e evangélica (da Bíblia). Expressão criada/utilizada pela Deputada Federal Érica Kokay. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509963/noticia.html?sequence>. Acesso em: 19 dez. 2019.

⁸⁶⁸ Com apoio do PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira, vale dizer FHC.

2016), em detrimento das políticas sociais. Desta forma, quando se observa, o texto Constitucional ficou intacto, direcionadas as alterações ao ADCT, origem da distribuição dos recursos financeiros para o setor social, praticamente congelado por 20 anos, apenas corrigido anualmente pela inflação, o que impede o crescimento vegetativo decorrente da evolução das políticas sociais, como determinado na Constituição em vigor (BRASIL, 1988a).

Atentando para essa alteração direcionada à questão educacional⁸⁶⁹, já se tinha conhecimento, ao tempo da tramitação das referidas PEC, de sua interferência no planejamento do gasto nos próximos oito anos. Reitere-se que a EC nº 95, de 2016, ignorou o cumprimento dos objetivos do PNE - Plano Nacional de Educação 2014-2024⁸⁷⁰ (BRASIL, 2014), especificamente sua Meta 20, que visa atingir a proposição de ampliar o investimento público em educação pública, até um mínimo de 10% do PIB até 2024.

3.8.1.1 As críticas à EC nº 95, de 2016

Passa-se a referenciar manifestações críticas à EC nº 95, de 2016, apresentadas à véspera, no dia e no mês seguinte à sua promulgação, portanto ainda sob o calor do fatos, onde foram abordados seu alcance e consequências pelos especialistas em educação, economia e finanças governamentais. Pensadores e intelectuais cuja argumentação é acolhida *in totum* por esta tese, com exceção de um artigo que lhe é condescendente.

Jeferson Miola⁸⁷¹ (2016, s/p.) principia por remontar ao Ato Institucional nº 5, que em 13.12.1968 instituiu o Estado de Sítio no Brasil e perdurou por 10 anos, comparando com a atuação da “maioria golpista do Senado” brasileiro, ante “o regime de exceção vigente hoje no Brasil”, argumentando que “esta PEC retira da Constituição de 1988 os direitos sociais e económicos” e “constitucionaliza a tirania das finanças internacionais”. Conclui ele ser uma repetição da história, “numa relação de cumplicidade e de subordinação às chantagens do judiciário, e da mídia, sobretudo da Rede Globo”.

⁸⁶⁹ Atingida com gravidade a saúde, com redução no seu orçamento estimada em R\$ 654 bilhões de reais, cf. Conselho Nacional de Saúde e do Conselho Municipal das Secretarias Municipais de Saúde.

⁸⁷⁰ Cf. item 2.7, Capítulo II desta tese.

⁸⁷¹ “A PEC 55 e o estado de sítio rentista”, difundido pelo Grupo Histedbr, da Faculdade de Educação da Unicamp-Universidade de Campinas-SP.

Flávia Rebecca Fernandes Rocha e Eptácio Macário (2017, s/p.) discorrem sobre “o impacto da EC 95/ 2016 e da PEC 287/2016 para a Previdência Social brasileira” na mesma data da promulgação da referida EC. A análise conclui “que ambas se fundam na perspectiva neoliberal ortodoxa, [e com] inequívoca natureza antissocial, priorizam os interesses do capital, principalmente os das frações rentistas ao garantir o pagamento de juros e amortização da dívida pública, focando a atenção no primeiro aspecto” (idem a.a.).

Em um breve artigo Luís Fernando Silva (2017, s/p.) apresentou um panorama claro dos efeitos da EC nº 95⁸⁷², de 2016, destacando a ausência de previsão de alteração em caso de (i) crescimento económico, (ii) eficácia da cobrança da dívida ativa, (iii) redução da política de desoneração fiscal, (iv) impostos sobre grandes fortunas – áreas onde o governo poderia ampliar a arrecadação com sucesso.

Já Cynara Monteiro Mariano (2017) dedica-se

[...] a analisar o discurso oficial e os impactos da novel EC 95/2016 [...] e da mensagem das propostas de origem, para, ao final, concluir que [...] se trata de mais uma tentativa das forças do capital, nacional e supranacional, para manter o Brasil no seu permanente Estado de Exceção econômico, no qual se deseja manter [...] *toda a América Latina* (idem a.a., s/p., grifo nosso).

Para quem o novo regime fiscal implementado pela EC nº 95, de 2016, “*suspende [...] o projeto constituinte de 1988*, e retira dos próximos governantes a autonomia sobre o orçamento” (grifo nosso), os quais governarão de mãos atadas, pois a referida EC

[...] impedirá os investimentos necessários à manutenção e expansão dos serviços públicos, incorporação de novas tecnologias, aumento de remuneração, contratação de pessoal, reestruturação de carreiras, o que se faz necessário em virtude do crescimento demográfico, [pois] os *objetivos e fundamentos constitucionais [...] direcionam um projeto constituinte de um Estado de Bem Estar Social* (idem a.a., s/p., grifo nosso).

Mariano (2017, s/p.) interpreta de modo perspicaz que a EC nº 95, de 2016, “retira, também, do cidadão brasileiro o direito de escolher, a cada eleição, o programa de governo traduzido no orçamento, e, com isso, decidir pelas políticas públicas prioritárias para o desenvolvimento económico”. E chega a um entendimento dilatado, no sentido de que “o teto dos gastos públicos impede o gozo de um direito fundamental universal, pois não há como se promover o desenvolvimento econômico sem o acesso do povo às políticas mais básicas, como a saúde e a educação”. Pelo que invoca, além do artigo 55 da Carta da ONU (BRASIL, 1945) e do PIDESC (BRASIL, 1992a), também a Declaração sobre o Progresso e o Desenvolvimento no Domínio Social (ONU, 1969) e a Declaração sobre o Direito ao

⁸⁷² Analisando a PEC 241/2016, na Câmara, e sua versão no Senado, a PEC 55/2016.

Desenvolvimento (ONU, 1986), onde faz referência a Amartia Sen e a Avelãs Nunes (2003). As duas Declarações referidas revelaram-se importantes para esta tese, a partir da interpretação desenvolvida por Sobrinho e Guerra [?, s/p.], que conectou ambas ao exercício dos direitos económicos e sociais, portanto, ao direito humano à educação superior.

Mariano (2017, s/p.) referiu a pesquisa do DIEESE sobre uma hipotética comparação retroativa, onde foi calculada a aplicação do regime fiscal da EC nº 95, de 2016, no período de 2002 a 2015, mostrando que nesse lapso temporal os investimentos em educação teriam ficado reduzidos em cerca de 47%, totalizando um valor de R\$ 673,6 bilhões de reais. Percentual bem próximo da redução de 50% demonstrada na Figura 2, de Rossi e Dweck (2016), mencionada por Pinto (2018).

Explica Mariano (idem a.a.) que nos termos do § 3º do inciso II do artigo “107”⁸⁷³ do ADCT, os “aumentos reais do limite estão vedados”, e por isso “apenas aumentos nominais são possíveis”, pois “nos exercícios posteriores a 2017, o limite dos gastos corresponderá ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice de preços ao Consumidor Aplicado-IPCA (e assim sucessivamente)”. E interpreta essa limitação afirmando que:

[...] o novo regime fiscal revela uma clara opção por uma antidemocracia económica, inviabilizando a expansão e até mesmo a própria manutenção de políticas públicas para reservar dinheiro público e garantir o pagamento das obrigações assumidas pelo governo federal brasileiro perante os credores da dívida pública (MARIANO, 2017, s/p.).

Adota-se a essência da argumentação de Mariano (2017, s/p.) quando expressa que o entendimento acima está demonstrado na lógica do § 6º, do referido artigo 107, do ADCT, onde situam-se “os maiores problemas do novo regime fiscal”, pela via restritiva:

§ 6º Não se incluem na base de cálculo e nos limites estabelecidos neste artigo: I - transferências constitucionais estabelecidas no § 1º do art. 20, no inciso III do parágrafo único do art. 146, no § 5º do art. 153, no art. 157, nos incisos I e II do art. 158, no art. 159 e no § 6º do art. 212, as despesas referentes ao inciso XIV do caput do art. 21, todos da Constituição Federal, e as complementações de que tratam os incisos V e VII do caput do art. 60, deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; II - créditos extraordinários a que se refere o § 3º do

⁸⁷³ Como outros articulistas, Mariano (2017) fez referência ao artigo 102 do ADCT, cf. PECs, que não se confirmou, pois na mesma data foi promulgada antes a EC nº 94, que acrescentou ao ADCT dispositivos que corresponderam do artigo 102 ao 105, recaindo os acréscimos da EC nº 95 do artigo 106 ao 114 (cf. Anexo E), que para sua compreensão foram lidos de modo retificado. BRASIL. **Emenda constitucional nº 94, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o art. 100 da Constituição Federal, para dispor sobre o regime de pagamento de débitos públicos decorrentes de condenações judiciais; e acrescenta dispositivos ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir regime especial de pagamento para os casos em mora. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc94.htm. Acesso em: 17 jan. 2020. Na versão final os incisos também não corresponderam, mas o teor dos comentários permaneceu hígido.

art. 167 da Constituição Federal; III - despesas não recorrentes da Justiça Eleitoral com a realização de eleições; e IV - despesas com aumento de capital de empresas estatais não dependentes (idem a.a., s/p., *grifos nossos*).

Ao escolher “elencar o que não se inclui” os elaboradores da EC nº 95, de 2016, serviram-se de um sutil artifício, não chamando a atenção para o que ficou de fora. No caso da educação, aponta Mariano (idem a.a.) que são “os percentuais obrigatórios de gastos” de arrecadação: 18% pela União federal e 25% pelos Estados, Distrito Federal e Municípios. Citou ela, ainda, que “o próprio Ministro da Fazenda [...] confirmou [...] que a ‘chamada desvinculação das despesas obrigatórias com saúde e educação’ é ‘parte fundamental e estrutural’ do novo regime fiscal”.

Relativamente ao inciso IV, do mesmo § 6º, do artigo 107, Mariano (2017) desvela sua gravidade informando que, com amparo na análise da Auditoria Cidadã, se dará legitimidade a “um esquema financeiro de aprofundamento ainda maior do endividamento público”, inserido no objetivo de sanar as dívidas dos estados da Federação, o “mesmo esquema financeiro que teria levado a Grécia a ruínas” (idem a.a., s/p.).

Outro aspeto relevante do artigo de Mariano (2017, s/p.) é a correlação que faz da EC nº 95, de 2016, com “o aprofundamento do Estado neoliberal brasileiro nos governos de Fernando Collor e de Fernando Henrique Cardoso”, que teria persistido “no ‘reformismo fraco’ de Luis Inácio Lula da Silva” (idem a.a., s/p.). Nessa última assertiva a articulista adota “a feliz expressão de André Singer (2012)” [que] sintetiza bem a característica do governo lulista em promover, nos marcos da ordem burguesa neoliberal, um projeto de redistribuição de renda e combate à pobreza extrema sem confronto com o capital” (idem a.a., s/p.), mas, inédito ao retirar da pobreza extrema 36 milhões de brasileiros⁸⁷⁴. Continua Mariano (2017) a crítica sobre o período Lula da Silva, que repercutiu como virtude, na significativa ampliação do acesso à educação superior, aduzindo que:

As virtudes políticas indiscutíveis do lulismo representaram, neste aspecto, ao mesmo tempo, os seus próprios limites ou os limites de um pós-neoliberalismo, pois revelaram uma incapacidade em promover investimentos sociais de profundidade nos serviços públicos, dada a submissão a um pacto conservador da governabilidade que exigia a manutenção e preservação da forma política do estado neoliberal no Brasil. Disso resultou a incapacidade política dos governos pós-neoliberais de Lula e Dilma em romperem com o ciclo do pagamento de juros e amortização da dívida pública, subordinada aos interesses do capital financeiro, e com isso o projeto constituinte de 1988 do Estado de Bem Estar Social encontrou seu limite no sistema da dívida pública que exerce hoje um constrangimento sobre

⁸⁷⁴ Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2013/02/governo-federal-anuncia-medida-de-erradicacao-da-extrema-pobreza/> . Acesso em: 07 jun. 2021.

a Constituição e sobre os serviços públicos. A novel EC 95/2016 é uma tradução e um aprofundamento, portanto, desse sistema da dívida (idem a.a., *grifo nosso*).

Mariano (2017) aponta ademais “inconstitucionalidades patentes”, que não foram reconhecidas pelo Supremo Tribunal Federal, considerando que essa Corte “tem se comportado cada vez mais como guardião do novo governo [Temer], e não mais como guardião da Constituição”. Refutou também a justificativa da “adoção do teto dos gastos públicos federais” com os gastos do governo anterior, já referido, o que agravou a restrição, pois

[...] *houve uma desaceleração econômica já no final do primeiro mandato de Dilma_Rousseff*, que se fez acompanhar de uma grande queda nas receitas, esta última provocada também por equivocadas desonerações fiscais concedidas pelo governo Dilma ao setor produtivo e sobre a folha de salários, que não produziram, ao todo, um esperado aumento da capacidade produtiva e, conseqüentemente, aumento da receita⁸⁷⁵ (idem a.a., s/p., *grifo nosso*).

A mesma articulista retoma a questão de fundo, de que “a sociedade brasileira, deseja o Estado de Bem Estar Social projetado pela Constituição de 1988, [e] isso requer investimento público”, que o investimento privado não substitui. A propósito de que cita Celso Furtado (2003), para quem, “*no caso do Brasil, [...] uma presença forte do Estado se faz necessária* porque [...] os problemas decorrentes da industrialização tardia e da desigualdade social não encontram solução no mercado, que é guiado por critérios de racionalidade micro-econômica” (idem a.a., *grifo nosso*).

Apresenta Mariano (2017, s/p.) a projeção do economista François Bourguignon, de que “o teto dos gastos públicos brasileiros, em médio prazo, deve reduzir as despesas do Estado em torno de 13% do PIB, o que é nível [...] de países africanos”, que confirma a ameaça ao desenvolvimento referida. E que “países desenvolvidos gastam em torno de três vezes mais para assegurar serviços públicos de qualidade”, em uma média de 49,9% do PIB. A Finlândia, líder no *ranking* (ROBERT, 2011)⁸⁷⁶, [gasta] 58,1%, e é um dos maiores destaques em educação pública de qualidade”. E complementa ao considerar que “até mesmo em uma economia onde o Estado tem um peso menor do que na Europa, há um modelo de compromisso mínimo com a população, nem que seja limitado [...] à educação, à segurança e outros serviços essenciais”, coerente com o pensamento de Machado (2019). O que efetivamente não vem ocorrendo no Brasil após a EC nº 95, de 2016.

Além disso, Mariano (2017, s/p.) cita um “estudo encomendado pela Confederação Nacional da Indústria ao Banco Mundial” com o objetivo de “analisar comparativamente

⁸⁷⁵ Cf. item 3.9.

⁸⁷⁶ Seguida da França 57%, Alemanha 44,1% e Estados Unidos 38,8%.

com outras nações, os obstáculos brasileiros à inovação e à competitividade”, onde foi concluído que “o Brasil ficou para trás [...], especialmente da Ásia, por não ter oferecido um serviço educacional de qualidade para todos os seus cidadãos”. O mesmo estudo explica que “a economia global de hoje é a ‘economia do conhecimento’, isto é, é um mundo em que trabalhadores inovadores e com boa escolaridade – e não matérias-primas e capacidade de produção industrial – são a chave da competitividade e do crescimento económico”.

Ainda, a articulista cita um relatório onde o FMI solicita “que os países desenvolvidos, submetidos a medidas severas de austeridade fiscal impostas pela UE após o colapso de 2008, acelerem os investimentos especialmente em infra-estrutura”. Em outras palavras, “colocar dinheiro em grandes projetos (como o Brasil o fazia [...] nas obras do Programa de Aceleração do Crescimento-PAC)” para “estimular a criação de empregos e renda, apoiando o crescimento econômico e acelerando a saída para a crise. Observe-se que no referido relatório, [...] o FMI criticou a versão brasileira do teto para os gastos públicos”.

Desses dados Mariano (2017) infere que “pouco investimento nos serviços públicos educacionais, como ocorre no Brasil, são grande entrave para o desenvolvimento”. Complementa ela que, “segundo os dados da OCDE, dentro dos gastos públicos totais do Brasil, a educação até recebe uma atenção grande, superando a média da OCDE”. Todavia, “quando se divide o gasto pelo total de alunos, o país fica em penúltimo lugar”, o que é efetivamente impactante, especialmente porque, considerando outras experiências, “estabelecer cortes ou limites nos gastos públicos não é solução para as crises”. Afinal, “situações de desequilíbrio e de crise são inerentes às economias capitalistas, nas quais as situações de pleno emprego são raras e efêmeras”, afirma Mariano citando Keynes, “as quais precisam ser equilibradas pela ação estatal” (idem a.a.).

Argumenta Mariano (2017) que pela via da EC nº 95, de 2016, “o Brasil está fazendo o contrário do que deve ser feito em tempos de crise”. Aponta ela o princípio “multiplicador fiscal” de David Stuckler e Sanjay Basu (2014), cuja obra “critica o corte de gastos e aponta que os melhores índices [...] que geram retorno mesmo em tempos de crise, vêm com gastos com *educação* e saúde”, sendo “que *a atuação do Estado é igualmente imprescindível* [...] notadamente saúde e *educação*, e no caso do Estado brasileiro o investimento tem sido muito tímido” (idem a.a., *grifo nosso*).

A articulista expressa que “o Brasil gasta muito, mas não com os direitos sociais”, antes o faz “com o problema da dívida pública externa brasileira, cujo pagamento de juros e amortizações resulta em quase 50% da arrecadação do Tesouro Nacional ano a ano, levando

a sociedade brasileira a remunerar credores e investidores estrangeiros, cuja identidade” é desconhecida. No lado interno dos gastos, Mariano (idem a.a.) informa que no Brasil “destina-se 0,27% para ciência e tecnologia, [...] e 3,91% para educação. A autora desta tese relembra que esse percentual do gasto com educação é insuficiente também porque o país possui a quinta maior população do mundo (idem a.a., grifo nosso).

A articulista também indica áreas onde o Brasil poderia ampliar a arrecadação, em lugar de desviar recursos dos direitos sociais. Nesse sentido, informa que no mundo somente a Estónia e o Brasil, desde os tempos de FHC, “passou a não tributar a distribuição dos lucros”, o que resultou, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, “em alta concentração de renda no topo da distribuição [...] com violação do princípio da equidade”. “A instituição do Imposto sobre Grandes Fortunas – IGF também geraria um incremento considerável de receita”⁸⁷⁷. Nesse sentido cita o receituário de Joseph Stiglitz que coloca lado a lado o combate à crise e à desigualdade, de onde se retiram opções de ampliação de arrecadação, que dispensaria o teto dos gastos. E também adota o ideário de Thomas Piketty (2014), que é mais direto ao apontar “para a necessidade de se regular o capital para combater as crises e restabelecer o papel do Estado na produção e distribuição de riquezas e na construção de um Estado social adaptado ao século XXI” (idem a.a.).

Tal como acima referido, Mariano (idem a.a.) finaliza afirmando que, como vice-presidente Michel Temer integrava o projeto político das eleições presidenciais de 2014, estando, portanto, vedado a ele, ao assumir a Presidência da República, impor um regime fiscal via EC nº 95, de 2016, não vencedor nas urnas, o qual por isso padece de legitimidade democrática, também por ser diametralmente oposto ao projeto político constituinte de 1988.

Foi localizado um único artigo divulgado ao tempo da promulgação da EC nº 95, de 2016, que lhe foi benevolente⁸⁷⁸. Ainda, a EC nº 95, de 2016, inspirou uma análise sociológica de Jennainy Rosa *et al* (2017), amparada em Émile Durkheim e Niklas Luhmann, onde foi analisada a pretensão governamental, sob o ponto de vista económico e viés social, que mostrou-se equivocada, ao entendimento de Maria Lúcia Fattorelli⁸⁷⁹.

⁸⁷⁷ Cf. França, “Argentina e Uruguai, reinstituído pela Islândia e Espanha após a crise de 2008”.

⁸⁷⁸ Uma visão economicista, macroeconómia, elaborada por Assuero Monteiro Saraiva *et al* (2017, s/p.).

⁸⁷⁹ Disponível em: <http://www.auditoriacidada.org.br/blog/2016/11/09/explicacao-sobre-o-grafico-do-orcamento-elaborado-pela-auditoria-cidada-da-divida>. Acesso em: 13 abr. 2020.

Um ano após, Ferreira Áulus (2017, s/p.) também alertou para o risco da inconstitucionalidade da EC nº 95, de 2016, apontando que sua eficácia jurídica pende da apreciação de duas Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI)⁸⁸⁰: (i) ADI 5633, promovida pela Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB), Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho (Anamatra) e a Associação dos Juízes Federais do Brasil (Ajufe), e (ii) ADI 5643, proposta pela Federação Nacional de Servidores e Empregados Públicos Estaduais do Distrito Federal (Fenasepe).

Outras ADI foram propostas⁸⁸¹: pelo Partido Democrático Trabalhista – PDT, ADI 5658; pela Associação Nacional dos Membros do Ministério Público – Conamp, ADI 5655; pelo Partido Socialismo e Solidariedade – PSOL, ADI 5680; pelo Partido dos Trabalhadores – PT, ADI 5715, e pela Confederação Nacional do Trabalhadores em Educação – CNTE, ADI 5734. A Procuradora-Geral da República, Raquel Dodge, deu pareceres individuais no sentido geral de que nenhuma delas afrontava a Constituição de 1988⁸⁸². Considerada retórica a análise realizada pela PGR na referida ADI (aplicável as demais), Élide Graziane Pinto (idem a.a.) concluiu conforme Ferreira Áulus (idem a.a.), argumentando que, se o panorama apontado não implicar em inconstitucionalidade, “estaremos todos a negar efetividade ao legado septuagenário da DUDH e ao legado trintenário da nossa Constituição Cidadã” (idem a.a.). Para Pinto (ibidem a.a.) os referidos pareceres afrontam à DUDH (ONU, 1948), o PIDESC (BRASIL, 1992a) e o PIDCP (BRASIL, 1992b), os quais conformam a Carta Internacional dos Direitos Humanos. O que permitiria afirmar que os pareceres da PGR às ADI quedar-se-iam também eivados da intratacionalidade referida.

Decorrido ano e meio da EC nº 95, de 2016 (BRASIL, 2016b), os desdobramentos de sua aplicabilidade, associada ao agravamento da crise econômica no país, mereceu a crítica de Roberto Leher (2018, s/p.)⁸⁸³, que demonstrou a gravidade da situação vivenciada pela educação superior pública brasileira, em especial as IFES. Esse autor denunciou “uma

⁸⁸⁰ Instrumento de controle da constitucionalidade das leis, cf. artigo 103 da Constituição de 1998. As EC também podem ser objeto de uma ADI, se desrespeita cláusulas pétreas, cf. artigo 60, § 4º, incisos I a IV.

⁸⁸¹ Cf. pesquisa desta autora: SUPREMO Tribunal Federal. Novas ações questionam emenda constitucional que limita gastos públicos. Publicado em 2017. *Site JusBrasil*. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/noticias/476970719/novas-aco-es-questionam-emenda-constitucional-que-limita-gastos-publicos>. Acesso em: 20 dez. 2019.

⁸⁸² BRASIL. Ministério Público Federal. Emenda Constitucional 95/2016 não fere a Carta Magna nem esvazia direitos fundamentais, opina PGR. Publicado em 13 nov.2018 no *site* da **Procuradoria Geral da República**. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/emenda-constitucional-95-2016-nao-fere-a-carta-magna-nem-esvazia-direitos-fundamentais-opina-pgr>. Acesso em: 20 dez. 2019.

⁸⁸³ Disponível em: <https://pcb.org.br/portal2/>. Acesso em: 07 jun. 2021.

catástrofe iminente na educação, ao mostrar como a emenda do ‘teto dos gastos’ está inviabilizando o sistema nacional de ensino”, e a vê como a ponta de um iceberg, pois as “manobras de pequena envergadura não livrarão o país dos problemas advindos da obtusa alteração constitucional” (idem a.a.). Essa análise remonta aos cortes anunciados pela CAPES para agosto de 2019, deixando sem pagamento 93 mil bolsas de pós-graduação e 105 mil bolsas de formação de docentes. O que representou uma queda no orçamento de 1,2 bilhão⁸⁸⁴ em 2018, para R\$ 800 milhões em 2019, a qual todavia deve ser analisada tomando como base o orçamento de 2014, que foi de R\$ 2,8 bilhões.

Leher (2018, s/p.) afirma que a questão é sistêmica e cita que “uma semana depois, o presidente⁸⁸⁵ do CNPq manifestou a mesma preocupação sobre o futuro do órgão” pois, pelo teto delimitado pela EC nº 95, de 2016, os “recursos advindos das empresas para o fomento científico e tecnológico não poderão ser integralizados no orçamento do CNPq”. Como consequência direta, entende o autor, que “as bolsas de pós-graduação e de pesquisa e os investimentos em ciência e tecnologia serão literalmente interrompidos no país” (idem a.a.). As duas instituições – CAPES e CNPq – vinculadas majoritariamente às universidades públicas federais, “estão sobrevivendo por meio de respiração artificial”, e esta situação se apresenta com gravidade, já que se enxerga no horizonte “a destruição do sistema de educação superior, ciência e tecnologia e inovação”, conforme o mesmo autor (idem a.a.).

Leher (2018, s/p.) afirma que não há qualquer possibilidade de remanejamento dos recursos, sendo que “o problema real é a armadilha produzida pela EC 95/2016” pois “nenhum país sobrevive sem investimentos públicos”. Nesse sentido, cita estudos realizados por Vilma Pinto e Manoel Pires, do Ibre/FGV (2018), que afirmam que o Estado Federal está à beira de um colapso⁸⁸⁶, e a situação da UFRJ – a maior universidade do país – é dramática⁸⁸⁷. Ainda, pugnou pela revogação da EC nº 95, de 2016, sendo corroborado por

⁸⁸⁴ Ou mil milhões, como se diz em Portugal.

⁸⁸⁵ Mário Neto Borges (pesquisa desta autora).

⁸⁸⁶ Disponível em: <https://www.pressreader.com/brazil/valor-economico/20180806/281500752070136>.

⁸⁸⁷ O orçamento total em 2015m de R\$ 341 milhões, foi reduzido em 2018 para R\$ 282 milhões.

várias entidades⁸⁸⁸. Suas previsões se concretizaram em 2019, afirmou Denise Pires de Carvalho⁸⁸⁹, enfatizando a prioridade da revogação da EC nº 95, de 2016⁸⁹⁰.

Evidenciados pelas críticas acima os impactos negativos da EC nº 95, de 2016, na educação superior, há que restar confirmada a intratacionalidade dessa EC. Sob um outro ângulo, entretanto, situou-se a EC nº 95, de 2016, relativamente à educação superior, na austeridade vivenciada em tempos recentes no Brasil, como se vê a seguir.

3.9 A educação superior no Brasil sob a política de austeridade

Ante os graves desdobramentos ocorridos, não foi possível ignorar as turbulências pelas quais o Brasil passou quando a crise internacional iniciada em 2008 (lá) aportou de modo incontornável – indisfarçável a partir do final de 2014⁸⁹¹ –, após as eleições presidenciais que reelegeram Dilma Rousseff⁸⁹². Nem foi tarefa fácil compreender uma realidade em movimento acelerado, na dimensão de um país como o Brasil, distante milhares de quilômetros, o que não impediu a apropriação de suas questões econômica e políticas.

Em razão disto, no contexto da alteração das políticas educacionais brasileiras, ocorridas durante sua apresentação, esta tese foi, mais de uma vez, atravessada pela história em movimento, pelo que entendeu-se que não se deveria omitir o que já estava escancarado, sob pena de o trabalho restar amputado, por divergir da realidade.

⁸⁸⁸ TETO de Gastos completa dois anos e entidades alertam risco de colapso das políticas sociais. Reportagem veiculada em 14 dez. 2018 na **Revista Carta Capital**, seção Educação. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/teto-de-gastos-completa-dois-anos-e-entidades-alertam-risco-de-colapso-das-politicas-sociais/>. Acesso em: 10 dez. 2019.

⁸⁸⁹ GALVANI, Giovanna. UFRJ pode paralisar atividades ainda em agosto por falta de verba. Reitora da universidade federal com mais alunos no País afirmou que hospitais e restaurantes universitários podem ser prejudicados. Reportagem veiculada em 06 ago.2019 na **Revista Carta Capital**, seção Educação. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/ufrj-pode-paralisar-atividades-ainda-em-agosto-por-falta-de-verba/>. Acesso em: 10 dez. 2019.

⁸⁹⁰ CARVALHO, Alan Francisco de. Revogação da EC 95 é pauta prioritária para a educação. Reportagem veiculada em 24 set.2019 na **Revista Carta Capital**, seção Opinião. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinioao/revogacao-da-ec-95-e-pauta-prioritaria-para-a-educacao/>. Acesso em: 10 dez. 2019.

⁸⁹¹ Com queda abrupta do PIB (Grupo BM, 2019b, p. 11), e o que significou esse recuo, comparativamente com a nota veiculada no diário Valor de 28.12.2011, p. A11, do então Ministro da Fazenda Guido Mantega “É inexorável que nós passemos a França e, quem sabe, talvez a Alemanha”, a propósito da previsão do FMI sobre o Brasil chegar à quinta economia do mundo antes de 2015; em descida em 2021.

⁸⁹² A qual, a bem da verdade, não conseguiu governar livremente no segundo mandato, pois enfrentava, desde as manifestações ocorridas no ano de 2013, a ingerência imperialista, que havia passado em 2007 em Honduras, em 2012 no Paraguai, onde atuou para proporcionar a queda dos governos progressistas de esquerda (MANCE, 2018).

E a gravidade das ameaças às garantias constitucionais e ao incumprimento dos compromissos internacionais assumidos pelo país, especialmente no que se refere aos cortes à educação superior, promovidos pelos Poderes Executivo e Legislativo, sediados em Brasília, foram elementos de convencimento definitivo desta escolha bem sopesada.

Optou-se, então, por fazer referência às circunstâncias relevantes que, no curso da tese, caminharam na direção contrária ao pleno exercício do direito humano à educação superior. Portanto, imperiosa esta manifestação, ainda que com a necessária cautela que se impõe a qualquer análise de fatos em construção (HOBSBAWN, 2013).

Neste sentido, Rossi, Oliveira e Arantes (2017, s/p.) afirmam que o ano de “2015 é o divisor de águas que mostra a reversão de um ciclo muito positivo”. A partir daí deu-se a configuração do que se define como austeridade, a qual consiste em uma “política de ajuste da economia fundada na redução dos gastos públicos e do papel do Estado como indutor do crescimento econômico e promotor do bem-estar social”, nas palavras de Rossi, Dweck e Oliveira (2018, p. 7), adotadas por Oliveira e Pochmann (2019, s/p.). Citando Fagnani, Biancarelli e Rossi (2015), estes dois autores afirmam que “o ajuste agrava muito rapidamente o quadro social [na chamada] ‘virada neoliberal’”, e citando Rossi e Mello (2017, s/p.), afirmam que a política de austeridade no Brasil foi

[...] iniciada por Joaquim Levy no segundo governo Dilma (2015) com um choque recessivo composto por: **i**) um choque fiscal (com a queda das despesas públicas em termos reais), **ii**) um choque de preços administrados, **iii**) um choque cambial (com desvalorização de 50% da moeda brasileira em relação ao dólar ao longo de 2015) e **iv**) um choque monetário, com o aumento das taxas de juros.

Assim, em decorrência dessas reações internas ao contexto internacional, a partir de 2015 as IFES começaram a sentir restrição de verbas para sua manutenção, agravada após maio de 2016 com o afastamento de Dilma Rousseff, ao final da primeira fase do processo de impedimento, cuja finalização foi assim resumida por Saviani (2019, s/p.):

[...] em 31 de agosto de 2016, [consumou-se] o golpe mediante o qual o Senado Federal destituiu da presidência da República Dilma Rousseff, reeleita democraticamente em um pleito disputadíssimo. Ao desrespeitar a Constituição, depondo uma presidenta sem a tipificação do crime de responsabilidade, quebrou-se a **institucionalidade** democrática, abrindo-se as portas para toda sorte de arbítrio, com constantes violações dos direitos dos cidadãos. Encontramo-nos, pois, em um verdadeiro estado de exceção [...] ⁸⁹³.

⁸⁹³ No discurso ao receber o Título de Doutor *Honoris Causa* pela Universidade Federal de Santa Maria-RS. UFSM concede o título de Doutor Honoris Causa ao professor Dermeval Saviani. Publicado em 16/08/2019, 2h33. Atualizado 28/08/2019 no *site* da **Universidade Federal de Santa Maria - RS**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/2019/08/16/ufsm-concede-o-titulo-de-doutor-honoris-causa-ao-professor-dermeval-saviani/>. Acesso em: 23 dez. 2019.

Oliveira e Pochmann (2019, s/p.), ainda, apresentaram os resultados efetivos do que consideram o desastre premeditado para o país, em especial para a educação superior, ao questionarem a “inclusão interrompida” pela redução do acesso a direitos conferidos. Textualmente, estes autores afirmam que “a sub função da Educação Superior teve um crescimento real acentuado no início do século XXI, mas, de 2015 a 2016, houve queda real da dotação, valor empenhado, liquidado e pago”, demonstrado na Figura que aponta o crescimento real do gasto da União na função educação de 2001-2017.

De fato, com a ocupação da presidência do Brasil por seu vice, e articulador do processo de impedimento, Michel Temer, houve um maior comprometimento com a submissão do Estado brasileiro ao sistema financeiro internacional, que culminou com a rápida promulgação da Emenda Constitucional nº 95, em 15 de dezembro daquele mesmo ano de 2016. Oliveira e Pochmann aduzem que “sob Temer, em vez de propor políticas e programas que respondam às metas e estratégias do PNE, o MEC não somente tem realizado um desmonte das políticas que vinham dando resultados significativos, como tem proposto agendas que, muitas vezes, vão na contramão do PNE” (2014-2024) (BRASIL, 2014a).

Razão pela qual Oliveira e Pochmann (2019) expressam que “esse processo de inclusão pode estar ameaçado por políticas de austeridade fiscal, em especial a Emenda Constitucional 95, assim como pela reversão de parte das políticas públicas responsáveis pelo processo de inclusão”, e no favorecimento das grandes corporações petroleiras para explorar o pré-sal.

O quadro político-económico brasileiro restou agravado a partir do segundo semestre de 2016⁸⁹⁴, no período do governo Temer, com repercussão direta nas políticas públicas, entre elas a educação e a educação superior, com ofensa ao referido princípio da vedação de retrocesso de direitos (PINTO, 2018), previsto no PIDESC e do PSS.

Situação que foi potencializada pelo governo iniciado em 2019, que vem adotando medidas deletérias, destacando-se a continuidade da omissão do poder judiciário, em especial da mais alta Corte⁸⁹⁵. Trata-se, pois, de referir o sentido de como o governo Bolsonaro, iniciado em 1º de janeiro de 2019, vem agindo. Para além de atuar nos limites da

⁸⁹⁴ Com ativa participação da mídia hegemónica, manipulação das redes sociais pelas *Fake News*, em favor das políticas imperialistas desestabilizadoras, que favorecem os interesses do capital financeiro internacional na mercadorização da educação, cf. Noam Chomsky (2017), Fiori (2018b) e Mance (2018).

⁸⁹⁵ Talvez paralisada pela tutela de militares da reserva, Generais Fernando Azevedo e Ajax Porto Pinheiro, nomeados sucessivamente como assessores do Presidente do STF Ministro Dias Toffoli.

aplicação da EC nº 95, de 2016, com resultados nefastos, em especial para a educação superior pública, vem desrespeitando direitos adquiridos. Notícias estapafúrdias diárias, destinadas a desviar a atenção de atos danosos à soberania nacional, configuram o que Naomi Klein (2008) definiu como “doutrina do choque: capitalismo do desastre”.

Neste sentido, a previsão de Leher para 2020 (2018, s/p.) foi antecipada em 2019 pelos cortes de 30% no orçamento de metade das IFES⁸⁹⁶, que foi apurado de modo detalhado nas várias universidades⁸⁹⁷. Não bastasse a situação de pré-falência a que foram levadas as IFES, o então Ministro da Educação, A. Weintraub, pretendeu transformar as universidades federais brasileiras em empresas rentáveis⁸⁹⁸. Oficialmente lançado em 17.7.2019⁸⁹⁹, o “Programa Institutos e Universidades Inovadoras” – denominação oficial do Future-se –, foi apresentado na véspera pelo Ministro da Educação para 62 reitores das IFES, especialmente convocados a Brasília⁹⁰⁰. Sobre o documento constitutivo desse Programa, Roberto Leher (2019) elaborou uma “Análise preliminar do Future-se”⁹⁰¹, informando que

[O projeto de Lei⁹⁰²] trata temas de imensa importância de modo não sistemático, improvisado, desconexo, superficial, em síntese, de modo rudimentar. A rigor, é inadequado falar que o PL instaura um “programa”, afinal, o seu objetivo é instituir um choque de neoliberalismo nas universidades e IFs (LEHER, 2019, s/p.).

Ante essa pretensão governamental, olhando para o passado recente é possível perceber um plano estratégico contrário à educação superior pública, em uma linha de ação coerente iniciada com a EC nº 95, de 2016, seguida do Ajuste Justo do Banco Mundial, de

⁸⁹⁶ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/05/17/metade-das-universidades-federais-terao-cortes-acima-de-30-no-orcamento/>. Acesso em 17 dez. 2019.

⁸⁹⁷ Painel elaborado pela Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior). Disponível em: <http://www.andifes.org.br/painel-dos-cortes/>. Acesso em: 21 dez. 2019.

⁸⁹⁸ Pela via do Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se, e [...].

⁸⁹⁹ Carta Educação. Correio eletrônico (assinante) recebido em 18 de jul. 2009 20:05.

⁹⁰⁰ Depois de muito criticado pela comunidade acadêmica, o Programa sofreu reformulação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/10/18/mec-reformula-proposta-do-future-se-e-diz-que-lancara-nova-consulta-publica-ate-o-dia-28.ghtml>. Acesso: 26 out. 2019. Anteprojeto de 16.10.2019. Disponível em: http://estaticog1.globo.com/2019/10/16/minuta_de_anteprojeto_de_lei__futurese__gt__portaria_1701__16102019.pdf. Acesso em: 26 out. 2019. Em maio de 2020 o PL foi remetido ao Congresso Nacional, recebendo na Câmara dos Deputados o número 3076/2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321>. Acesso em: 15 dez. 2020.

⁹⁰¹ Em 22 de julho de 2019. Disponível em: <https://adufcg.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Sobre-o-FUTURE-SE-notas-prelim-rleher-22-07PDF.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.

⁹⁰² Com 45 artigos o PL inicial modifica 17 leis, “confirma que está em curso uma mudança substantiva no marco legal da educação superior”, da LDB, da ciência e tecnologia, cultura, normas tributárias, organizações sociais, carreira do magistério do ensino superior e EBSEH.

2017, que a referendou, chegando ao Future-se, em 2019, sem qualquer consulta pública. Nesse sentido, Rossi, Oliveira e Arantes (2017, s/p.) afirmam que “a EC 95 apoia-se na falácia construída em cima da idéia da austeridade fiscal [...] [escondendo] os interesses espúrios de uma parcela da sociedade que quer reduzir a participação do Estado e das instituições públicas nas relações económicas e nas relações sociais amplas”, e concluem:

Alterando a Constituição, a EC 95 impõe uma repactuação antidemocrática, que transforma estruturalmente os princípios e as possibilidades de atuação do Estado, sem o amparo e a legitimidade das mobilizações populares, tampouco um amplo debate público. Ela faz justamente o oposto do processo que culminou na CF 88. Na realidade *ela destrói o pacto social construído em 1988 e representa outro projeto de país, que transforma direitos sociais em mercadoria.* [...] ⁹⁰³ Suprimise, por meio de uma regra, direitos conquistados ao longo de muitas lutas e reproduz uma lógica de determinação das políticas semelhantes à que existia em períodos não democráticos. (ROSSI; OLIVEIRA/ ARANTES, 2017, s/p.; *grifos nossos*).

Com análise mais ampliada, Ester Dweck, Ana Luíza Matos de Oliveira e Pedro Rossi (2018) discutiram sobre os “impactos sociais da política fiscal no Brasil”, no contexto das “Austeridade e Retrocesso”, em vários âmbitos, desmontando o mito de que a austeridade melhora a economia, pois são os “gastos sociais [que] reduzem a desigualdade no Brasil”, e no que tange à educação convergem com a “inclusão interrompida”, concluindo que a “austeridade viola tratados internacionais de Direitos Humanos”. Explicam, com amparo em CESR *et al.* (2015), que “a política fiscal é uma política pública, e como tal está sujeita às obrigações dos princípios de direitos humanos que têm os Estados”, sendo “um campo fundamental para a exigibilidade e realização dos direitos humanos”. No âmbito desta tese afirmam haver uma “relação direta [...] entre política fiscal e o cumprimento dos direitos económicos, sociais e culturais (DESC)”.

Nesta história em movimento, observam-se no Brasil, de norte a sul, e fora dele, esforços vários, pequenas vitórias que vão sendo alcançadas, como resultado de grandes manifestações de rua promovidas por movimentos populares organizados⁹⁰⁴ e instituições em defesa da Ciência, Tecnologia e Inovação⁹⁰⁵. Também de forma pontual e posicionada

⁹⁰³ “A análise apresentada [...] vale também para todas as áreas sociais, como saúde, previdência e assistência social”.

⁹⁰⁴ E.g. Primeira Marcha das Mulheres Indígenas, contra o governo Bolsonaro, com mais de 2.000 participantes, concluída em 13.8.2019. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/em-bras%C3%ADlia-mulheres-ind%C3%ADgenas-fazem-protesto-inédito/a-50009227>. Acesso em: 23 dez. 2019.

⁹⁰⁵ Foi realizada em 2.10.2019 a Marcha pela Ciência no Congresso Nacional, com a participação de mais de 30 instituições, buscando alterar a proposta do orçamento para 2020. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/cerca-de-30-instituicoes-ja-confirmaram-presenca-na-marcha-pela-ciencia-no-congresso-nacional/>; 4 out. 2019. Na mesma data a Iniciativa para a Ciência e Tecnologia no

organizam-se intelectuais⁹⁰⁶ e políticos, com destacada atuação nos governos anteriores, como “ex-titulares dos ministérios da Educação, Justiça, Segurança Pública e Meio Ambiente⁹⁰⁷, para, de forma suprapartidária, manifestarem-se frontalmente contra a situação de flagelo das instituições democráticas brasileiras.

A propósito do corte das verbas nesta área em 2019 e do orçamento das IFES, Nicoletti (2019) realça a importância do investimento que foi feito na ciência para a soberania nacional e o papel geopolítico que o Brasil tinha nesta área e que se esfumou.

Essas medidas governamentais estão na contramão dos fundamentos desta tese, reforçando-a. Nestes tempos turbulentos e temerários, em que a democracia parece soçobrar, uma pergunta é renovada a cada notícia estarrecedora: - O que será do Brasil?⁹⁰⁸ A esperança, marca acentuada do povo brasileiro, que anima o espírito, dá confiança em um porvir de bonança após a tempestade, contudo, está esmaecida ante pandemia Covid - 19⁹⁰⁹.

Realizar uma comparação vincula naturalmente a uma análise estendida para o contexto internacional, que a grave situação vivenciada pelo Brasil reproduz, ressalvadas as peculiaridades mais negativas, de ebulição do momento histórico mundial, com alternância na condução política com predominância das ideologias dos extremos, com reflexos na economia, provocada pelo controle e utilização dos meios de comunicação digital, como as “fake news”, para induzir os eleitores, como ocorreu em diversos Estados.

Sobre isto, Manuel Castells, citando Gyorgy Lukács, afirma que “o mundo vive ‘um momento de ataque à razão’, e complementa que se vive uma “ditadura da era da

Parlamento (ICTP.br) entregou carta aos parlamentares com a mesma finalidade. Disponível em: <https://www.unifesp.br/images/DCI/Documento%20ICTPbr.pdf>. Acesso em: 4 out. 2019.

⁹⁰⁶ Quatro presidentes de honra da SBPC divulgam carta aberta em defesa da CT&I, subscrita em 9.5.2019. Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/presidentes-de-honra-da-sbpc-divulgam-carta-aberta-em-defesa-de-cti/>. Acesso em: 8 maio 2019.

⁹⁰⁷ Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/podcast/2019/07/01/As-4-cartas-de-ex-ministros-contr-o-governo-Bolsonaro>. Acesso em: 4 out. 2019.

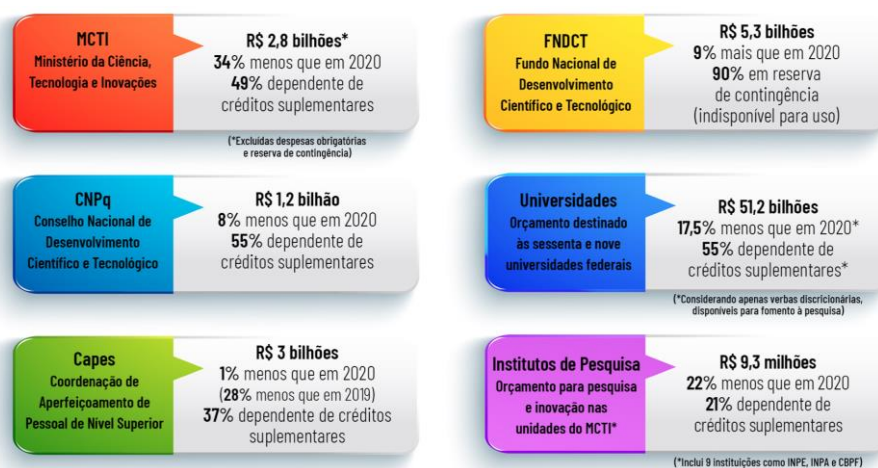
⁹⁰⁸ Pergunta assemelhada foi encontrada em Boaventura de Sousa Santos: E agora, Brasil? Onde com muito mais profundidade e capacidade de análise se expressa sobre a atual situação brasileira (Sul 21). Publicado em 24 jul. 2019. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2019/07/e-agora-brasil-por-boaventura-de-sousa-santos/>. Acesso em: 21 dez. 2019.

⁹⁰⁹ Enquanto países da Ásia e da Europa articulam-se para a recuperação econômica, com a ampliação da atuação do Estado, liberando financiamento para atender os desempregados, as empresas, as artes para contornar a crise mundial de maior magnitude já vista, os números de mortes crescem assustadoramente no Brasil, estando na contra-mão das medidas indicadas (Dweck, 2020), com ausência de planejamento federal sanitário, onde a queda vertiginosa do PIB culminou na grave crise econômica de 2021.

informação que vem se mostrando contrária aos direitos humanos”⁹¹⁰. O que está sendo definido por esta autora como o paradoxo de a Democracia tornar-se refém da própria Democracia, cuja crise inequívoca já é objeto de diversos trabalhos na academia e nas artes⁹¹¹. Neste sentido, o referido autor cita o Brexit, a vitória de Trump e a de Jair Bolsonaro, como representativos deste momento histórico, onde a verdade foi a maior vítima. A vitória do último foi mais grave, pois teve início com o afastamento ilegítimo - ante a inexistência do cometimento de delito pela Presidenta Dilma Rousseff -, com a manipulação de fatos e interpretação tendenciosa da lei, com evidente má-fé, caracterizando o recente entendimento do conceito jurídico, já referido, denominado *lawfare*.

Além deste contexto político, a resistência e resiliência das IFES foi posta à prova nestes tempos da pandemia C-19. Sofrendo com os cortes no orçamento, a relevância da atuação das IFES, a exemplo da UFRJ, que extrapolou o âmbito acadêmico e atuou na sociedade do Estado do Rio de Janeiro de modo notável⁹¹², sob o peso da Portaria Nº 1.122, de 19.03.2020⁹¹³, do MCTIC, que não incluiu entre as prioridades as áreas de humanidades. A gravidade da situação em 2020 e a perspectiva para 2021, em todo o espectro da educação superior, noticiada como “Apagão de Recursos”, está parcialmente retratada na Figura 3.

Figura 3. Valores previstos no Projeto de Lei Orçamentária (PLOA) para 2021, comparados com o orçamento de 2020



⁹¹⁰ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/07/16/mundo-vive-momento-de-ataque-a-razao-diz-manuel-castells/>. Acesso em: 19 dez. 2019.

⁹¹¹ Como o premiado documentário “Democracia em Vertigem”, dirigido por Petra Costa.

⁹¹² Disponível em: <https://ufrj.br/noticia/2020/06/19/nota-oficial>. Acesso em: 01 jul. 2020.

⁹¹³ “Define as prioridades, no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações, para o período 2020 a 2023”. Disponível em: https://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/legislacao/portarias/Portaria_MCTIC_n_1122_de_19032020.html. Acesso em: 24 jun. 2020.

Fonte: SBPC embasado na LOA 2020 e PLOA 2021 *apud* Herton Escobar in Jornal da USP (2020, s/p.)⁹¹⁴.

Parcialmente, porque não estão referidos na Figura 3 os valores a título de fomento que, no caso do CNPq, em 2021 ficaram definidos em R\$ 22,5 milhões, compare-se com o valor em 2019, que foi de R\$127 milhões. Sobre o *quantum* previsto para as universidades, de R\$ 51,2 bilhões no âmbito da pesquisa, apura-se que a cada uma das 69 IFES caberá R\$ 742.028.985,50 milhões, 17,5% menor que em 2020.

Na conclusão deste Capítulo III, vislumbra-se como incerto o momento histórico vivenciado pelo Brasil a partir de meados de 2016, em especial com relação à educação superior, pela recente adoção da panóplia de legislação⁹¹⁵ e atos políticos referidos, que implicaram na alteração do rumo das políticas educacionais, em sentido contrário ao preconizado por esta tese, que reforçam ainda mais sua pertinência.

Depois de ter centrado sua argumentação nas garantias constitucionais e legislação correlata em vigor, com implementação progressiva por mais de 13 anos, objetivando a ampliação do acesso à educação superior em IFES, a tese buscou mostrar neste capítulo que a gratuidade da ES deve ser integralmente assumida pelo Estado, justificada pela interpretação dos referidos dispositivos dos dois instrumentos que albergam o direito humano à educação superior – o PIDESC e o PSS – para permitir seu exercício no Brasil. Pelo que passa-se a desenvolver a argumentação para demonstrar que esse direito é exigível, justiciável e exequível.

⁹¹⁴ *Créditos suplementares* são “valores condicionados à disponibilidade de recursos e aprovação parlamentar para serem utilizados”. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/politicas-cientificas/congresso-aprova-projeto-que-pode-liberar-r-9-bilhoes-para-a-ciencia-em-2021/>. Acesso em: 31 jan. 2021.

⁹¹⁵ A mais grave delas, a EC n° 95, de 2016.

CAPÍTULO IV – EXIGIBILIDADE E JUSTICIABILIDADE DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Uma coisa é um direito; outra, a promessa de um direito futuro. Uma coisa é um direito atual; outra, um direito potencial. Uma coisa é ter um direito que é, enquanto reconhecido e protegido; outra é ter um direito que deve ser, mas que, para ser, ou para que passe do dever ser ao ser, precisa transformar-se, de objeto de discussão de uma assembleia de especialistas, em objeto de decisão de um órgão legislativo dotado de poder de coerção. (BOBBIO, 2004a, p. 77)

No percurso para que o direito seja realizado, com reconhecimento positivado, a lei é o primeiro passo, essencial, mas que demanda outros para chegar ao destino, dentre eles sua adequação ao tempo presente, que implica em sua interpretação. As considerações de Bobbio, acima, culminam na justeza da necessidade do propósito legislativo, que deve conferir exigibilidade, e por isso são representativas da realidade que esta tese busca alterar. Contudo, entende-se que para a concretização do direito, antes da coerção, passa-se pela justiciabilidade e pela demonstração de sua exequibilidade, para deferimento da pretensão.

Nesta tese, após profícua análise exegética, foi considerado necessário realizar a hermenêutica do artigo 13, 2. c) do Pacto Internacional dos Direitos Económicos Sociais e Culturais (PIDESC) (BRASIL, 1992a), e do artigo 13, 3. c) do Protocolo de São Salvador (PSS) (BRASIL, 1999a), para possibilitar a plena exigibilidade do direito garantido por estes mesmos instrumentos, no aspecto da gratuidade da educação superior.

Estes os elementos centrais da tese, objeto deste capítulo, na busca do pleno exercício do direito humano à educação superior no Brasil, principiando, entretanto, por mostrar a situação inicial e o seu desenvolvimento, no percurso das iniciativas da aplicabilidade das referidas normas para chegar até a sua justiciabilidade.

4.1 O exercício limitado dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais e os esforços para sua superação

Os antecedentes fáticos das limitações ao exercício dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais⁹¹⁶ encontram-se antes mesmo do seu formal reconhecimento pelo

⁹¹⁶ Nomeados pelo acrónimo DESC ou referidos simplesmente como Direitos Sociais com fazem Abramovich e Curtis (2011).

Sistema Internacional, antes da sua própria constituição, posto que foram demandados pela Revoluções no Século XIX, em complementação aos direitos civis e políticos.

Após o marco histórico que a Carta da ONU (BRASIL, 1945) representou para a humanidade, sucedeu-lhe a aprovação da Declaração Universal dos Direitos dos Homens (DUDH) (UNITED NATIONS, 1948). Para superar o entendimento à época de que, como mera declaração não teria exigibilidade, no ano seguinte a recém-criada Comissão de Direitos Humanos articulou-se para buscar sua institucionalização, pela via de Pactos, elaborados no formato de Convenções Internacionais (BALERA⁹¹⁷ e SILVEIRA, 2013).

Dezesseis anos depois dois anteprojetos estavam finalizados tratando cada qual em separado⁹¹⁸ dos direitos civis e políticos, e dos direitos económicos, sociais e culturais, sendo que os primeiros seriam exigíveis de imediato, enquanto que os segundos “por dependerem de ação estatal, ficariam condicionados às possibilidades materiais de cada Estado que os implantariam progressivamente”, segundo Rogério Gesta Leal e Clóvis Gorczewski (2013, s/p., *apud* Ivo S. Azevedo, 1980). Efetivamente, foi o que ficou constando do texto final do PIDESC, que representou uma decisão política dos Estados, como referido por Mireya Castilho (2003, *apud* LEAL; GORCZEWSKI, 2013), que foi aberto para assinaturas juntamente com o PIDCP, em dezembro de 1966⁹¹⁹, entrando em vigor em janeiro de 1976.

Ainda, por apresentar as características referidas, os direitos civis e políticos podem ser entendidos como direitos permissivos, em uma expansão do direito existente, ou consistente em uma autorização do que até então era vedado, como o direito ao voto. Por sua vez, os direitos económicos e sociais também são considerados como direitos constitutivos, pois demandam uma ação judicial, para conferir o que falta materialmente ao indivíduo, como os nove direitos enumerados na III Parte do PIDESC (artigos 6 a 15).

Entretanto, tal entendimento linear é refutado por Ferrajoli (2011)⁹²⁰, por ele apontado como o argumento adotado pelos políticos liberais que atacam os direitos sociais, onde esclarece que “a diferença entre o caráter de expectativas negativas dos direitos

⁹¹⁷ “O primeiro professor titular de Direitos Humanos no Brasil” (BALERA e SILVEIRA, 2013, p. 15).

⁹¹⁸ Reitere-se, que teria sido atribuída à Guerra Fria.

⁹¹⁹ O lapso temporal decorrido da sua idealização e redação até a conclusão de ambos os instrumentos já foi objeto de análise no Capítulo I, item 1.2.2, bem como sua entrada em vigor na esfera internacional e sua incorporação à legislação brasileira.

⁹²⁰ Prefácio da obra de Abramovich e Courtis (2011).

clássicos de liberdade e aquele das expectativas positivas dos direitos sociais é somente de grau, dado que tanto uns como outros incluem expectativas de ambos os tipos”⁹²¹.

Assim, o legítimo exercício dos DESC decorre, primeiramente, do compromisso assumidos pelos Estados Partes do PIDESC e do PSS, entre eles o Brasil. Seu cumprimento, entretanto, é tratado de modo diferenciado.

4.1.1 PIDESC: o comprometimento dos Estados e suas correspondentes obrigações

Ante esse histórico os DESC não tiveram o mesmo protagonismo na prática que os direitos civis e políticos, estes reconhecidos desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, conforme Balera e Silveira (2013), em consonância com outras manifestações doutrinárias. Seria, talvez, a explicação ou a justificação da teoria das gerações de direitos humanos, que considerou os direitos civis e políticos como a “primeira geração” dos direitos humanos e os direitos económicos, sociais e culturais como a chamada “segunda geração” de direitos humanos, posto que estes decorreram das demandas com amparo nas teorias socialistas do século XIX, tempo marcado por revoluções.

Como lembram Abramovich e Courtis (2011), em se tratando de um tratado, os Estados Partes não podem desvincular-se do PIDESC, a cujo cumprimento estão obrigados, não fosse por suas próprias cláusulas, também pelo disposto no artigo 31 da Convenção de Viena sobre o Direito de Tratados (1969), bem como “interpretar de boa fé suas normas considerando seu objeto e fim” (idem a.a., p. 88).

A despeito do direito contemplado no Artigo 13, 2. c) ter sido estabelecido de modo diferido no tempo, as características do PIDESC indicam que, prevendo um panorama futuro, seus elaboradores, de forma arguta, estabeleceram de modo cristalino o comprometimento dos Estados para o pleno exercício dos DESC, como restou consubstanciado no parágrafo 1, do artigo 2º (BRASIL, 1992a), cuja redação acurada é de extrema relevância, onde foram elencadas todas as possibilidades para “assegurar” o pleno exercício dos DESC – “esforço próprio como pela assistência e cooperação internacionais, principalmente nos planos econômico e técnico” –, buscando contemplar variáveis de forma abrangente, culminando com a previsão de “medidas legislativas”, oficializadoras dos

⁹²¹ In Abramovich e Courtis (2011, p. 18).

DESC. Desse texto ressalta-se a progressividade, que foi reiterada mais adiante no artigo 13, 2 alíneas b) e c), esta última onde se situa o tema da tese.

Melhor observando, o vocábulo *progressivamente* dilui o direito conferido, pois o movimento crescente do “máximo recursos disponíveis” passa para a adoção “por todos os meios apropriados”, atribuindo um caráter de continuidade das ações internas para com as medidas externas, no empenho dos Estados Partes para o pleno exercício dos DESC.

Inferre-se do texto ora decantado que o “máximo recursos disponíveis” não seriam necessariamente os recursos iniciais, mas sim, recursos sucessivamente ampliados, sendo que a previsão legislativa ao final, pode ser vista como o início da mudança da realidade para atingir o objetivo, o reconhecimento do direito, que possibilitará “o pleno exercício dos direitos reconhecidos no presente Pacto”.

Decorre da interpretação desse dispositivo, que está contemplada de modo dedutivo a vedação da hipótese da redução dos direitos, melhor dizendo, do retrocesso dos direitos conferidos, que, segundo Agostinho Reis Monteiro (2017), decorre do próprio entendimento de progressividade, que só admite avanço da realização dos direitos, e que constitui o princípio da não retrogressão de direitos.

Ainda assim, há que se louvar o espectro de abrangência do artigo 2º do PIDESC, em contemplar diversas circunstâncias, buscando não deixar espaço onde pudessem deixar de ser exercidos plenamente todos os DESC. Apesar deste esforço, na realidade sua implementação ocorre quando existe vontade política dos governantes – que se situa no referido “esforço próprio” -, vale dizer, na adoção de políticas públicas, não sendo, entretanto, considerada a hipótese de tergiversação, por parte dos Estados.

Observe-se, também, que o texto do PIDESC não faz qualquer referência no sentido de clarificar o empenho ou as medidas práticas para se lograr obter a assistência e cooperação internacionais. Nem tampouco constou o compromisso de uma criteriosa destinação desses benefícios quando alcançados, no sentido da responsabilização dos governantes pela destinação das verbas acessadas, por qualquer forma.

Essas omissões, apontadas por Abramovitch e Courtis (2011), não estão supridas pelo teor dos artigos 22 e 23, na esfera do ECOSOC, que contempla “a conveniência de medidas internacionais”, sem explicitar em que estas consistiriam, como solução às questões detetadas pelos relatórios a serem apresentados pelos Estados Partes, sequer referidas, no sentido “da implementação efetiva e progressiva” do PIDESC.

Outrossim, diversas iniciativas, dentro e fora do Sistema ONU, com caminhos próprios em paralelo, com frequência apoiando-se mutuamente, foram tomadas para suprir as apontadas omissões, principiando pelas que seguem.

4.1.2 Ações internacionais em favor do cumprimento do PIDESC

No contexto referido destaca-se a relevância das diversas ações que objetivaram a prática efetiva dos compromissos assumidos pelos Estados ao subscreverem e ratificarem o PIDESC, o que se daria, em um primeiro momento, pela incorporação nas normas internas de medidas legislativas que correspondessem aos direitos preconizados pelo PIDESC.

Só depois de concretizado este reconhecimento na esfera nacional é que tais direitos poderiam ser exigíveis pelos indivíduos que estivessem sob a jurisdição dos Estados Partes, para depois, esgotadas as instâncias internas sem ver reconhecido o seu direito económico e social, poderiam se socorrer da jurisdição internacional, buscando a exigibilidade dos direitos humanos garantidos pelos PIDESC.

Ciente deste caminho a percorrer e do estigma das suas ressalvas, várias foram as iniciativas na esfera internacional para motivar o reconhecimento e o cumprimento dos DESC pelos Estados Partes, como se passa a ver.

4.1.2.1 Limburg, Maastricht e Manual da ONU

A importância dos Princípios de Limburg (1986) e dos Princípios de Maastricht (1997) decorre de representarem ambos o resultado de uma união de esforços da comunidade internacional no sentido da aplicação do PIDESC pelos Estados Partes e de seu controle. De modo detalhado, nessas recomendações, em forma de princípios, encontram-se disposições sob os direitos garantidos no PIDESC em geral, estando entre eles, portanto, o previsto no artigo 13, 2. c), o direito humano à educação superior. O que foi complementado por *Los derechos económicos, sociales y culturales - Manual para las instituciones nacionales de derechos humanos* (2004), em uma iniciativa da ONU que deu continuidade às prescrições no mesmo sentido da melhor aplicação do PIDESC. Há que se discorrer brevemente sobre tais iniciativas.

4.1.2.1.1 Os Princípios de Limburg (1986)

Dez anos após o PIDESC entrar em vigor, uma iniciativa destacou-se para construir parâmetros para sua implementação pelos Estados Partes. E ainda que não constituam “uma fonte jurídica autónoma e obrigatória para os Estados, [...] fornecem a melhor referência para a compreensão [verdadeiro guia⁹²²] dos deveres jurídicos contraídos desde a ratificação do PIDESC”, como *soft law* que são, segundo (Abramovich e Courtis (2011, p. 88).

A elaboração dos Princípios de Limburg decorreu de uma iniciativa conjunta da Comissão Internacional de Juristas⁹²³, da Faculdade de Direito de Limburg e do Instituto de Direitos Humanos “Urban Morgan” da Universidade de Cincinnati, em Ohio, EUA. Além dos próprios representantes o grupo convocou experts de 12 países de quatro continentes, atuantes em órgãos da ONU (OIT, UNESCO, OMS), sendo quatro deles integrantes do Comitê de Direitos Económicos Sociais e Culturais, do Conselho Económico e Social (ECOSOC) da ONU, totalizando 29 participantes. O objetivo do encontro, realizado em Maastricht entre os dias 2 e 6 de junho de 1986⁹²⁴, foi analisar a natureza e o alcance das obrigações assumidas pelos Estados Partes do PIDESC no sentido de seu cumprimento.

De modo unânime, esse grupo de trabalho convergiu na elaboração de princípios e recomendações que redundou em 103 tópicos que constituem *Los Principios de Limburg sobre la Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*⁹²⁵. Partem de uma introdução em três tópicos, a Parte I principia justamente pela natureza e alcance e das obrigações dos Estados Partes, cujas Observações gerais, em 15 itens, correspondem à Parte I do PIDESC, constituída pelo artigo 1º.

A parte II dos Princípios de Limburg, dos itens 16 a 58, trata do Princípio de carácter interpretativo, relacionados com a Parte II do PIDESC, dos artigos 2º ao artigo 5º. A análise foi realizada de modo tão detalhado que o artigo 2º do PIDESC corresponde aos itens 16 a 44 dos Princípios de Limburg, o artigo 2.1 do PIDESC está contemplado nos itens

⁹²² Conforme Dankwa, E.V.O e Flinterman. C., “*The Significance of the Limburg Principles*” in: Waart, Peters e Deuters (eds), *International Law and Development*, Dordrecht, London – Boston, 1988, pp. 275-281, extraído das Notas de Abramovich e Courtis (2011, p. 88).

⁹²³ Organização não governamental (ONG) com sede em Genebra, estabelecida em 1952, constituída por 60 experts da área jurídica, atuante nos cinco continentes. Disponível em: <https://www.icj.org>. Acesso em: 05 ago. 2018.

⁹²⁴ Observa-se que, para que tal resultado pudesse ter sido obtido, em tempo exíguo, parece estar implícito o trabalho previamente articulado havido entre seus participantes.

⁹²⁵ *The Limburg Principles on the implementation of the international covenant on economic, social and cultural rights*.

16 a 34 de Limburg, o artigo 2.2 do PIDESC é objeto dos itens 35 a 41 de Limburg e o artigo 2.3 do PIDESC corresponde aos itens 42 a 44 de Limburg. Já o item 45 de Limburg analisa o artigo 3º do PIDESC. O artigo 4º do PIDESC, por sua vez, é objeto dos itens 46 a 56 de Limburg. O artigo 5º e o 5.1 do PIDESC estão contemplados nos itens 57 e 58 de Limburg, e o artigo 5.1 do PIDESC está analisado nos itens 57 e 58 de Limburg, e o artigo 5.2 do PIDESC é objeto do item 59 de Limburg.

A parte III do PIDESC, que compreende do artigo 6º ao 15, onde estão elencados os direitos protegidos, são comentados do item 59 a 69 de Limburg, os quais derivam dos Princípios de Siracusa, instrumento homólogo que trata do cumprimento dos Direitos Civis e Políticos, previstos no PIDCP. As violações aos direitos económicos sociais e culturais (DESC) estão previstas do item 70 a 73 de Limburg.

Já a Parte IV do PIDESC, que vai do artigo 16 ao artigo 25, está analisada pelo item 74 de Limburg, Parte II. Neste ponto são realizadas considerações acerca dos informes dos Estados Partes do PIDESC e sobre a cooperação internacional. Bem assim, a preparação e a apresentação dos informes é objeto dos itens 74 a 82 de Limburg (A), a função do Comité DESC foi analisada pelos itens 83 a 91 de Limburg (B). As relações entre o Comité DESC e as agências especializadas e com outros órgãos internacionais constam dos itens 92 a 103 de Limburg. Por fim, a parte V do PIDESC corresponde dos artigos 26 a 31 dos Princípios de Limburg. Estes Princípios restaram adotados pela ONU em 1987, nos termos do UN Document E/CN. 4/1987/17⁹²⁶.

4.1.2.1.2 Os Princípios de Maastricht (1997)

O advento dos denominados Princípios de Maastricht⁹²⁷, mais precisamente *Diretrizes sobre Violaciones a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1997)⁹²⁸, representou uma investida de peso no cumprimento pelos Estados Partes dos direitos

⁹²⁶ Disponível em: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UN_Limburg_Principles_1987_En.pdf . Acesso em: 08 jun. 2021.

⁹²⁷ Distintos dos *Principios de Maastricht sobre las Obligaciones Extraterritoriales de los Estados en el área de los Derechos Económicos, Sociales e Culturales – ETO*, de 28 de setembro de 2011. Disponível em: https://www.fidh.org/IMG/pdf/maastricht-eto-principles-es_web.pdf . Acesso em: 07 jun. 2021. Sobre os quais aqui não se discorrerá.

⁹²⁸ Disponível em: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/directrices-de-maastricht-sobre-violaciones-a-los-derechos-economicos-sociales-y-culturales.pdf> . Acesso em: 09 jun 2021.

previstos no PIDESC. Estes Princípios foram elaborados, entre 22 e 26 de janeiro de 1997, por um grupo de “*más de treinta expertos*” convidados pela Comissão Internacional de Juristas, sediada em Genebra, pelo Instituto de Direitos Humanos Urban Morgan, de Cincinnati (EUA) e pelo Centro de Direitos Humanos da Faculdade de Direito da Universidade de Maastricht. O que se deu “*con motivo del décimo aniversario de los Principios de Limburg sobre la Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*”, tal como abre sua *Introducción*.

A reunião, realizada em Maastricht, teve a finalidade de “*ampliar el entendimiento de los Principios de Limburg con respecto a la naturaleza y el alcance de las violaciones a los derechos económicos, sociales e culturales y las respuestas y recursos adecuados a los mismos*” (...). E seus participantes acordaram, por unanimidade, as diretrizes que vieram a constituir os Princípios de Maastricht, entendidas pelos próprios como um marco evolutivo do Direito Internacional desde 1986, mostrando sua vinculação com os Princípios de Limburg, e seu alcance ao indicar o

*[...] propósito ser de utilidad para todos los que se dedican a conocer e identificar las violaciones a los derechos económicos, sociales y culturales y ofrecer recursos a las mismas, y en particular, aquellas entidades encargadas de la vigilancia y administración de justicia a los niveles nacional, regional e internacional*⁹²⁹.

Conquanto não tenham sido formalmente adotados pela ONU (ABRAMOVICH; COURTIS, 2011), os Princípios de Maastricht são tomados em consideração pelo Comitê dos DESC do ECOSOC, em especial na análise dos Relatórios apresentados pelos Estados Partes do PIDESC, com o fim de identificar violações dos DESC. O que “supõe uma importante pauta de interpretação do sentido do Pacto, já que constitui uma prática relevante do próprio órgão de controle do Pacto que não pode desconhecer-se” (idem a.a., pp. 88-89).

O Princípio 1.5 destaca que o incumprimento das determinações do PIDESC por um Estado Parte, tanto quanto as do PIDCP, constitui violação do tratado. E “*fundamentándose en los Principios de Limburg*” refere que o PIDESC tem “*igual valor en la interpretación y aplicación de otras normas del derecho internacional y del derecho interno en materia de los derechos económicos, sociales y culturales*” (grifos nossos).

No âmbito desta tese, destaca-se a importância do teor dessa disposição 1.5, pois pode ser aplicado ao Protocolo de São Salvador (BRASIL, 1999a) e igualmente às normas brasileiras relativas aos DESC, e em especial ao direito humano à educação superior.

⁹²⁹ V. Nota anterior.

O documento constitutivo dos Princípios de Maastricht está estruturado e se apresenta discorrendo sobre: *I La importancia de los derechos económicos, sociales y culturales*⁹³⁰ em cinco princípios⁹³¹; *II El significado de los derechos económicos, sociales y culturales*, com nove subtítulos, dos quais se destaca *II.14 Violaciones mediante actos de comisión*; *III Responsabilidad por violaciones*; realçada a *Responsabilidad del Estado* em outros três tópicos; *IV Víctimas de violaciones*, contemplando sanções, e *V Recursos y otras respuestas a las violaciones* em 11 tópicos (idem a.a.).

Do referido princípio II.14. *Las acciones directas de los Estados o de otras entidades no reguladas adecuadamente por el Estado pueden resultar en violaciones a los derechos económicos, sociales y culturales*, destacam-se para os efeitos desta tese, os exemplos de violações referidos nas alíneas (a), (d), (e) e (f)⁹³². No teor da alínea (d) identifica-se a aprovação da EC nº 95, de 2016, e nas demais os resultados de sua aplicação: na alínea (a) exerga-se a suspensão do PNE 2014-2024, na alínea (e) os cortes no financiamento das IFES, e na alínea (f) o “congelamento” por 20 anos das verbas para os DESC/educação superior. A alínea (g)⁹³³ do mesmo princípio II.14, mostra os mecanismos oficiais de gasto público no financiamento das IES privadas pelo novo Fies (BRASIL, 2017b), representando uma redução do investimento com a educação pública.

O princípio II.15, alíneas (d) e (e)⁹³⁴ sobre as *Violaciones mediante actos de omisión* configura-se no Brasil (TASQUETTO, 2014) no sentido da omissão da regulação das atividades comerciais da educação por grupos financeiros internacionais, pois, pela ausência de legislação que vede tal prática, possibilita o enriquecimento d Fundos internacionais nas

⁹³⁰ Grifos deste e dos demais títulos conforme o original.

⁹³¹ Adotada a denominação de Abramovich e Courtis (2011, p. 88, Nota 90).

⁹³² 14. (a) *La anulación o suspensión de cualquier legislación que sea necesaria para seguir ejerciendo un derecho económico, social y cultural que esté vigente en ese momento; [...] (d) La aprobación de cualquier legislación o política que sea claramente incompatible con las obligaciones legales preexistentes relativas a estos derechos, salvo cuando esto se hace con el propósito y efecto de aumentar la igualdad y mejorar la realización de los derechos económicos, sociales y culturales de los grupos más vulnerables; (e) La adopción de cualquier medida que sea intencionalmente regresiva y que reduzca el nivel de protección de cualquiera de estos derechos; (f) La obstaculización o interrupción intencional de la realización progresiva de un derecho previsto en el Pacto, salvo cuando el Estado actúa dentro de los parámetros de una limitación estipulada en el Pacto o debido a la falta de recursos disponibles o fuerza mayor.*

⁹³³ g) *La reducción o desviación de un gasto público específico, cuando dicha reducción o desviación resulta en la imposibilidad del goce de estos derechos y no sea acompañada por la adopción de medidas adecuadas que aseguren a todos la subsistencia mínima.*

⁹³⁴ 15. [...] (d) *La no regulación de actividades de particulares o grupos para evitar que éstos violen los derechos económicos, sociales y culturales; (e) La no utilización al máximo de los recursos disponibles para lograr la plena realización del Pacto.*

Bolsas de Valores de São Paulo e de Nova York, com os recursos financeiros nacionais, em detrimento do financiamento da educação e da educação superior públicas.

O princípio III.16 trata da *Responsabilidad del Estado* atribuindo *la responsabilidad de las violaciones* pelas violações aos DESC ao Estado onde vierem a ocorrer, o *qual deberá crear mecanismos de vigilancia, investigación, procesamiento y recursos para las víctimas*.

O princípio V.31 destaca-se para o Brasil, que ainda não manifestou adesão ao Protocolo Facultativo do PIDESC (2008), que permite a comunicação⁹³⁵ individual para denunciar o descumprimento dos DESC.

4.1.2.1.3 *Manual para las instituciones nacionales de derechos humanos (2004)*

Los derechos económicos, sociales y culturales - Manual para las instituciones nacionales de derechos humanos (ONU, 2004), lançado pela ONU em 2004, constitui mais uma iniciativa em favor dos DESC, desta feita, como consta em seu título, direcionado para as instituições nacionais de direitos humanos. Está estruturado em uma Introdução, onde dispõe sobre *La naturaleza de los derechos económicos, sociales y culturales* (I.) abordando: *El marco normativo* (A.), *Obligaciones de los Estados* (B.) e *Algunos conceptos básicos* (C.). De seguida discorre sobre *La naturaleza de las Instituciones nacionales de derechos humanos* (II.) nos aspetos de *La importancia de un mandato amplio y claramente definido basado en los instrumentos internacionales* (A.) sobre *Los Principios de París*; *Elementos para la aplicación eficaz de un mandato de derechos económicos, sociales y culturales* (B.); *Dificultades de las instituciones nacionales de derechos humanos en relación con los derechos económicos, sociales y culturales* (C.). Trata de *La función de las instituciones nacionales de derechos humanos en la protección y promoción de los derechos económicos, sociales y culturales* (III.) sobre a *Forma de abordar las vulneraciones de los derechos económicos, sociales y culturales* (A.), *La vigilancia de los derechos económicos, sociales y culturales* e *Promoción de los derechos económicos, sociales y culturales*. E apresenta sua *Conclusión*.

Seguem *Recuadros*, colacionando *Normas de derechos económicos, sociales y culturales*, e *Los derechos económicos, sociales y culturales en la práctica*. Anexos constituídos de *Instrumentos internacionales fundamentales*, onde constam além do PIDESC e dos *Principios relativos al estatuto de las instituciones nacionales*, a *Observación*

⁹³⁵ Cf. Esquema A1.

general n° 10 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, dedicada especificamente a *La función de las instituciones nacionales de derechos humanos en la protección y promoción de los derechos económicos, sociales y culturales* e também a *Observación general n° 3 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales sobre La índole de las obligaciones de los Estados Partes (párrafo 1, del artículos 2 del Pacto)*. Bem como as *Diretrizes de Maastricht sobre Violaciones a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, com *Los Principios de Limburgo relativos a la aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Conclui com a Bibliografia, indicativa de quantos são os que pugnam pelo exercício dos DESC.

Esse Manual (ONU, 2004) se apoia em todos os instrumentos da mesma natureza que os Princípios anteriores, com a finalidade de dar cumprimento aos DESC, consistindo em um corpo unificado em prol deste objetivo, que conflui com o objeto desta tese.

4.2 Relatórios da UNESCO sobre a Educação

Fundada em Paris em 1945 (UNESCO, 1945), onde tem sua sede, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, acrônimo de *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, utiliza como insígnia a frase “Construindo a paz na mente de homens e mulheres”. Conhecida como a “Agência Intelectual da ONU” está adstrita ao Conselho Económico e Social-ECOSOC.

Desde sua criação a UNESCO tem a missão de contribuir para a construção da paz, a erradicação da pobreza, o desenvolvimento duradouro e o diálogo intercultural, sendo a educação uma das suas principais atividades para atingir esses objetivos. Esta Organização está comprometida mundialmente com uma visão holística e humanista da qualidade da educação, na compreensão do direito de todos à educação. Como agência especializada, a única com mandato para cobrir todos os aspetos da educação, seu trabalho compreende o desenvolvimento educacional da pré-escola à educação superior.

A despeito de sua prioridade concentrar-se na África e na igualdade de género, sobre a Educação Superior a UNESCO “articula redes internacionais e regionais de informação e de conhecimentos, reúne dirigentes e pesquisadores, promove estudos e reflexões, cátedras, incentiva o intercâmbio entre os países e as instituições”⁹³⁶ pela via da

⁹³⁶ Tradução livre minha. Disponível em: www.unesco.org. Acesso em: 15 set. 2015.

IUA-*International Association of University*. Suas ações direcionadas para a promoção da educação superior no âmbito da ALC, estão inseridas no capítulo seguinte.

Na abordagem dos documentos oficiais da UNESCO, a primeira iniciativa teve como resultado o Relatório elaborado pela equipe presidida por Edgar Faure (UNESCO, 1972), em seguida o Relatório que resultou do grupo liderado por Jacques Delors, de 1996, para culminar com o Relatório Repensar a Educação, que veio a lume em 2016. Após o que apresenta-se a crítica de Newton Duarte à UNESCO.

4.2.1 O Relatório Faure

No mês de agosto de 1972 veio a lume o documento intitulado *Learning to be: the world of education today and tomorrow* (UNESCO, 1972), que foi resultado do estudo e trabalho da *International Commission on the Development of Education*, apresentado como Educação em Movimento (*Education on the Move*). Os rascunhos que serviram de guia para elaboração do documento final, com 314 p., foram colocados à disposição, sendo explicitado que seus elaboradores - especialistas reconhecidos internacionalmente pelas funções desempenhadas -, representavam diferentes pontos de vista políticos e culturais, posto que suas origens indicavam essa diversidade: Chile, Síria, Congo, Rússia, Iran e EUA. Essa equipe experiente deteve-se a explorar detalhadamente os mais significantes aspectos da educação bem como as forças atuantes contrárias e a favor do progresso e da inovação, utilizando para tanto dados estatísticos, tendências e realizações.

Na Apresentação do Relatório, de 18 de maio de 1972, endereçada ao Diretor-Geral da UNESCO, foi situado o breve tempo de elaboração, que teve início no princípio de 1971, considerado o resultado como um relatório de volume modesto, já prevista sua continuidade e aprofundamento, o que veio realmente a se concretizar. Destacada a independência e objetividade dos integrantes da equipe, buscaram todos pela maior solução de sempre para os principais problemas sobre o desenvolvimento da educação em um mundo em movimento (UNESCO, 1972). Pela completa independência e liberdade na formulação das ideias os integrantes deste grupo de estudos não se sentiram obrigados a serem neutros.

Foram quatro os pressupostos básicos subjacentes ao trabalho realizado. O primeiro foi o reconhecimento de uma comunidade internacional que emerge de uma variedade de nações e culturas, de opções políticas e graus de desenvolvimento, mas que refletiram aspirações comuns, problemas e tendências, em um movimento de avanço para um mesmo

destino. A base foi definida como a solidariedade internacional de governos e pessoas, a despeito das diferenças e conflitos transitórios. O segundo pressuposto, a crença na democracia, “implicando no direito de cada homem perceber o seu próprio potencial e compartilhar na construção do edifício de seu próprio futuro”. Completa que “a pedra angular da democracia é a educação concebida não apenas como acessível a todos, mas aquela cujos alvos e métodos têm sido repensados”. O terceiro pressuposto, alvo do desenvolvimento, é a completa realização do homem, em toda a riqueza da sua personalidade, na complexidade de suas formas de expressão, nas suas diversas aceções: como indivíduo, como integrante de uma família ou de uma comunidade, ou seja, como cidadão ou produtor, inventor de técnicas, ou simplesmente um sonhador criativo” O quarto pressuposto precisa que somente pela via da educação ao longo da vida⁹³⁷ é possível produzir o tipo do homem completo para quem, as restrições cada vez mais rigorosas rasgam o indivíduo em pedaços. Finaliza assim: “não deveríamos mais adquirir conhecimento num bloco, mas criar um corpo de conhecimento em constante evolução por toda a vida, ou seja, aprender a ser”⁹³⁸(UNESCO, 1972, p. vi).

Indicando que seguiu as determinações do Diretor Geral da UNESCO, o Relatório Faure principiou por uma avaliação crítica da situação educacional em 1972, olhando o mundo como um todo, para tentar discernir características comuns, muitas das quais podem somente ser consideradas como passado, assim como as novas tendências parecem estar emergindo na maioria dos países e sistemas, além de fatores que, pela primeira vez na história, estão determinando ou acompanhando o desenvolvimento educacional. A referência final é relativa a fórmulas tradicionais e reformas parciais que não podem atender as demandas sem precedentes da educação, decorrente das novas tarefas e funções a serem cumpridas. Foram rejeitadas as medidas tímidas, com custo oneroso pela ineficiência, e dirigida a atenção para descobertas e outros fatores mais promissores no futuro, tais como procedimentos intelectuais recentemente desenvolvidos, abordagens conceituais e avanços tecnológicos, definidos no contexto da inovação global, o objetivo final da educação.

Os esforços do Relatório Faure foram dirigidos no sentido da educação do homem completo, como um ser humano integral, na plenitude de sua realização, devendo as políticas

⁹³⁷ Na visão acrítica de Claudete Robalos da Cruz (2014, s/p.) “desencadeou uma multiplicação de iniciativas internacionais relacionadas com a educação ao longo da vida”. A educação ao longo da vida: nova perspectivas para pensar o processo educativo. In Saberes, Natal RN, v. 1, n. 10, nov. 2014, 155-162.

⁹³⁸ Todas as referências ao documento *Learning to be* tiveram tradução livre da autora.

nacionais dar expressão detalhada desse alvo. A resposta do Diretor-Geral da UNESCO, afirmou a rapidez do levantamento realizado, ante a dimensão do trabalho (313 p.), o qual situou a educação no tempo presente e definiu uma concepção global de educação.

A reprodução, ainda que de modo sintético, das diretrizes e do conteúdo do Relatório Faure, é importante para uma análise crítica⁹³⁹. Sua iniciativa e concretização, pelo conteúdo e abrangência dos temas vinculados à educação, constituiu-se em um feito inédito para a própria UNESCO pelo mérito de lançar o conceito de educação permanente. Segue a visão crítica de Viviane Castro Camozzatto e Marisa Vorraber Costa (2017)⁹⁴⁰:

A educação permanente foi concebida e acionada como uma estratégia para tentar manter o domínio, o governo sobre as pessoas. [...]. Pensada sob essa perspectiva, a educação permanente (ou sua versão mais atualizada, a educação continuada) estaria implicada no constante engendramento de sutis e meticulosas estratégias biopolíticas de governo da própria vida, de cada um e de todos (CAMOZZATTO; COSTA, 2017, s/p.)

É surpreendente que o Relatório não tenha mostrado qualquer expectativa pela entrada em vigor do PIDESC, que havia reconhecido o direito humano à educação superior e nos demais níveis cinco anos antes, ainda que não estivesse vigorando. O tópico de interesse da tese, a educação superior, foi referida uma vez, e os aspectos a ela relacionados estão espalhados pelo documento.

Pareceu grave o Relatório demonstrar objetivos para além de uma educação acessível a todos⁹⁴¹, que podem ser importantes, mas que no contexto inserido subentendeu o amplo acesso, do que ainda se está muito longe. Anote-se, ainda, que o documento não fez qualquer referência à gratuidade, como condição primeira deste acesso amplo, sob a responsabilidade do Estado. Poder-se-ia afirmar que o Relatório Faure, pelo que ficou subjacente, aponta para um futuro paradisíaco sem considerar que há que atravessar o deserto - o presente -, ao acreditar na democracia concebida como o direito de cada homem realizar seu próprio potencial e compartilhar a construção de seu próprio futuro - sem indicar o caminho a percorrer, ou as condições factíveis para alcançar tais conceitos idealizados, que enebriam a razão por instantes, mas que se trata de uma visão redentora da educação.

⁹³⁹ Sua estrutura conta com nove capítulos, distribuídos em três partes, e 10 *Appendixes* antes do Index.

⁹⁴⁰ CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. A educação permanente e as impermanências na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 1, p. 153-169, jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/LzNz9ytNcXmB539gS7bDFWb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

⁹⁴¹ “not only education that is accessible to all”, sem referir nível educacional (UNESCO, 1972, p. vi).

Uma atenuante à crítica é que o momento histórico da elaboração do documento situa-se antes da desregulamentação dos mercados financeiros, conseqüente à quebra do padrão ouro. Diferente do tempo da mundialização da educação e da proeminência do sistema financeiro internacional, que busca de forma desabrida o lucro sobre a educação, que conviveram com os dois Relatórios que lhe seguiram.

4.2.2 O Relatório Delors

Decorridas duas décadas do Relatório Faure, no início de 1993 foi formada a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, liderada Jacques Delors e constituída por 14 experts, que se encarregou da elaboração de um outro Relatório em complementação/ atualização do primeiro, apresentado em 1996. O documento/livro, com 288 páginas, também com nove Capítulos, recebeu o título de *Learning: the treasure within* (UNESCO, 1996)⁹⁴², sendo sua abordagem e conteúdo reveladores das mudanças ocorridas em todas as áreas no lapso de tempo apontado. “A Educação ou a utopia necessária” é o título do prefácio, destacando-se “Os quatro pilares da educação”⁹⁴³.

Não obstante os temas tratados tenham importância por sua interconexão com a educação, atravessando-o em várias direções muitas vezes, alguns poucos, quatro tópicos da primeira e da segunda parte, poderiam ter interesse indireto para a tese por repercutirem no acesso: “A educação e a luta contra as exclusões” (cap. 2); “Um crescimento económico profundamente desigual” (cap. 3); “Desigualdade na distribuição de recursos cognitivos” (cap. 3); “A educação no coração da sociedade” (cap. 4).

Os mais relevantes para esta tese, entretanto, estão situados na terceira parte, capítulo 6: “As tradicionais e as novas missões do ensino superior”, destacando-se os subtópicos “Lugar onde se aprende e fonte de saber” e “A universidade, lugar de cultura e de estudo aberto a todos”. Todavia, em um universo de 51 tópicos e 29 subtópicos, poderia ser entendido que o tema da educação superior não foi valorizado pelo Relatório Delors.

4.2.3 Repensar a Educação

⁹⁴² “Educação: um tesouro a descobrir” na tradução em língua portuguesa, cf. a edição brasileira..

⁹⁴³ Capítulo 4: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver e Aprender a ser.

Com um subtítulo que consiste em um questionamento: “Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial? (UNESCO, 2016)⁹⁴⁴, o documento foi idealizado como revisão do Relatório Delors pela diretora geral da UNESCO, Irina Bokova, como identificador de futuras orientações “para repensar a educação em um mundo em mudança”⁹⁴⁵ (idem a.a., s/p.).

O Resumo executivo apresenta seus temas: Desenvolvimento Sustentável: uma preocupação central; Reafirmação de uma abordagem humanista à educação; Formulação local e global de políticas em um mundo complexo; Recontextualização da educação e do conhecimento como bens comuns mundiais e Considerações sobre o futuro. No Sumário, após a Introdução, estão nomeados quatro tópicos. O Prefácio, subscrito por Irina Bokova, conclui que o objetivo “é formular aspirações e ser uma fonte de inspiração”, para garantir o debate e o diálogo necessários.

Há que situar que esse documento, de algum modo, já está sob a influência dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2015). Na secção 1. “Desenvolvimento Sustentável: uma preocupação central”, a subsecção **Desafios e tensões**, em “Direitos humanos: progressos e desafios”, denuncia, talvez, o caso do PIDESC:

[...] a lacuna observada entre a adoção de marcos normativos internacionais e sua implementação representa uma tensão crescente entre a dinâmica do poder e o Estado de direito codificado na lei. Em muitas instâncias a aspiração de estabelecer o Estado de direito e justiça, tanto internacional quanto nacionalmente é frustrada pela hegemonia de poderosos grupos de interesse. O desafio consiste em como assegurar direitos humanos universais por meio do Estado de direito e de normas sociais, culturais e éticas (UNESCO, 2016, s/p.).

Na seção 2. Reafirmação de uma abordagem humanista, a subsecção **Assegurar uma educação mais inclusiva**, na “Educação superior”, o “Quadro 9. Universidades interculturais no México”, é antecedido pela informação que o acesso à educação superior:

[...] teve uma expansão espetacular nos últimos 15 anos. Globalmente, a matrícula nesse nível educacional dobrou desde 2000 e, atualmente, temos *cerca de 200 milhões*⁹⁴⁶ *de estudantes universitários em todo o mundo*, sendo metade mulheres. Entretanto, disparidades baseadas em renda e outros fatores de marginalização

⁹⁴⁴ UNESCO. **Repensar a educação**: rumo a um bem comum mundial? Publicado em 2016 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França e Representação da UNESCO no Brasil. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>. Acesso em: 12 jun. 2021.

⁹⁴⁵ Elaborado por Amina J. Mohammed e W. John Morgan (responsáveis), e os especialistas Peter Ronald De Souza, Georges Haddad, Fadia Kiwan, Fred van Leeuwen, Teiichi Sato e Sylvia Schmelkes.

⁹⁴⁶ “Em 2015, 213 milhões de estudantes estavam matriculados na educação terciária” segundo o Relatório de Monitoramento Global da Educação 2017/2018, p. 41, da UNESCO. [Pouco mais de 2,7% da população mundial, estimada em 7.800.000.000]. O Brasil, com mais de 8.600.000 de alunos na educação superior (cf. item 2.9), possui pouco mais de 4% dos alunos do mundo na educação superior.

social permanecem comuns, apesar de diversas medidas de políticas adotadas nos últimos anos. Estudantes de grupos de alta renda conservaram sua vantagem relativa no acesso à educação terciária em todo o mundo. Mesmo em países com altas taxas de matrícula, a participação de minorias continua abaixo da média nacional. A esse respeito, é importante notar que *a maior parte do crescimento na educação superior foi e continua a ser no setor privado*. Em todo o mundo, a proporção cada vez maior de instituições privadas e a tendência para a privatização do setor público têm implicações para o acesso e a equidade. *Os custos diretos e indiretos de estudos no nível superior permanecem a principal causa de exclusão*. Programas de empréstimo estudantil são atraentes mas não são difundidos (UNESCO, 2016, s/p.; *grifos nossos*).

O aporte dos dados relevantes destacados, consonante com esta tese, demonstra que o documento e a própria UNESCO possui completa ciência das questões fulcrais da educação superior em escala global, sem apresentar, contudo, qualquer solução que possa enfrentar as desigualdades sociais, regionais e, conseqüentemente, que possibilite a ampliação do acesso a educação superior pública e gratuita, sequer referenciado. Por fim, a conclusão sobre os programas de empréstimo estudantil não se aplica ao Brasil.

A subsecção *A transformação do panorama educacional* questiona se “A escola realmente acabou?” e apresenta o “Quadro 12. Rumo a formas pós-tradicionais de educação superior” onde contribui para a desconstrução da educação superior, ao argumento de que “o mundo do trabalho exige habilidades, como comunicação e pensamento crítico, que podemos adquirir com mais facilidade em experiências informais de aprendizagem do que em instituições” (idem a.a.); em “Desafios ao modelo tradicional de universidade” apresenta questionamentos sobre a educação superior:

Um dos principais desafios para a educação superior é como ela pode responder a demanda global e maciça por qualificações profissionais e, simultaneamente manter seu papel essencial na formação para a pesquisa e por meio da pesquisa. O contrato social que vincula instituições de ensino superior à sociedade em geral deve ser redefinido em um contexto de aumento da competição global, o que levanta várias questões fundamentais sobre o futuro do modelo de universidade como a conhecemos. De fato, o panorama da educação superior está sendo transformado pela diversificação de estruturas e instituições, a internacionalização da oferta desse nível educacional, o desenvolvimentos de MOOCs, a emergência de uma cultura de determinação da qualidade e da relevância da aprendizagem, bem como o aumento de parcerias público-privadas. Esse contexto em transformação tem implicações significativas para o financiamento e os recursos humanos, questiona formas estabelecidas de governança educacional e leva a preocupações sobre o princípio de autonomia e liberdades acadêmicas - alicerces do modelo tradicional de universidade (UNESCO, 2016, s/p.).

Quer parecer que tais “desafios” apoiam-se na super valorização de uma falsa questão, da demanda global e maciça, e traduzem uma mensagem de negativismo do modelo de universidade que contruiu a ciência e a pesquisa até o século XXI, majoritariamente financiada pelo Estado. Seu entendimento se expressa como se a formação profissional estivesse subsumida à formação de pesquisadores, olvidando que os institutos tecnológicos,

equiparados à universidades no caso brasileiro, desempenham muito bem o papel de qualificação profissional indicada.

O documento analisado cria artificialmente uma situação crítica para justificar a alegação de que os alicerces da universidade estão em perigo, e com isto contribui para esmaecer, ou atrofiar, ainda mais, o papel central do Estado na formação profissional ou da pesquisa. Assim, não haverá portanto qualquer problema com o financiamento da educação superior porque deve ser assumido pelo Estado, ou após atingido o limite do “esforço próprio”, buscar assistência e cooperação internacionais, como se comprometeu, nos termos do artigo 2.1 do PIDESC, e como também referido no Relatório Delors⁹⁴⁷.

Como a universidade ainda não atingiu plenamente o seu papel, de estar disseminada globalmente, não há que questionar um contrato social ainda não integralmente cumprido. Paradoxalmente, o documento contraria a velocidade cada vez mais acentuada do avanço tecnológico na fase do capitalismo atual, que depende da pesquisa e, por conseguinte, da universidade pública, onde ela nasce e floresce, com oportunidades para todos.

Há interesse para a tese na seção 3. em *Governança mundial da educação e formulação de políticas nacionais*. E na seção 4. “Educação como um bem comum?” que se inicia com a subsecção *O princípio da educação como um bem público sob tensão* “Aumento do engajamento privado em educação”, demonstrando que o documento está ciente da gravidade do que se passa em âmbito mundial, com a seguinte afirmação: “a tendência rumo à privatização da educação cresce em todos os níveis de ensino em todo o mundo”. E finda com “embora o envolvimento do setor privado na educação não seja um fato novo, o que é novo nessas modalidades é a sua *escala, seu escopo e sua penetração* em todos os aspectos do esforço educacional”, e com “O impacto da privatização sobre o direito à educação”.

Sobre o objeto desta tese o tópico “Recontextualizar o direito a educação”, desvirtua a responsabilidade assumida pelo Estado:

O discurso internacional sobre desenvolvimento frequentemente se refere à educação tanto como um direito humano quanto um bem público. O princípio da educação como direito humano fundamental que possibilita a concretização de outros direitos humanos está enraizado em marcos normativos internacionais (faz referência em rodapé ao artigo 26 da DUDH e ao artigo 13 do PIDESC)⁹⁴⁸. Denota um papel do Estado em garantir o respeito, o cumprimento e a proteção do direito à educação. Além de seu papel oferta de educação a todos, o Estado deve agir como um *avalista* do direito à educação (UNESCO, 2016, s/p.).

⁹⁴⁷ No item *Ampliar a cooperação internacional a toda a aldeia global* (p. 29 da versão integral).

⁹⁴⁸ Relacionados a esta tese, mas citada também a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989.

O “Quadro 17. Respeitar, cumprir e proteger o direito à educação” indica três obrigações dos Estados Partes constantes do título do quadro, esclarecendo que “a obrigação de cumprir engloba tanto a obrigação de facilitar quanto de fornecer”, o que procede efetivamente. Discorre novamente sobre as três obrigações, referindo mais uma, a obrigação de assegurar nos termos do Pacto, tomando como referência o Comentário Geral nº 13.

As subsecções *Educação e conhecimento como bens públicos comuns mundiais e Considerações para o caminho a seguir*, de cujo parágrafo inicial pinça-se o tópico que “Aponta para um processo educacional inclusivo, que não se contenta em reproduzir as desigualdades: um processo que assegure a imparcialidade e a responsabilização, e conclui:

A humanidade entrou em uma nova fase de sua história, com desenvolvimentos em ciência e tecnologia cada vez mais rápidos e com perspectivas tanto utópicas quanto distópicas. Para nos beneficiarmos dessa evolução de forma emancipatória, justa e sustentável, devemos entender e administrar oportunidades e riscos. Esse deveria ser o propósito fundamental da educação e da aprendizagem no século XXI. Essa também deve ser a tarefa básica da UNESCO, como laboratório global de ideias, a fim de potencializar nossa compreensão dessas perspectivas com vistas a sustentar a humanidade e assegurar seu bem estar comum. A presente publicação visa a ser uma contribuição para estimular o debate (UNESCO, 2016, s/p.).

Não obstante as claras contradições, com a abertura concedida pelo documento, espera-se que o objeto desta tese possa fazer parte do referido debate. Onde deve ser reconhecida a abrangência dos temas relacionados à educação, ainda que muito restrita, modesta e equivocada com relação a educação superior, nomeada “terciária”. Percebe-se também alguma ambiguidade, ou incoerência, ante a demonstração da ciência da situação em vários domínios, sem a apresentação de soluções que passariam por sua implementação. Destaque-se a ausência neste documento que “repensa a educação” das expressões “neoliberalismo” e “ensino gratuito”, e da responsabilização do Estado pela educação em todos os níveis, tal como pugnado pelos relatores especiais sobre o direito à educação.

Uma crítica teórica à essência dos três documentos é desenvolvida a seguir.

4.2.4 Crítica ao posicionamento neoliberal da UNESCO

Ante o mesmo fio condutor dos Relatórios apresentados por Edgar Faure (1972) e Jacques Delors (1996) com o Repensar a Educação (2016), parece pertinente apresentar uma crítica⁹⁴⁹, direcionada ao Relatório Delors, mesmo porque foi o Relatório que teve maior impacto em relação à orientação teórica e pedagógica na educação brasileira. Faz-se

⁹⁴⁹ Entendendo-se ser irrelevante que sua elaboração tenha sido anterior ao último documento-livro, de 2016.

referência ao primeiro dos quatro pilares da educação “*Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja, em aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida” (UNESCO, 2010, s/p.).

O Relatório Delors pretende “colocar a educação ao longo da vida no coração da sociedade”, cujo “conceito [...] aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e permanente” (idem a.a., p. 19), e assim sintetiza: “É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta” (UNESCO, 1996, s/p). O que poderia indicar uma minimização do propósito da elaboração e transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade destinada para todos.

A análise do Relatório Delors foi realizada com profundidade teórica⁹⁵⁰ por Newton Duarte (2001) a partir do conceito teórico-metodológico “aprender a aprender” de Vigotski⁹⁵¹, como uma crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas dessa teoria, que tem origem em Piaget. Antes de se deter no referido Relatório, Duarte (2001) discorre sobre os quatro⁹⁵² posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender”, o qual “é desdobrado, no relatório em pauta, nos [...] quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto, [...] aprender a ser”.

Na abordagem do Relatório Delors, Duarte (2001) esclarece que seu objetivo “é o de evidenciar a força do lema ‘aprender a aprender’ no discurso educacional oficial, seja o nacional seja o estrangeiro [onde] cumpre a função de articulador entre o discurso pedagógico e o cenário ideológico do capitalismo contemporâneo” (idem a.a., s/p.).

O mesmo autor refere a recepção calorosa que o Relatório Delors teve no Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso “como parte do projeto de adequação do Brasil aos moldes ditados pelo capitalismo mundializado” como “um processo de desregulamentação do mercado interno, deixando o caminho livre para os ditames do capital (idem a.a., s/p.).

⁹⁵⁰ Tese de livre docência, cf. Jupiassu (2003).

⁹⁵¹ Liev Seminióvitch Vigotski (Vygotski para espanhóis e Wygotski para alemães) (1896-1934).

⁹⁵² 1. A aprendizagem que o indivíduo realiza por si mesmo é a mais desejável. 2. “É mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (DUARTE, 2001, s/p.). 3. A atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança (idem a.a.). 4. A educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança (idem a.a.).

Duarte (2001) transita por Chesnais (1996), Luis Carlos de Freitas e Dermeval Saviani (1997), lembrando que “os intelectuais a serviço do capital internacional são mestres na utilização de um discurso repleto de termos vagos que escondem os compromissos ideológicos” (idem a.a., s/p.). E refere que a globalização, como expressão das forças do mercado, é apresentada “como um processo de desenvolvimento natural e espontâneo, devendo todos os países se adaptarem a tal processo, destruindo todas as formas de controle social do mercado” (idem a.a., s/p.). Nesse contexto, o discurso sobre a educação vem ocupando “um lugar cada vez mais destacado no plano ideológico” (idem a.a.), porque

[...] possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual que resultaria, em última instância, da educação (DUARTE, 2001, s/p.).

Razão pela qual o conceito de “educação ao longo da vida” faz parte dessa estratégia ideológica. Duarte (2001) considera a abordagem do Relatório Delors como um mero recurso discursivo na explanação das tensões⁹⁵³ apontadas, entre o global e o local, entre o universal e o singular, entre a tradição e a modernidade, e que não avança para a crítica ao capitalismo contemporâneo, gerador dos conflitos referidos, que são produzidos pelo próprio processo de mundialização do capital. E da educação, complementa esta autora.

Para Duarte (2001) o Relatório Delors revela estar ciente das desigualdades socioeconômicas, que elas estão se acentuando e que se refletem na desigualdade de acesso ao conhecimento, que é atribuída à “limitada capacidade de sua absorção pelos indivíduos” (idem a.a., s/p.). A solução “passa a ser a de atribuir à escola a tarefa de preparar os indivíduos para estarem sempre aptos a aprender aquilo que for necessário em determinado contexto e momento de sua vida. E a saída é o ‘aprender a aprender’” (idem a.a., s/p.).

Todavia, a exclusão social e econômica geradora de conflitos, foi contida pelo pilar “aprender a viver juntos (com os outros)”, pois “as classes dominantes já sabem, há muito tempo, que as classes dominadas precisam de normas morais que cerceiem a possibilidade de o descontentamento transformar-se em revolta social” (idem a.a.). Assim, estimular a aceitação do outro e das diferenças, resultam no disfarce das desigualdades sociais. Ou ainda “difundir o ideal da participação colaborativa, construtiva e otimista” esvazia a crítica ao projeto social hegemônico, onde os ricos ficam cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres, em todo o mundo, como anualmente demonstra a Oxfam (2018).

⁹⁵³ Que estão na raiz da histórica contradição, da relação entre capital x trabalho no momento contemporâneo.

Entende-se que os elementos apresentados são suficientes para dar a entender o posicionamento aqui adotado. Assim, cumprindo com a brevidade anunciada, conclui-se com os primeiros questionamentos apresentados por Duarte (2001, s/p.):

[...] ao defender esses quatro pilares para a educação, o relatório não estaria apontando para uma descaracterização da importância da escola como instituição especificamente voltada para a educação? Não estaria dissolvendo as diferenças entre educação escolar e educação no cotidiano? Não estaria secundarizando o papel do professor, de transmissão do saber socialmente produzido e valorado?

A resposta foi dada por Carla Macedo Martins (2003): o ideário de “aprender a aprender” tem como consequência o esvaziamento do processo educacional.

Diante desses substratos teóricos, é possível inferir que o Relatório Delors preconiza antigos e atuais pressupostos liberais, no sentido de que o indivíduo responde por todas as suas capacidades ou incapacidades, nas conquistas meritocráticas, que resultam em bens materiais consubstanciados no prêmio, na inteligência e disciplina, e também na falta desses atributos, pois, para o referido relatório nem todos possuem tais capacidades. Em suma, a ideologia da igualdade de oportunidades coroa e diferencia a escalada natural dos indivíduos na pirâmide social.

4.3 Relatores Especiais sobre o direito à educação: Tomasevski, Villalobos e Singh

Katarina Tomasevski ocupou por primeiro o cargo de relator especial sobre o direito à educação da Comissão de Direitos Humanos da ONU, exercendo sua função de 1998 a 2004. Após quatro meses de trabalho, em 13 de janeiro de 1999, Tomasevski apresentou perante o Conselho Económico e Social o Informe preliminar⁹⁵⁴ sobre o direito a educação, nos termos da resolução 1998/33 da Comissão de Direitos Humanos. Nesse documento a Relatora Especial “*ha comenzado a analizar la naturaleza y el alcance del derecho a la educación en el presente informe preliminar centrándose en las obligaciones de los gobiernos*” (... , p. 4). E, por recomendação da Comissão de Direitos Humanos, deu prioridade à educação primária (item 6, p. 4, e item 8, p. 5).

Decerto, por essa razão, a educação superior foi referida de modo compartilhado ao dispor que “*Los estudiantes universtarios tienen influencia política, a diferencia de los niños en edad escolar, por lo que es más fácil dejar a estos últimos de lado la asignación de*

⁹⁵⁴ No 55º período de Sessões, E/CN.4/1999/49, com 37 páginas. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/1487535> . Acesso em: 17 jun. 2021

recursos” (item 37, p. 15). Fez referência à seguinte vinculação: “*si se aumenta la enseñanza primaria se reducen los recursos destinados a niveles superiores de educación*” (idem a.a.).

Destaque-se, ainda, de interesse para esta tese, o Quadro 2 (p. 14) que contempla o gasto público em educação em relação ao PIB, todavia sem constar o Brasil, mas, em 110 países referiu 15 Estados da América Latina e Caribe, que vieram a integrar a CELAC. Importante foi a correlação com as baixas taxas de escolarização com o menor percentual de investimento do PIB em educação (item 34, p. 13).

No Quadro 3 (item 44, p. 18) o Informe preliminar citou a DUDH e o PIDESC (sem indicar o artigo) para situar a educação primária, sem referir os direitos lá reconhecidos como uma obrigação dos Estados, e considerou as diferentes posições dos Estados com relação à implementação do direito à educação, sem se contrapor diretamente.

Todavia, é importante situar essa atuação no momento em que se estruturava esse sistema, como uma luz que começava a brilhar, ainda bruxuleante, tanto que começou olhando para trás⁹⁵⁵. O Protocolo de São Salvador ainda aguardava sua entrada em vigor, como referido no Informe preliminar (item 28, p. 12), que considerou sua produção jurisprudencial.

Em 1º de fevereiro de 2000, Tomasevski apresentou o Informe provisional⁹⁵⁶ sobre o direito à educação, conforme a Resolução 1999/25 da Comissão de Direitos Humanos, referindo alguns aspectos da educação básica. Nesse Informe a Relatora Especial noticiou ter iniciado contatos com o Banco Mundial sobre os empréstimos realizados aos países, nenhum deles do Continente Africano, os quais não objetivavam atender a gratuidade da educação primária. Chamou atenção sua afirmação sobre a *Realización y obligación jurídica de cumplimiento del derecho a la educación* (III), cuja parte final mereceria ser interpretada no contexto em que foi expressa, pois adstrita ao objeto desta tese: “30. *Como la Relatora Especial señaló en su informe preliminar, la question general de si los derechos económicos,*

⁹⁵⁵ I - *Trabajos relativos a la educación realizados en el sistema de las Naciones Unidas* (pp. 5-16 *passim*).

⁹⁵⁶ No 56º período de Sessões, registrado como E/CN.4/2000/6, com 38 páginas. TOMASEVSKI, Katarina. UN. *Commission on Human Rights. Special Rapporteur on the Right to Education. Progress report of the Special Rapporteur on the Right to Education, Katarina Tomasevski, submitted in accordance with Commission on Human Rights resolution 1999/25.* 2000. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/408995?ln=en>. Acesso em: 17 jun. 2021

sociales y culturales son justiciables no se aplica al derecho a la educación, que es objeto de litígios a nivel tanto nacional como internacional” (idem a.a., p. 18).

Em 11 de janeiro de 2001 foi apresentado pela Relatora Especial sobre o direito à educação o Informe anual (ONU, 2001)⁹⁵⁷, em conformidade com a Resolução 2000/9 da Comissão de Direitos Humanos, onde fez uma observação preciosa sobre a educação superior, no contexto da influência da mundialização do capital, que se agravou:

El proceso paralelo de mundialización afecta substantivamente tan sólo a los niveles superiores de la pirâmide educativa [...]. Sin embargo, el impacto financiero de la mundialización se deja sentir en toda la pirâmide educativa; su base ideológica trata a la educación como una industria que presta un servicio que se comercializa como cualquier otro. La función del Estado en la educación, a firmada en la normativa internacional e interna de los derechos humanos, ofrece un poderoso antídoto contra el riesgo de despojar a la educación de su condición de bien común y la enseñanza escolar de su condición de servicio público. La plena movilización de las normas existentes de derechos humanos para la educación puede neutralizar los aspectos negativos de la mundialización en todos los niveles permitiendo de esa manera que la comunidad de los derechos humanos preste una contribución oportuna a una evolución que hasta fecha reciente parecía fuera del alcance de las salvaguardias de los derechos humanos (idem a.a., p. 7; grifos nossos).

Uma frase de Tomasevski nesse Informe ficou a ela associada: “*El derecho a la educación es la llave que abre paso a otros derechos humanos*” (idem a.a., p. 10). Que deve ser lido reconhecendo a importância inegável do direito humano à educação e à educação superior, mas com a cautela de não interpretar a educação como uma solução redentora, ciente da diferença entre a educação e o direito à educação, como ela mesmo afirmou.

Em 7 de janeiro de 2002 foi apresentado o Informe anual⁹⁵⁸ pela Relatora Especial conforme a Resolução 2001/29 da Comissão de Direitos Humanos, e em 16 de janeiro de 2003 foi apresentado o Informe⁹⁵⁹ nos termos da Resolução 2002/23 da mesma Comissão. Katarina Tomasevski apresentou seu último Informe⁹⁶⁰ em 25 de janeiro de 2004, onde relembrou os objetivos fundamentais de seu mandato – aumentar a visibilidade do direito à

⁹⁵⁷ No 57º período de Sessões, registro E/CN.4/2001/52, 37p. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/search?ln=en&p=E%2FCN.4%2F2001%2F52&f=&c=Resource+Type&c=UN+Bodies&sf=&so=d&rg=50&fti=0> . Acesso em: 17 jun. 2021.

⁹⁵⁸ No 58º período de Sessões, registro E/CN.4/2002/60, 33p. Disponível em: <http://www.internationalhumanrightslexicon.org/hrdoc/docs/education2002report.pdf> . Acesso em: 17 jun. 2021.

⁹⁵⁹ No 59º período de Sessões, registro E/CN.4/2003/9, 21p. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/487675?ln=en> . Acesso em: 17 jun. 2021.

⁹⁶⁰ No 60º período de Sessões, registro E/CN.4/2004/45, 27p. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/search?f1=author&as=1&sf=title&so=a&rm=&m1=e&p1=UN.+Commission+on+Human+Rights.+Special+Rapporteur+on+the+Right+to+Education&ln=en> . Acesso em: 17 jun. 2021.

educação e eliminar os obstáculos e as dificuldades para sua realização. E concluiu tratar-se de uma missão impossível, seja porque os obstáculos e as dificuldades aumentaram a cada dia, seja porque não recebeu apoio de dentro da própria ONU.

Mudar em seis anos uma estrutura onde, relativamente à educação primária, em “91 países⁹⁶¹ ni siquiera esa enseñanza es gratuita” (idem a.a., p. 2), como informou Tomasevski, não é mesmo uma tarefa possível de ser concluída. Mas, o trabalho foi iniciado por onde se fazia mais necessário, pela educação primária, referenciada em todos os Informes apresentados, cujo mandato decorreu ao tempo da Comissão de Direitos Humanos.

A partir de 2004 e até 2010 Vernor Muñoz Villalobos foi o Relator Especial para o direito à educação. O Informe por ele elaborado em 2004⁹⁶², nos termos da Resolução 2004/25, está em consonância com esta tese, como se vê do *Resumen* (ONU, 2004, p. 2):

Partiendo de la labor iniciada por su predecesora [...] seguirá fortaleciendo la perspectiva de derechos humanos de la educación fomentando el paso de las políticas educativas que consideran la educación como un bien económico a las políticas que promueven el derecho a la educación un derecho que los Estados tiene la obligación de hacer efectivo y que es justiciable (grifos nossos).

O item 27 desse Informe refere que “*El problema de la educación universitaria será ampliado posteriormente, en torno a los problemas de calidad, marginalización, costo, privatización y relación con las políticas nacionales de desarrollo*” (Villalobos, 2004, p. 7). Os itens 39 a 49 (pp. 9-10) relacionam educação com desenvolvimento, como identidade de valores que reconhecem sua essência, recusando uma visão utilitarista da educação. Destaca o “*carácter justiciable del derecho a la educación*” nos itens 51 a 59 (pp. 11-13 *passim*) onde, para esse fim, considera a elaboração do protocolo facultativo do PIDESC.

Em total sintonia com esta tese, Muñoz Villalobos afirma que:

54. El Relator Especial cree que el derecho a la educación, reconocido en los instrumentos es justiciable. Es importante señalar que, los problemas que se plantean en relación con la exigibilidad jurídica del derecho a la educación pueden entenderse mejor examinando los casos nacionales y regionales (idem a.a., p. 12; grifos nossos).

Ainda pugnando pela justiciabilidade do direito à educação, no item 58 Muñoz Villalobos entende que além do Pacto (PIDESC) devem ser analisadas disposições de outros instrumentos, prevendo a utilização e o aprofundamento dos parâmetros contidos na

⁹⁶¹ Os países que cobram matrícula constam do Quadro 1, p.13, dos quais 11 deles integram a CELAC.

⁹⁶² No 61º período de Sessões, registro E/CN.4/2005/50, com 28 páginas. MUÑOZ VILLALOBOS, Vernor. *The right to education: report / submitted by the Special Rapporteur on the Right to Education. UN. Commission on Human Rights. Special Rapporteur on the Right to Education*. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/?ln=en> . Acesso em 17 jun.2021.

Observação Geral nº 13 (ONU, 1999a), em especial considerando “*la disponibilidad, la accesibilidad; la aceptabilidad y la adaptabilidad*” (idem a.a., p. 13).

São igualmente relevantes, pois convergentes com esta tese, no sentido do exposto reconhecimento da justiciabilidade do direito humano à educação superior, as *Conclusiones y Recomendaciones* desse Informe de Muñoz Villalobos, como se vê:

130. Por su propia naturaleza y por las consecuencias que se derivan de su violación o irrespecto, el derecho humano a la educación es justiciable, tal como se demuestra con la creciente jurisprudencia en las cortes nacionales e internacionales. La exigibilidad de este derecho en todos los ámbitos requiere por tanto mejorar los sistemas de tutelas existentes (idem a.a., p. 26, grifos nossos).

131. El Relator Especial recomienda el uso de los sistemas judiciales nacionales y regionales para reclamar la implementación del derecho a la educación y avanzar en su carácter justiciable (idem a.a., p. 27, grifos nossos).

Na sétima sessão do Conselho de Direitos Humanos, em 18 de maio de 2009, o Relator Especial sobre o direito à educação Muñoz Villalobos, no âmbito da “Promoção e proteção de todos os direitos humanos, direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais”, apresentou um Relatório sobre Comunicações enviadas e recebidas de governadores, Addendum, relacionado a 15 países, o primeiro deles o Brasil, todavia, relatando situação estranha a esta tese, como os demais Relatórios por ele apresentados.

Durante o mandato de Muñoz Villalobos ocorreu a sucessão da Comissão de Direitos Humanos pelo Conselho de Direitos Humanos da ONU, em 2005, sendo realizado o 8º período de sessões desse Conselho de 2 a 18 de junho de 2008, que produziu um documento deveras relevante⁹⁶³, concentrador de muitos eventos, entre eles a aprovação do Protocolo Facultativo do PIDESC (*Proyecto de resolución 8/2*, pp. 9-17 *passim*) e a *Resolución 8/4. El derecho a la educación* (p. 20-25), base das que se seguiram.

Observe-se que na íntegra dessa Resolução 8/4. não há qualquer referência à educação superior, mostrando um grande empenho em atender o exercício do direito à educação primária. Não obstante a pertinência das situações apontadas pelo documento, parece equivocado pleitear educação primária quando todas as carências indicadas têm sua origem na pobreza decorrente da desigualdade social, fruto do capitalismo mundializado,

⁹⁶³ ONU. *Asamblea General. A/HRC/8/52, de 1º de septiembre de 2008, octavo período de sesiones, Cuestiones de organización y procedimiento*. 2008. 338 p. Disponível em: https://midia.mpf.mp.br/pfdc/hotsites/sistema_protecao_direitos_humanos/docs/sistema-nacoes-unidas/conselho-direitos-humanos/revisao-periodica-universal/primeiro-ciclo/informe-final-consejo-derechos-humanos-septiembre-2008.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

vinculado ao elevado investimento em armamento pelos Estados e no pagamento dos juros das dívidas públicas, que persistentemente se ampliam, em lugar de financiar a educação.

A partir de 2010 até 2011, Kishore Singh foi o Relator Especial para o direito à educação. Dos Informes elaborados por esse Relator Especial destaca-se primeiramente o direcionado à justiciabilidade do direito à educação, de 10 de maio de 2013⁹⁶⁴, que trata com detalhes sobre esse tema, o qual, por isso, fica fazendo parte integrante desta tese, como relevante fundamento para sua pertinência e comprovação de sua hipótese.

Justifica-se essa incorporação, pois o referido Informe trata, como consta do *Resumen*, de todos os aspetos relevantes e necessários para atingir o objetivo final exposto lá e aqui, qual seja, “*la posta em práctica del derecho a educación*” (SINGH, 2013a, p. 1). O qual começa por relacionar a justiciabilidade do direito à educação com a função das resoluções judiciais, fazendo pela primeira vez referência ao direito à educação superior, entretanto, com a principal limitação constante do PIDESC⁹⁶⁵, como se vê:

13. La protección legal del derecho a la educación se funda en las leyes y las normas nacionales, regionales e internacionales, así como en las obligaciones que estas imponen al Estado. [...] Las resoluciones judiciales garantizan que el derecho a la educación, como derecho internacionalmente reconocido en virtud de numerosos tratados y leyes, se respete, se proteja y se cumpla. Sus principios más básicos, a saber, la enseñanza primaria gratuita y obligatoria para todos, la implantación progresiva de la educación secundaria y superior, y su aplicación no discriminatoria, están universalmente reconocidos (ONU, 2013a, p. 5; grifos nossos).

No mesmo item o Relator Especial Singh aborda, nos marcos legais do direito à educação, os instrumentos de direito internacional⁹⁶⁶ e as obrigações dos Estados assumidas nesses instrumentos, como aqui pugnado, vinculando às obrigações jurídicas nacionais relativas a esse direito.

No item 27 reafirma a justiciabilidade do direito à educação nos sistemas jurídicos nacionais e correlaciona a justiciabilidade com a efetividade do direito à educação, como uma prerrogativa de “*todo ciudadano*”:

⁹⁶⁴ Apresentado no 23º período de sessões do Conselho de Direitos Humanos, com registo A/HRC/23/35. SINGH, Kishore. *Report of the Special Rapporteur on the Right to Education*. UN. *Human Rights Council*. 2013. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/755524?ln=en>. Acesso em: 18 jun. 2021.

⁹⁶⁵ A despeito de o Comentário Geral nº 13 ter vindo a lume em 1999, onde tais limites já haviam sido afastados.

⁹⁶⁶ Refere o Direito da Criança previsto no artigo 16 do PSS (BRASIL, 1999), e o artigo 14 do PIDESC, por garantir o “direito à educação gratuita e obrigatória, pelo menos no nível básico, e a continuar sua formação em níveis mais elevados do sistema educacional”, qual seja, o direito à educação superior.

27. “El elemento esencial [de un derecho] es la capacidad jurídica que el ordenamiento jurídico reconoce a una [persona] para entablar actuaciones judiciales a fin de conseguir la ejecución de una sanción como consecuencia del incumplimiento de la obligación. Dado que el derecho a la educación es un derecho reconocido internacionalmente, es justiciable en todas sus facetas. “Se considera que un asunto es justiciable cuando puede plantearse debidamente ante un tribunal y resolverse judicialmente.” En caso de denegación o violación del derecho a la educación, todo ciudadano debe tener la posibilidad de presentar un recurso ante los tribunales sobre la base de las obligaciones legales internacionales y de las disposiciones constitucionales y legislativas vigentes relativas al derecho a la educación. Las decisiones judiciales adoptadas en todas las regiones ponen de manifiesto en que medida los tribunales han defendido el derecho a la educación en sus diversas facetas (ONU, 2013a, pp. 9-10).

O mesmo Informe refere como mecanismos judiciais os tribunais nacionais, e que após o esgotamento das instâncias internas é possível recorrer aos tribunais regionais ou internacionais. Refere também a mecanismos quase judiciais na efetivação do direito à educação, no Brasil:

[...] la Defensoría Pública de São Paulo (Brasil) presta apoyo jurídico a los ciudadanos pobres cuyo derecho a la educación ha sido vulnerado, aun cuando los fiscales de São Paulo denuncien esas violaciones antes las autoridades públicas y los tribunales para hacer efectivo este derecho (ONU, 2013a, p. 11).

Considera como mecanismo quase judicial na garantia do direito à educação, “el Protocolo de San Salvador permite expressamente presentar peticiones individuales a la Comisión por violación de esse derecho” (ONU, 2013a, pp. 11-12) [a la educación], previsto no seu artigo 13, nos termos do artigo 19.6, como já aqui referido. Cita a importância dos órgãos dos tratados para a efetividade e justiciabilidade do direito à educação, como o Comité dos Direitos Económicos e Sociais, pelas solicitações que fazem aos Estados, conforme a Observação Geral nº 3, cuja índole das obrigações, constam no artigo 2.1 do PIDESC. Ainda, entende como um mecanismo quase judicial a apresentação de comunicações de violações ao direito à educação que, segundo o Comité de Convenções e Recomendações da UNESCO, ainda que não executáveis, sua movimentação pode resultar em elementos para instrução de ação judicial. Ambos “*cumplen una función de protección e promoción en lo que se refiere a la salvaguardia y la efectividad del derecho a la educación*” (ONU, 2013a, p. 18).

No sentido de “*promover el goce efectivo y en condiciones de igualdad del derecho a la educación*” (idem a.a.) cita as ações afirmativas que os Estados podem tomar para atender as necessidades de grupos historicamente excluídos, exemplificando com a já referida decisão de 2012 do STF⁹⁶⁷ que “*se pronunció a favor de los cupos por raza para*

⁹⁶⁷ Reproduzindo Nina Ranieri (2010) sobre as cotas.

los estudiantes de origem africano, mestizos e indígenas en las universidades” (idem a.a, p. 18), relativamente à Lei de Cotas (BRASIL, 2012c)⁹⁶⁸.

O Informe de Singh colaciona jurisprudência sobre o direito à educação de caráter geral, e apresenta indicadores de justiciabilidade do direito à educação e os seus desafios, tratando da consciência desse direitos, das barreiras que enfrenta: jurídicas, culturais e procedimentais. Das “*conclusiones y recomendaciones*” destaca-se pelo alcance do juízo que faz, na afirmação do item “*acciones judiciales de interés público y acceso al derecho a la educación*”, j) *las acciones judiciales orientadas a promover el derecho a la educación redundan en el interés público*)” ONU, 2013a, p. 23), sugerindo o Relator Especial Singh que as violações ao direito à educação “*deben enjuiciarse de manera efectiva*” (idem a.a.).

Por fim, nesse Informe Singh aborda a criação de consciência entre a população, pois os que mais necessitam são os que menos conhecimento têm acerca dos meios disponíveis para submeter ao Juízo as violações, desconhecendo a existência da possibilidade de peticionar, garantida pelo Protocolo Facultativo do PIDESC, cuja divulgação deve ser responsabilidade primordial dos governos. Adentra na promoção das investigações e dos estudos sobre a justiciabilidade com instituições acadêmicas, conclui que “*el derecho a la educación, no solo es un derecho humano en si mismo, sino también un elemento esencial para el ejercicio de todos os demás derechos humanos*”.

O Informe apresentado pelo mesmo Relator Especial Singh para o direito a educação em 9 de agosto de 2013⁹⁶⁹, destaca como “*questiones claves de importância crucial [la] inversión pública permanente en educación como prioridade nacional* (ONU, 2013b, p. 21)”, “*reglamentación de las entidades educativas privadas*” (idem a.a., p.22), versus o “*fomento de una misión humanística en lugar de una función meramente utilitaria de la educación*” (idem a.a., p. 23).

O Informe de 24 de setembro de 2014⁹⁷⁰ do Relator Singh tem especial relevância pois examina “*la responsabilidad del Estado frente al crecimiento explosivo de los proveedores de enseñanza privados*”, tal como ocorre no Brasil, já aqui referido. Singh

⁹⁶⁸ Cf. o subitem 2.6.1 desta tese.

⁹⁶⁹ Apresentado no 68º período de sessões do Assembléia Geral da ONU, registo A/68/294. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N13/422/80/PDF/N1342280.pdf?OpenElement>. Acesso em: 11 set. 2021.

⁹⁷⁰ Apresentado no 68º período de sessões da Assembléia Geral da ONU, registo A/69/402. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N14/546/85/PDF/N1454685.pdf?OpenElement> . Acesso em: 11 set. 2021.

apresenta o Informe de 10 de junho de 2015⁹⁷¹, diretamente relacionado com o Informe anterior, que trata da “*protección del derecho a la educación contra la comercialización*” (ONU, 2015a, p.1), que corrobora com o objetivo desta tese, posto que a proeminência das instituições privadas estão na contramão da gratuidade da educação. Em 26 de agosto de 2015, o Secretário Geral da ONU transmite à AG o informe⁹⁷² de Singh sobre o direito à educação onde “*examina las alianzas público-privadas relativas a la educación, que están ligadas indisolublemente al rápido avance de la privatización*” (ONU, 2015b, p. 2), e suas repercussões para o direito a educação e os princípios de justiça social e equidade.

Por esses quatro Informes de Singh percebe-se nitidamente que houve uma apresentação sequencial de temas interrelacionados, tratados em separado, todos caros para o pleno exercício do direito à educação, e por conseguinte da educação superior, que contribuíram sobremaneira para o instrumento, que se vê a seguir.

4.4 Boly Barry: Os Princípios de Abidjan, o Informe da Relatora Especial sobre o direito à educação e a Resolução 41/16 do Conselho de Direitos Humanos

Analisando em bloco a atuação dos três Relatores Especiais exposta no item anterior, verifica-se de modo cristalino a ampliação sucessiva, e em forma de aprofundamento, da detecção e explanação das soluções e caminhos para a efetiva realização do direito à educação, que propiciaram que se alcançasse um outro estágio onde estes esforços convergiram com solidez em um único instrumento, o qual já faz referência expressa à educação superior, revelando-se de essencial importância para esta tese.

Todavia, antes de se deter sobre o resultado da atuação da Relatora Especial sobre o direito à educação Koumbou Boly Barry, com mandato de 2016 a 2022, deve ser referido que em 2017 o Secretário Geral das Nações Unidas, durante a 72º período de sessões, apresentou o informe⁹⁷³ de Barry centrado no papel da equidade e da inclusão, objetivando o fortalecimento do direito à educação, no contexto dos ODS, pedindo aos Estados a adoção

⁹⁷¹ Apresentado no 29º período de sessões do Conselho de Direitos Humanos, registo A/HRC/29/30. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G15/120/85/PDF/G1512085.pdf?OpenElement> . Acesso em: 11 set. 2021.

⁹⁷² Registo A/70/342. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/264/92/PDF/N1526492.pdf?OpenElement> . Acesso em: 11 set. 2021.

⁹⁷³ A/72/496 elaborado nos termos das resoluções 8/4 e 35/2. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/1306868?ln=en> . Acesso em: 19 jun. 2021. JÁ INSERIDO p. 595

de medidas positivas e relevantes para enfrentar a discriminação, a inequidade e a exclusão na educação, dando-lhe subsídios para avançar.

O desempenho da Relatora Especial sobre o direito à educação Boly Barry redundou na sua participação, em 2019, na elaboração e subscrição do documento que segue.

4.4.1 Os Princípios de Abidjan: apresentação sumária

Com um percurso de três anos utilizados em consultas a profissionais, comunidades e formadores de opinião, em 21.03.2019 foi lançado internacionalmente “*The Guiding Principles on the human rights obligations of States to provide public education and to regulate private involvement in education*”⁹⁷⁴ (THE ABIDJAN..., 2019). Este documento, aqui nomeado simplesmente como Os Princípios de Abidjan, foi adotado em 13.2.2019 por 55 especialistas⁹⁷⁵ com relevante atuação internacional⁹⁷⁶, e por representantes de 22 instituições⁹⁷⁷ vinculadas à educação e aos direitos humanos, no término da Conferência ocorrida, entre eles Koumbou Boly Barry, Relatora Especial da ONU sobre o Direito a Educação, como a representante de Burkina Faso. O que se deu com a aprovação dos dez princípios abrangentes ou gerais - em conjunto com os demais 97 princípios orientadores -, que estão inseridos na forma de enunciados na separação de temas (capítulos informais), alguns contidos integral ou parcialmente nos princípios orientadores que lhe seguem.

Tais princípios foram subscritos de forma célere, considerando tratar-se de procedimento na esfera internacional, destacando que, poucos meses depois ocorreu um duplo e concatenado reconhecimento histórico desse documento na esfera da ONU, comprovando a seriedade e o rigor havido na sua elaboração, além de total pertinência, e da emergência do direito à educação em todos os níveis, direcionado duplamente aos Estados: para prover a educação pública e a regular o envolvimento privado na educação.

⁹⁷⁴ Versão preliminar elaborada por nove membros do *Drafting Committee*⁹⁷⁴, presidido pela Professor Ann Skelton⁹⁷⁴. Versão final com 97 princípios orientadores e os 10 princípios gerais, em 33 laudas.

⁹⁷⁵ De 32 países de todos os continentes: África do Sul (6); *Argentina* (1). Austrália (3); Áustria (1); Bangladesh (1); Bélgica (1); Brasil (2); Burkina Faso (1); Canadá (1); *Chile* (2); China (1); *Colômbia* (2); Coreia do Sul (1) EUA (3)+1/2. Finlândia (1); França (2) Índia (3) Irlanda (4) Israel (1); Itália (1); Kenia (2); Nepal (1); Nigéria (1); Países Baixos (1); Palestina (1); Portugal (1); Reino Unido (1); Rússia (1); Senegal (1); Serra Leoa (1); Suíça (3+); Uganda (2). (*grifos nossos* nos EM da CELAC).

⁹⁷⁶ Os brasileiros Lelio Bentes Correa e Fernando Luiz Cássio Silva, e a portuguesa Virgínia Brás Gomes.

⁹⁷⁷ Entre eles a Campanha Nacional pelo Direito à Educação/*Brasilian Campaign for the Right to Education*.

As ações desses *experts* na elaboração e na adoção dos Princípios de Abidjan, que culminaram no Informe da Relatora Especial sobre o direito à educação, e na subsequente Resolução 41 do Conselho de Direitos Humanos, revelam a existência de um movimento ativo e globalmente articulado, onde se insere, com absoluta convergência, o objeto desta tese, o pleno exercício do direito humano à educação superior, a ser provido pelo Estado.

Porém, Os Princípios de Abidjan vão mais além, enfatizando de modo veemente aos Estados a regulação da participação do setor privado na educação, importante no caso do Brasil, em especial com relação à educação superior, ante a destinação de investimentos para a IES privadas que representam fundos internacionais (LEHER, 2017), estes os destinatários finais das verbas nacionais que deveriam ser prioritariamente investidas na educação pública, o que indica inequívoca capacidade financeira para tanto.

Delimita-se ao tema da tese a análise dos três documentos, já de modo sucinto Os Princípios de Abidjan⁹⁷⁸, o Informe da Relatora Especial sobre o direito à educação e a Resolução do Conselho de Direitos Humanos a ele adstritos, com tênues fronteiras, todos extremamente relevantes para o direito à educação em geral. Buscou-se então a identificação de cada qual com o exercício do direito humano à educação superior no Brasil, do amplo acesso garantido pelo reconhecimento da gratuidade, a ser integralmente prestado pelo Estado, e sua estreita relação com a regulação do envolvimento privado na educação superior, cuja adequação à realidade brasileira mereceria um trabalho autônomo.

A convergência explícita dos Princípios de Abidjan ao objeto deste trabalho, a gratuidade do direito humano à educação superior, é objeto do *princípio orientador 9*, afeito às Disposições Gerais (parte b.), que trata da natureza e escopo do direito à educação:

The right to education applies from birth and throughout one's life. Everyone has the right to available, accessible, acceptable, and adaptable lifelong education at all levels and in all forms, including pre-primary, primary, secondary, and higher education; technical and vocational education and training; adult education; and formal and non-formal education. This includes a right to free education, which must be realised in accordance with States' obligations under international human rights law (THE ABIDJAN..., 2019, s/p., grifos nossos).

Adotando a métrica de Paulo Freire, se tais objetivos poderão não ser alcançados pela educação superior, certamente que sem ela não o serão. Pode, ainda, ser entendido que Jónatas Machado (2019) antecipou em parte o espírito que norteou Os Princípios de Abidjan (2019), ao afirmar, no sentido “de alargar a imputação de actos privados aos Estados”, que

⁹⁷⁸ Cf. Índice de Os Princípios de Abidjan no Apêndice C.

“este aspecto é especialmente actual, dada a tendência que se verifica para a privatização de funções tradicionalmente exercidas pelos poderes públicos” (idem a.a., p. 646).

4.4.1.1 Informe da *Relatora Especial Koumbou Boly Barry* sobre o direito à educação 2019

Deve ser referido que resoluções anteriores⁹⁷⁹ forneceram as diretrizes para a elaboração do “*Informe da Relatora Especial sobre el derecho a la educación*”⁹⁸⁰ com o título: “*El derecho a la educación: el ejercicio efectivo del derecho a la educación y la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 en el contexto del aumento de las entidades del sector privado en el ámbito de la educación*” (ONU, 2019a, s/p.).

O *Resumen* do Informe ora analisado explicita que sua finalidade é apresentar ao Conselho de Direitos Humanos e aos Estados Membros da ONU ‘Os Princípios de Abidjan’ “sobre las obligaciones de derechos humanos que incumben a los Estados de proporcionar educación pública y regular la participación del sector privado en la educación y recomienda que se pongan en práctica plenamente” (ONU, 2019a, s/p., grifos nossos). E complementa recordando, de modo implícito, os compromissos assumidos nas disposições do artigo 13 e 14 do PIDESC, e alertando para a ameaça ao direito à educação, sem contudo fazer a vinculação direta entre a redução do financiamento da educação pública com a ampliação do financiamento pelo Estado do setor privado educacional, como segue:

[...] que el derecho internacional de los derechos humanos obliga a los Estados a proporcionar una educación pública, gratuita y de calidad. [...] Sin embargo, la escasez persistente de financiación de la educación pública y el aumento rápido y no regulado de las entidades del sector privado, en particular entidades comerciales, en ámbito de la educación, amenazan el ejercicio efectivo del derecho a la educación para todos y la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (idem a.a., grifos nossos).

Finaliza o *Resumen* complementando que:

El informe contiene observaciones y recomendaciones sobre la obligación de los Estados de financiar y proporcionar educación pública y ofrece algunas propuestas y soluciones concretas. El informe se base en los Principios de Abidjan, en particular con respecto a la obligación de regular las entidades del sector privado que intervienen en el ámbito de la educación, las alianzas público-privadas y el papel de los donantes y la sociedad civil (idem a.a., grifos nossos).

É possível inferir desse *Resumen*, a revogação da progressiva gratuidade tanto da “educação secundária” quanto da “educação de nível superior” previstas no artigo 13, 2.

⁹⁷⁹ Resoluções do Conselho de Direitos Humanos 8/4 (ONU, 2008b), 35/2 (ONU, 2017) e 38/9 (ONU, 2018).

⁹⁸⁰ Documento ONU (A/HRC/41/37).

alíneas b) e c) do PIDESC (BRASIL, 1992a), aplicável, por conseguinte, ao seu homólogo o PSS (BRASIL, 1999a), que contempla os mesmos direitos no artigo 13, 3. alíneas b) e c).

O Informe da Relatora Especial, que aqui está enfocado no quanto aplicável à educação superior, está conformado em seis partes distribuídas em 101 itens, em cuja Introdução (I) reitera a afirmação inicial e final do *Resumen*, finalizando assim:

Los principios consolidan por primera vez la normativa y la jurisprudencia sobre el derecho a la educación y constituyen una herramienta de referencia innovadora que los Estados y otras partes interesadas pueden utilizar a fin de estudiar soluciones concretas para hacer efectivo este derecho en el actual contexto evolutivo (ONU, 2019a, s/p.).

Na II parte⁹⁸¹ a Relatora Especial faz a conexão do direito à educação ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4), o Programa Educação 2030, referenciando o Marco de Ação Educação 2030, onde estão elencadas as medidas para atingir o objetivo de “*promover el pleno ejercicio del derecho a la educación*” (ONU, 2019a, s/p.).

Trata na parte III de “*la consecución del ODS4 y el ejercicio efectivo del derecho à la educación en el contexto del aumento de las entidades del sector privado en el ámbito de la educación*”, onde mostra, os objetivos das cadeias comerciais de educação, que operam em vários países, e que recebem financiamento público e privado, e as consequências destas parcerias, nomeando explicitamente os Fundos envolvidos, e suas preocupações com “*el aumento enorme y descontrolado de los proveedores privados [...] que representan un riesgo sen precedentes para el ejercicio efectivo del derecho a la educación y [...] constituir un gran obstáculo para la consecución del ODS4*” (idem a.a.), tal como ocorre no Brasil.

Na parte IV o Informe da Relatora Especial cuida do “*desarrollo del marco normativo sobre el derecho a la educación en el contexto actual de privatización de la educación*”, para responder aos “*cambios producidos en el contexto educativo generados [...] por el preocupante aumento de la participación del sector privado en la educación y el cuestionamiento de la función del Estado*”, entende que “*el marco de derechos humanos deve ofrecer una orientación precisa*”. Tudo “*para evitar que se [...] destruyan 50 anos de avances en cuanto al ejercicio efectivo del derecho a la educación*” (ONU, 2019a, s/p.; grifos nossos).

Complementa a Relatora Especial, citando Kishore Singh⁹⁸²(ONU, 2014):

⁹⁸¹ Com o título “*El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 y el derecho a la educación*”, itens 4. a 7.

⁹⁸² O já referido A/69/402, párr. 41.

[...] el riesgo radica en que, si no se controla, el aumento de la participación de entidades privadas en la esfera de la educación actúe en contra de la universalidad del derecho a la educación, así como de los principios fundamentales del derecho de los derechos humanos’... (ONU, 2019a, s/p.; grifos nossos).

Aplicando esse entendimento ao Brasil, relativamente à educação superior, não se trata de *criar* desigualdades, mas de sua *ampliação*, como ocorre desde meados de 2016.

Continua o Informe reportando a compromissos firmados internacionalmente:

[...] se establece en los tratados internacionales, [que] los Estados han reconocido el derecho de toda persona a la educación, sin discriminación. Se han comprometido a impartir gratuitamente enseñanza primaria, secundaria y superior a todos lo antes posible, y a proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza (ONU, 2019a, s/p.; grifos nossos).

Ao fazer referência ao teor dos artigos 13.3 e 13.4 do PIDESC, considera que “*el derecho de los derechos humanos establece un delicado equilibrio entre la obligación del Estado de proporcionar educación y la libertad de las entidades del sector privado en lo que respecta al ejercicio del derecho a la educación*” (idem a.a., grifos nossos), ao expressar que,

la libertad de escoger escuelas distintas de las creadas por el Estado contribuye [...] a asegurar que la educación no se convierta en un instrumento de adoctrinamiento en manos del Estado y a garantizar el respeto de la diversidad cultural y los derechos culturales en el sistema educativo (idem a.a., grifo nosso).

Todavia, a defesa dessa escolha atualmente de modo concomitante com a extrapolação da predominância das IES privadas em detrimento das IES públicas, porque a possibilidade de escolha nunca ocorre pelos excluídos em países periféricos.

Conclui a relatora interpretando os artigos 13.3 e 13.4⁹⁸³ do PIDESC, em convergência com esta tese:

Cuando se redactaron los tratados de derechos humanos, la intención no era proteger los intereses comerciales en el ámbito de la educación ni ofrecer a los Estados un salvoconducto para eludir sus responsabilidades mediante la aplicación de medidas de austeridad y políticas neoliberales (ONU, 2019a, s/p.; grifos nossos).

Refere a Relatora Especial os avanços progressivos da jurisprudência dos tribunais e mecanismos de direitos humanos que deixam “*clara la obligación de los Estados de proteger los sistemas educativos frente a la comercialización*” (idem a.a. s/p.), citando a Observação Geral nº 13 (ONU, 1999a) sobre o Direito à Educação,

[...] según el comité de Derechos Económicos, Sociales e Culturales, en el artículo 13 del [PIDESC] se considera que los Estados tienen la principal responsabilidad

⁹⁸³ Cf. item 1.4, Capítulo I desta tese.

de la prestación directa de la educación en la mayor parte de las circunstancias, y la obligación de los Estados de cumplir (facilitar) se acrecenta en relación con el derecho a la educación (ONU, 2019a, s/p.; grifos nossos).

Complementa a Relatora Barry que, desde 2016 “*existen numerosas medidas legislativas nacionales que regulan el creciente número de instituciones educativas privadas*” (idem a.a., s/p.) Esse tema já fazia parte dos Informes de seu antecessor Singh de 2014, quando afirmou: “*Soon, it may not be an exaggeration to say that privatization is supplanting public education instead of supplementing it*” (ONU, 2014, §38). Explica que isto tudo motivou a reação do Conselho de Direitos Humanos (CDH) a exortar:

[...] sistemáticamente a los Estados a que hagan frente a los efectos de la privatización de la educación en resoluciones aprobadas por consenso y patrocinadas por un gran número de Estados de todos los grupos regionales, lo que indica la amplia adhesión que suscita esta cuestión (ONU, 2019a, s/p.; grifos nossos).

O que foi reiterado pelas sucessivas edições das Resoluções 29/7, 32/22, 35/2 e 38/9 do CDH. Entretanto, a questão de fundo não foi atacada pelas resoluções, pois mesmo onde já existe regulação, como no caso do Brasil, os recursos financeiros são oficialmente transferidos para as IES privadas, demonstrando quão complexa é a questão.

Já o reconhecimento da “*considerable importância de la inversión pública en la educación hasta el máximo de los recursos de que se disponga*”, pela Resolução 29/7, tão somente repete, cinco décadas depois, os enunciados do PIDESC. Mas, na resolução 32/22 (ONU, 2016b) os Estados foram instados a anular “*todas las repercusiones negativas de la comercialización de la educación y [reforzar] el acceso a las víctimas de vulneraciones del derecho a la educación a los recursos y reparaciones adecuados*” (idem a.a. s/p.).

Fica evidente a ausência de um efetivo controle internacional nessa esfera, que é eficaz nas questões financeiras, capitaneado pelo FMI em ajuste com o Banco Mundial, de aplicações de sanções aos Estados, previstas pelo primeiro, que não seguem as “voluntárias sugestões” do segundo (LEHER, 2017). Tal como ocorre no Brasil, onde a transferência financeira de verbas públicas às IES privadas cresceu desmesuradamente, para as maiores empresas de prestação de serviço de educação, vinculadas a grandes grupos e fundos internacionais⁹⁸⁴, que adentraram em Bolsas de Valores, elencados por Leher (2017).

Pelo desenvolvimento de suas ações tudo indica que Os Princípios de Abidjan não serão apenas mais uma iniciativa, ainda que pela vinculação do que foi apontado no ODS4, direciona olhar para o futuro, sem atentar para o presente e pensar na qualidade da educação

⁹⁸⁴ Cf. item 3.6.

antes do exercício da própria educação pode ser contraproducente. Investigando a educação pelo patamar do direito, percebe-se a falta de profundidade com que estas questões são tratadas pelos órgãos internacionais mais relevantes, permitindo concluir que o amplo e pleno exercício do direito à educação demandará muita ação persistente.

Afirmar que *“el derecho a la educación puede contribuir a detectar y prevenir las prácticas que, como el crecimiento de la cadena comerciales de escuelas, amenazan gravemente los derechos humanos y la coesión social, así como a exigir, [...] que los responsables de dichas prácticas rendan cuentas”* (ONU, 2019a, s/p.), reiterado desde a Resolução 32/2, contribui para garantir o exercício do direito humano à educação superior.

Pela evidência dos fatos, há que se cumprir efetivamente a segunda proposição de Os Princípios de Abidjan: regular o envolvimento privado na educação, detetando, evitando e desconstruindo a nefasta ação das cadeias comerciais, suas ramificações e alcance, os caminhos que percorrem dentro das instituições oficiais dos Estados, apurar o valor envolvido, do lucro real havido e transferido para as IES privadas com vinculações a grupos estrangeiros, cujos acionistas são os destinatários finais dos recursos públicos, como no caso brasileiro, ainda que com aparente lisura.

Ante a impossibilidade de o Conselho de Direitos Humanos e os Relatores Especiais sobre o direito à educação agirem com coerção, os Estados Partes do PIDESC não que ser judicialmente compelidos pelos sujeitos desse direito, a cumprir o que se comprometeram, mediante sua exigibilidade, para a efetiva realização dos DESC.

O próprio PIDESC (BRASIL, 1992a) traz em seu bojo um modelo acabado para determinar aos Estados Partes o cumprimento do exercício do direito humano à educação superior. Trata-se do seu artigo 14, que estabelece de modo detalhado a efetivação do artigo 13,.2. a), que dispõe que “o ensino primário deve ser obrigatório e acessível a todos”.

Indicado o caminho, bastará adaptar as disposições do artigo 14 para⁹⁸⁵ “a educação de nível superior” para que os Estados Partes do PIDESC possam ter, efetivamente, regras claras a cumprir, em prazos definidos pelos próprios Estados Partes, para dar cumprimento ao que se comprometeram no artigo 2.1 do mesmo Pacto (BRASIL, 1992a).

⁹⁸⁵ “a educação secundária, em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional”.

Com a pretensão de dar cumprimento aos termos de Os Princípios de Abidjan, apresenta-se um *draft* do parágrafo a ser inseridos no artigo 14, onde, após respeitada a prioridade devida à educação secundária, que se abstém de indicar⁹⁸⁶, constará:

14.2 ...

14.3 Tendo o Estado Parte iniciado o cumprimento do princípio referido na alínea anterior, compromete-se a elaborar e a adotar, dentro de um prazo de dois anos, um plano de ação detalhado destinado à implementação progressiva, dentro de um número razoável de anos estabelecido no próprio plano, do princípio da educação superior gratuita para todos (MEYKNECHT, 2021, *grifos nossos*).

Superada a “*implantación progresiva de la gratuidad [e enfrentando] la escasez persistente de financiación de la educación pública*” (ONU, 2019a, s/p.) referidas no *Resumen*, conforme previsto no parágrafo 1. do artigo 2º do PIDESC, há que seguir o disposto no parágrafo 2. do artigo 13, pois seu teor, reitera-se, é o *modus operandi* da finalidade de alcançar *el pleno ejercicio de este derecho*, o direito humano à educação estabelecido nas três primeiras alíneas, em especial a educação de nível superior, alínea c).

Ao tratar da opção de escolha de instituições privadas, com a devida vênia, repita-se que Os Princípios de Abidjan estão equivocados, pois, com todos os dados existentes não se trata, em absoluto, de evitar a situação dicotômica descrita como *posiciones extremas*⁹⁸⁷, na defesa abstrata das IES privadas, as quais, a partir desse protecionismo avançaram na busca do lucro, vinculadas ao sistema financeiro internacional, em detrimento do direito à educação pública. De fato, a situação de pobreza da grande maioria da população no Brasil não permite a escolha, não realizável, de outras escolas que não as públicas, e a classe mais favorecida sempre poderá, como sempre fez, escolher as melhores escolas para seus filhos, recaindo esta opção atualmente em escolas situadas em países centrais.

Comprova este entendimento a realidade da educação superior brasileira demonstrada⁹⁸⁸, onde as IES privadas detém 75,8% das matrículas, contra 24,2% das IES setor público (BRASIL, 2020a). Diante deste quadro, fazer apologia da coexistência de ambos os sistemas já consolidados, desvia a energia necessária para o restabelecimento dos investimentos para as IES públicas, que foram direcionados para as IES privadas.

Na parte V a Relatora Especial trata de “*los Principios de Abidjan: una guía para alcanzar los ODS de conformidad con la obligación que incumbe a los Estados de*

⁹⁸⁶ Pois não é o caso do Brasil, onde sua gratuidade está implementada. Cf. item 2.3, Capítulo II desta tese.

⁹⁸⁷ V. o item 33 de ‘Os Princípios de Abidjan’ (THE ABIDJAN ... 2019).

⁹⁸⁸ Cf. item 2.9, Capítulo II desta tese.

proporcionar educación pública y regular la participación del sector privado en la educación". Faz uma apresentação completa da elaboração dos Princípios de Abidjan, desde seus antecedentes, definindo seu resultado como "*fruto de un riguroso análisis jurídico que se basa en la doctrina en la materia e también incorpora información facilitada por investigadores académicos, profesionales y comunidades sobre la realidad de la situación*". E complementa que Os Princípios de Abidjan "*están basados en las normas internacionales, de conformidad con la interpretación que han hecho de ellas los tribunales y los mecanismos de derechos humanos*". Por isto "*constituyen una nueva e importante herramienta que los Estados y otros actores deberían utilizar para hacer efectivo el derecho a la educación*", que está condizente com as ações do Comité DESC, no sentido de recomendar a adoção de medidas para reforçar a educação pública (ONU, 2019a, s/p.),

Assinala, ainda, que a importância do investimento em ensino público até o máximo dos recursos disponíveis⁹⁸⁹ foi reconhecida nas várias resoluções do Conselho de Direitos Humanos referidas, indicando "*que parece haber consenso a nivel internacional [...]*". O que também constou da Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) e do Marco de Ação para a realização do ODS4, reafirmado em ambos os documentos que "*la educación es un bien público*". Completa a Relatora Especial que, na prática, a educação pública é "*la principal forma de prestación de servicios de enseñanza en la gran mayoría de los Estados*", e ainda que a educação pública "*há sido historicamente el principal medio utilizado por los países desarrollados para lograr [...] el desarrollo de economías modernas*" (ONU, 2019a, s/p.),

Depois de ter citado o *princípio orientador 29*, que dispõe que os Estados devem respeitar, proteger e tornar efetivo o direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade, novamente o invoca, para complementar que essa educação pública e gratuita deve ser "*del más alto nivel de calidad posible [...] de la manera más eficaz y rápida posible, hasta el máximo de los recursos de que dispongan*". Este princípio 29 segue as diretrizes do *princípio abrangente 2*⁹⁹⁰ de Os Princípios de Abidjan e vai mais longe, ao significar que o exercício do direito à educação pública "*requiere de un esfuerzo constante a fin de mejorarlo y buscar el mejor enfoque*" (ONU, 2019a, s/p.), comparando a governança da educação a uma arte.

⁹⁸⁹ Replicando a ideia do Artigo 2.1 do PIDESC, ao substituindo a palavra "medidas" por "investimentos".

⁹⁹⁰ *Principle 2. States must provide free, public education of the highest attainable quality to everyone within their jurisdiction as effectively and expeditiously as possible, to the maximum of their available resources.* (THE ABIDJAN..., 2019, s/p.).

Boly Barry recorda o teor do *princípio orientador 42*, junto com o *princípio orientador 44*. Este último como uma ressalva para não se confundir a falta de capacidade com a falta de vontade do Estado, no cumprimento do primeiro, no sentido de adotar de imediato as medidas para solucionar a governança ineficaz, a falta de transparência, prestação de contas ou a corrupção que afetem a prestação de uma educação pública de qualidade.

Ressalta a necessidade de financiamento para garantir a eficácia da educação pública gratuita do mais alto nível de qualidade, replicada no *princípio orientador 34*, com recursos financeiros e não financeiros, recursos nacionais com prioridade, e recursos vindos da cooperação internacional, previstos no *princípio orientador 16*, açambarcado pelo *princípio abrangente 1*⁹⁹¹, completamente reproduzido no *princípio orientador 10*.

Ao retomar a obrigação do Estado em regular as entidades do setor privado, o Informe da Relatora Especial faz uma ressalva ao *princípio orientador 47*, que garante, frente aos Estados, a liberdade dos pais em escolher uma instituição distinta da pública, alertando que “*esa libertad no es ilimitada*” devendo os Estados, delimitá-la “*mediante una reglamentación adecuada*”, com idêntica redação do *princípio abrangente 3*, que vai até o *princípio orientador 50*. Limitações que têm respaldo no teor do artigo 4 do PIDESC (BRASIL, 1992a), e igual amparo no *princípio orientador 48*, combinado com o *princípio orientador 54*, que tem em vista sempre que as normas mínimas em matéria de educação “*no deben utilizar-se para ningún fin que seja incompatible con la obligación de respetar, proteger y hacer efectivo el derecho a la educación*”.

Informe de Boly Barry faz a conexão do *princípio orientador 52* com a Observação Geral Nº 24 do Comitê dos DESC⁹⁹², ao entender que, não importando se provida por um ente público ou privado “*la educación es un servicio público [...] importante para el tejido y la cohesión sociales, la democracia y el ejercicio efectivo de outros derechos humanos*”, e a normativa estadual deve garantir que as instituições educativas privadas cumpram esta função, seguindo o *princípio orientador 55*, já referido por Singh (2015)⁹⁹³.

⁹⁹¹ *Principle 1. States must respect, protect and fulfil the right to education of everyone within their jurisdiction in accordance with the right to equality and non-discrimination* (THE ABIDJAN..., 2019, s/p.).

⁹⁹² E/C 12/GC/24, de 23 de junho de 2017. Disponível em: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=E%2fC.12%2fGC%2f24&Lang=en. Acesso em: 12 set. 2021.

⁹⁹³ Não se relatará a abordagem de Os Princípios de Abidjan sobre as parcerias público-privadas.

Refere, ainda, Boly Barry o *princípio orientador 64*, cujo teor relembra que os Estados devem dar prioridade ao financiamento e provisão de uma educação pública, gratuita e de qualidade, e também que o direito à educação não implica na obrigação do Estado em financiar instituições educativas de ensino privadas, replicando o *princípio abrangente 5*⁹⁹⁴ (exceto as duas últimas palavras), que vai até o *princípio orientador 74*⁹⁹⁵.

No caso da educação superior no Brasil, pertinente a recomendação às IES privadas confessionais tradicionais, que investem em pesquisa que redundam em inventos passíveis de serem considerados propriedade intelectual. Como a grande maioria das IES privadas, que objetivam o lucro, não investem em pesquisa, não se lhes aplica, pois, o *princípio orientador 72*. Cabe, entretanto, fazer uma analogia imperfeita do *financiamento pelo Estado com benefícios fiscais*, a solução encontrada pelo Brasil ao instituir o Pro-Uni⁹⁹⁶, aproveitando a infra-estrutura das IES privadas para o oferecimento de bolsas para retribuir a vantagem recebida do Estado, que repercutiu na ampliação do acesso à educação superior.

Chegando o Informe de Boly Barry ao papel dos doadores, chama-se de início atenção para a responsabilidade do controle das organizações em que os Estados participam, no sentido da correta utilização de seus recursos conforme os direitos humanos, e em especial o controle dos benefícios em assistência e cooperação internacional, na área da educação. Já no tópico *international assistance and cooperation*, a orientação é que os Estados:

[...] deben destinar sus recursos prioritariamente a la provisión de una enseñanza preescolar, primaria y secundaria pública, gratuita y de calidad para todos, especialmente para los grupos vulnerables, desfavorecidos y marginalizados, y posteriormente, pero lo más rápidamente posible, de una educación gratuita y de calidad en las instituciones públicas de los demás ciclos educativos (ONU, 2019a, grifos nossos).

Boly Barry faz relevantes referências para esta tese no *princípio orientador 38*:

International assistance and cooperation for education must prioritise supporting the recipient State to meet its core obligations. In particular, it must prioritise free, quality, public pre-primary, primary, and secondary education for all, especially vulnerable disadvantaged, and marginalized groups, and move as effectively and expeditiously as possible towards free, quality, education in public educational institutions at other levels (grifos nossos).

⁹⁹⁴ *Principle 5: States must prioritise the funding and provision of free, quality, public education, and may only fund eligible private instructional education institutions, whether directly or indirectly, including through tax deductions, land concessions, international assistance and cooperation, or other forms of indirect support, if they comply with applicable human rights law and standards and strictly observe all substantive, procedural, and requirements* THE ABIDJAN..., 2019, s/p).

⁹⁹⁵ Não se deterá no financiamento das IES privadas, referido nos princípios orientadores 65 a 74.

⁹⁹⁶ Cf. subitem 2.6.1, Capítulo II desta tese.

A parte final do *princípio orientador 38* está afeita ao exercício do direito humano à educação superior, que deve ser cumprido pelo Estado brasileiro sem mais delongas: de modo gratuito e de qualidade. E que é mais devida ainda porque já foi cumprida a justa prioridade da educação básica prevista no início deste princípio 38. O que se deu pela EC nº 59, de 2009, com a obrigatoriedade e gratuidade deste ciclo desde o nascimento, dando cumprimento aos demais dispositivos do artigo 13.2 do PIDESC como já explicitado, comprovando que o Brasil já vem percorrendo o caminho para formalizar a gratuidade plena da educação superior, devida desde já, como confirmado pelos Princípios de Abidjan.

Muito relevante o entendimento da Relatora Especial, na parte final do aspeto da responsabilidade dos doadores internacionais, com a finalidade do exercício do direito humano à educação, ao dispor que: *“los donantes tienen la obligación de remediar los efectos negativos que hayan causado en el derecho a la educación”*. Em especial porque aponta a atuação nefasta do Banco Mundial: *“se há afirmado que los programas de ajuste estructural aplicados por el Banco Mundial en los decenios de 1980 y 1990 y su política de exigir tasas de matrícula han tenido un efecto perjudicial en la educación pública”*.

Cabe uma indagação decorrente do envolvimento do Estado⁹⁹⁷ como ator principal no resultado almejado. Até que ponto seu comprometimento com os interesses do sistema financeiro internacional permitirão a execução plena dos Princípios de Abidjan?

Para a Relatora Especial, a sociedade civil *“desempeña un papel fundamental en la defensa del derecho a la educación”*, combatendo a corrupção, determinando as necessidades da população e conceber soluções e reformas políticas, como se fosse um controle externo independente, que deveria ser recebida como uma contribuição para exercer um controle imparcial, previsto no *princípio orientador 83*, sob o tema *“monitoring of public education”* que, por sua vez, está sob os auspícios do *princípio abrangente 8*⁹⁹⁸. E ainda denuncia uma crescente repressão à redução da margem de ação da sociedade civil:

[...] se los Estados, los donantes y los asociados técnicos desean [...] luchar contra la corrupción, lo que deben hacer es apoyar y financiar la sociedad civil, en lugar de recurrir a la privatización y la financiación de las escuelas comerciales, lo que con frecuencia se utiliza para reprimir a los sindicatos de los docentes, se acompaña de acuerdos opacos y genera un riesgo aún mayor de corrupción.

⁹⁹⁷ Cf. Capítulo III.

⁹⁹⁸ Principle 8: “States must regularly monitor compliance of public and private institutions with the right to education and ensure all public policies and practice related to this right comply with human rights principles (THE ABIDJAN..., 2019, s/p).

Esse Informe da Relatora Especial sobre o direito à educação que teve como enfoque Os Princípios de Abidjan finaliza com Conclusões e recomendações, que constituem uma síntese do mais relevante, complementada com observações, onde alguns princípios orientadores e princípios gerais foram citados pela primeira vez. E reafirma que os Estados *“están obligados a reforzar sus sistemas de educación pública”* e *“deben respetar, proteger y hacer efectivo el derecho a la educación en todo momento y no pueden eludir sus responsabilidades em ninguna circunstancia”* (THE ABIDJAN..., 2019, s/p), aplicando as medidas para alcançar o ODS4, buscando a qualidade da educação.

A Relatora Especial passa às observações e recomendações estruturadas em sete tópicos, formados por alguns itens, livres de numeração, e finaliza conclamando a todos, além do Estado, os atores externos como doadores e instituições multilaterais, a colaborarem com os atores internos, componentes da sociedade civil, como sindicatos de docentes e outros do setor da educação, para atuarem como controladores das políticas públicas educativas existentes e sugerir novas. Realça que esta alternativa é o melhor modo de controlar a prestação de contas e transparência, *“y no recabar la participación de entidades comerciales privadas, que conlleva riesgos considerables, entre otros el de corrupción”*.

Por fim, ainda que todos os tópicos anteriores tivessem esta finalidade implícita, a Relatora Especial utiliza três alternativas para dispor sobre como colocar em prática Os Princípios de Abidjan. Invoca em primeiro plano a UNESCO, esperando que seu Instituto de Planificação⁹⁹⁹ estimule a colocação em prática dos Princípios de Abidjan, e também a UNICEF. Depois insta as instituições regionais, no caso da ALC, a IESALC, as quais *“deberian estudiar el modo de utilizar esta herramienta para contribuir al ejercicio efectivo del derecho a la educación de manera concreta”* (THE ABIDJAN..., 2019, s/p.).

Concluindo, dirige-se também aos órgãos e tribunais de direitos humanos para que inspirem-se nos Princípios de Abidjan para *“realizar análisis específicos y formular recomendaciones concretas sobre el derecho a la educación”*. E às instituições acadêmicas e centros de investigação, cujo papel é fundamental na formulação de políticas educativas, com base em que criariam mecanismos de avaliação do exercício efetivo do direito à educação. Dentre estes últimos está esta tese. O Anexo, com os 10 princípios gerais, finaliza esse Informe da Relatora Especial sobre o direito à educação, cuja análise se conclui.

⁹⁹⁹ Instituto Internacional de Planeamento de la Educación.

Em síntese, o teor completo do Informe apresenta ‘Os Princípios de Abidjan’ como o mais recente caminho a percorrer para realizar o direito humano à educação, corrobora a referência que esta tese faz à teoria *law in books and law in action*, e se identifica com as palavras de Norberto Bobbio (2004, p. 25):

Descendo do plano ideal ao real, uma coisa é falar dos direitos do homem, direitos sempre novos e cada vez mais extensos, e justificá-los com argumentos convincentes; *outra coisa é garantir-lhes uma proteção efetiva*. Sobre isso, é oportuna a seguinte consideração: à medida que as pretensões aumentam, a satisfação delas torna-se cada vez mais difícil (*grifos nossos*).

Acertadas palavras, inseridas nos comentários de Luiz Antonio Miguel Ferreira (2010, p. 101), ao considerar que, “no plano real, uma das formas de se garantir a educação [...] é através de políticas públicas, envolvendo ações do Estado,[...] da família e da sociedade em geral, ou seja, dos professores, diretores, conselhos, etc.”. Como se vê, a conclusão do Informe da Relatora Especial analisado, é convergente com esse posicionamento, proferido em escala nacional dois lustros antes.

O fato de que Informes dos Relatores Especiais anteriores já apontavam para a mesma questão, ainda que de modo separado, e que também foram recepcionados pelo Conselho de Direitos Humanos, tal como a Resolução 38/9, se traduz em uma inquietação: onde o elemento desencadeador que possa compelir o Estado a agir em tempo hábil, no sentido de possibilitar o exercício do direito humano à educação superior?

Não obstante, desde o advento de ‘Os Princípios de Abidjan’ há um resultado diferenciador em bloco, impelindo ações concertadas para instar os Estados a prover a educação pública e a exercer controle das IES privadas vinculadas ao sistema financeiro internacional, decorrente de um movimento global articulado, com a participação da própria Relatora Especial, e que tornou realidade a perspectiva que ela expressou na parte final de seu Informe com a unificação dos argumentos anteriormente apresentados, que avançou em tempo recorde para uma nova Resolução do Conselho de Direitos Humanos.

4.4.2 *La Resolución 41/16 El derecho a la educación: en seguimiento de la resolución 8/4 del Consejo de Derechos Humanos*

Durante o 41º período de sessões do Conselho de Direitos Humanos¹⁰⁰⁰ da ONU, que transcorreu de 24 de junho a 12 de julho de 2019, foi aprovada a Resolução 41/16¹⁰⁰¹

¹⁰⁰⁰ Integram o CDH 47 membros de todos os continentes, com substituição parcial rotativa. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Conselho_de_Direitos_Humanos_das_Nações_Unidas. Acesso em: 5 ago. 2019.

¹⁰⁰¹ *Proyecto de resolución 41/... Asamblea General – A/HRC/41/L.26* (ONU, 2019b) de 9 de julho de 2019.

sobre “*El derecho a la educación: en seguimiento à resolución 8/4*” (ONU, 2019), com 16 *consideranda* iniciais e 19 itens, em 5p., datada de 11.07.2019. Nesses *consideranda* revaloriza todos os documentos internacionais que reconhecem o direito à educação, como suportes sobre o qual ‘Os Princípios de Abidjan’ foram ou puderam ser estabelecidos, mantendo o padrão de referir todas as medidas anteriormente adotadas vinculadas ao tema, fazendo ilações com outros direitos atravessados pelo direito à educação.

Assim, o Conselho de Direitos Humanos inicia afirmando estar “*guiado por los propósitos y principios de la Carta de la ONU*” e “*reafirmando el derecho de todo ser humano a la educación, consagrado [...] na DUDH, no PIDESC*” e em seis Convenções de direitos humanos, com reconhecimento do tríplice princípio da universalidade dos direitos humanos: indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados (ONU, 1993) e, ao mesmo tempo, comprovando o amplo alcance e importância do direito humano à educação, que atravessa todas as convenções. *Reafirma* a Resolução 8/4, de 18 de junho de 2008, e a Resolução 38/9, de 5 de julho de 2018, as demais resoluções do CDH sobre o direito à educação, e as resoluções da Comissão de Direitos Humanos sobre o tema.

Esta última já instava os Estados a “*reglamentar y supervisar la labor de los proveedores de servicios educativos*” e a “*exigir responsabilidades a aquellos cuyas prácticas incidan negativamente en el disfrute del derecho a la educación*”, atenta a “*las amplias repercusiones de la comercialización de la educación en el disfrute del derecho a la educación*” (item 4), e “*a establecer un marco regulador por el que se rija la labor de todos los proveedores de servicios educativos*”, com a finalidade “*de contrarrestar todas las repercusiones negativas de la comercialización de la educación*” (ONU, 2018), que prevê a reparação das vítimas (item 5) (ONU, 2019, s/p.).

Entre as “demais resoluções do Conselho de Direitos Humanos” citadas estão a Resolução 35/2, de 19 de junho de 2017 (ONU, 2017), e a Resolução 32/22, de 1º de julho de 2016 (ONU, 2016b), sobre o Direito à educação. Em ambas instando os Estados a atentar à atuação privada na educação, referida de idêntica forma, nos mesmos itens 2 (e) e 4. Como se constata, o assunto foi abordado sucessivamente, mas só pelos Princípios de Abidjan de forma direta, desde seu título, da obrigação dos Estados proverem a educação pública e de regularem o envolvimento privado na educação. O próprio título diz muito ao unir os dois temas, podendo-se daí inferir a relação direta entre a não assunção do Estado do dever de prover a educação em todos os níveis e o desmesurado crescimento das instituições privadas educacionais, que vem comprometendo o financiamento da educação pública.

Em 19 itens a Resolução 41 aborda temas relacionados indiretamente a este trabalho, contudo, realça a importância das novas tecnologias de informação, em especial a internet para “favorecer a efetividade do direito a educação”. E também correlaciona o PIDESC à Ciência e à Cultura e à “*Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la esfera da ONU para la educación*”. Faz uma ode a todas as medidas adotadas em âmbitos nacionais para tornar efetivo o direito à educação, como legislação, sentenças, indicadores, trabalhos que permitam a garantia de justiciabilidade desse direito.

Passa-se a expor os itens da Resolução 41/2019 do CDH afeitos ao objeto deste trabalho. Pelo item 1 da Resolução 41/2019 (ONU, 2019) os Estados ficam exortados a “adotar todas as medidas necessárias para aplicar as resoluções do CDH sobre o direito à educação a fim de que todos possam exercê-lo plenamente” (ONU, 2019, s/p.). O item 2. insta “os Estados para que tornem totalmente efetivo o direito à educação [...] mediante o cumprimento de suas obrigações de respeitar, proteger e garantir o direito à educação por todos os meios apropriados” (idem a.a., s/p., *grifos nossos*), adotando as seguintes medidas:

- a) Elaborar normas e regulamentos adequados para a participação dos agentes e instituições de ensino do setor privado na educação, e proporcionar os recursos necessários para aplicar esta normativa;
- b) Apoiar o cumprimento das normas e regulamentos aplicáveis pelas instituições de ensino privadas através de medidas com assessor adequado e ferramentas de assistência e apoio em matéria de gestão.
- c) Considerar a possibilidade de estabelecer um marco de rendição de contas que se ajuste à legislação e as normas de direitos humanos tanto para a educação pública quanto para a participação do setor privado na educação.
- d) Examinar e avaliar as repercussões sistêmicas das instituições privadas a curto e longo prazo a fim de avaliar a necessidade de ajustes na normativa para contrariar essas repercussões (idem a.a., s/p.).

No item 3 da mesma resolução o CDH pugna os Estados a:

[...] ampliar as oportunidades educativas para todos sem discriminação [...] reconhecendo a notável importância de investir na educação pública até o máximo dos recursos disponíveis; a aumentar o financiamento interno e externo da educação, nos termos de Incheon já referidos; vigiar para que as políticas e medidas educativas estejam em consonância com as normas e os princípios de direitos humanos; e reforçar a colaboração com as partes interessadas (comunidade, agentes locais, e a sociedade civil), para contribuir para a educação como bem público (idem a.a., s/p.; grifos nossos).

O item 4. da referida Resolução do CDH, direcionado a “regulamentar e supervisionar o trabalho dos provedores de serviços educacionais” (ONU, 2019, s/p.), no caso do Brasil é objeto do Decreto nº 9.235, de 2017¹⁰⁰². Na parte relacionada a “exigir responsabilidades a aqueles cujas práticas incidam negativamente no aproveitamento do

¹⁰⁰² Cf. item 2.5, Capítulo II desta tese.

direito a educação”, o referido decreto a contempla nos aspetos “preparatórios, saneador e sancionador”. Contudo, faltou contemplar o contido no item 5, para “neutralizar todas as repercussões negativas da comercialização da educação e reforce o acesso das vítimas de violações de direito à educação a recursos e reparações adequados” (idem a.a.).

O item 9 da Resolução 41/2019 reafirma as obrigações de tomar todas as medidas económicas, técnicas e legislativas, inclusive pela cooperação internacional, com o objetivo de alcançar progressivamente a plena efetividade do direito à educação por todos. Sugere a elaboração de índices nacionais, importantes para criar políticas, avaliar resultados e garantir a transparência (item 13), que no Brasil é objeto do Censo da Educação Superior¹⁰⁰³.

Relevante para esta tese é o encorajamento da Resolução 41/2019 para que os Estados reconheçam efeitos jurídicos internamente ao direito à educação, criando mecanismos de justiciabilidade correspondente, que é objeto do item 15. Ainda, reconhece a importância do peticionamento (apresentação de comunicações) como forma de justiciabilidade do direito à educação, exortando os Estados que ainda não firmaram e ratificaram o Protocolo Opcional do PIDESC a fazê-lo, nos termos do item 16. Encoraja vários órgãos da ONU a continuar a promover a plena efetividade do direito à educação em todo o mundo [...] aumentando a assistência técnica aos governos no item 17, e louva a contribuição de instituições nacionais de direitos humanos, a sociedade civil, inclusive ONG e parlamentares que lograram a efetividade do direito à educação, também em cooperação com a Relatora Especial (item 18). Finaliza, como nos demais, com a decisão de “*seguir ocupándose de la cuestion*”.

A Resolução do CDH analisada constitui o triplo mecanismo que dará sustentação à fundamentação dos argumentos dos sujeitos do direito humano à educação superior na busca da exigibilidade de seu direito, pela via da justiciabilidade devida.

Na conclusão deste item vale destacar das análises realizadas outras aplicações ao Brasil, referidas nesta tese.

O *princípio orientador 45*, inserido no princípio do não-retrocesso do direito à educação, confirma sua violação pela EC nº 95, de 2016¹⁰⁰⁴, a qual não apresenta nenhuma das oito circunstâncias desabonadoras previstas. Aplica-se, então, ao Estado brasileiro o *princípio abrangente 9*, no sentido de que “*States must ensure access to an effective remedy*

¹⁰⁰³ Cf. item 2.9, Capítulo II desta tese.

¹⁰⁰⁴ Cf. item 3.8.

for violations of the right to education and for any human rights abuses by a private actor involved in education". As consequências da EC nº 95, de 2016, para a educação superior estão no *princípio orientador 88*, sobre o caso de um Estado falhar no cumprimento de suas obrigações em fornecer educação pública gratuita e de qualidade, e em impedir que atores privados interfiram no gozo do direito à educação. Completa-se com a importante disposição do *princípio orientador "89*. *"Private actors which have abused the right to education should be required to contribute to the reparation"* (THE ABIDJAN..., 2019, s/p.).

Ainda, o *princípio orientador 90* apresenta uma das mais relevantes disposições em sintonia com esta tese, no sentido da pertinência da justiciabilidade, ao dispor que *"where they are adverse impact arising from the involvement of private actors in education and the State fails to address them adequately, the State must ensure that there are remedies available to enable a complaint against State"* (THE ABIDJAN ..., 2019, s/p.). O que se conclui com o *princípio abrangente 10*¹⁰⁰⁵ que trata da implementação e monitoramento dos princípios orientadores pelos Estados, e organizações internacionais e agências especializadas da ONU, desenvolvidos nos *princípios orientadores de 91. a 97*.

Retoma-se, por fim, os termos do Informe da Relatora Especial sobre o direito à educação, que instou no item 98 a todos os atores da sociedade civil a monitorar o cumprimento dos Princípios de Abidjan, como um guia para a participação ativa de todo o qualquer cidadão. Conclui-se que cabe a todos e a cada um, que testemunhem o descumprimento do direito à educação pelo Estado, delibere agir, em conjunto e de modo concertado, para compelir os Estados Partes a atender a exortação no sentido dar cumprimento aos 107 Princípios de Abidjan. Em especial porque com a adoção dos Princípios de Abidjan (2019) pelo CDH, houve o expreso reconhecimento da responsabilidade dos Estados em prover a educação pública e a educação superior, a ser prestada de forma gratuita. Infere-se que a partir de então o direito humano a educação superior é exigível de pleno direito.

Sobrepõe-se a todos os argumentos, de relevância primordial para esta tese, o quanto constou na divulgação dos Princípios de Abidjan, no sentido de que, *"as a text detailing existing human rights obligations already binding on States, the Abidjan Principles*

¹⁰⁰⁵ *Principle 10: "States should guarantee the effective implementation of these Guiding Principles by all appropriate means, including where necessary by adopting and enforcing the required legal and budgetary reforms"* (THE ABIDJAN..., 2019, s/p.).

do not require formal adoption by States”¹⁰⁰⁶, os quais buscam apoiar os Estados na implementação do direito à educação.

4.5 As Ações do Comitê dos Direitos Económicos e Sociais

Perseguindo a efetivação das determinações constantes do PIDESC, em 1985, após o decurso de nove anos de sua entrada em vigor¹⁰⁰⁷, o Conselho Económico e Social da ONU (ECOSOC)¹⁰⁰⁸ instituiu o Comitê dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais¹⁰⁰⁹, outorgando-lhe ampla competência com a finalidade de dar cumprimento às disposições previstas no PIDESC que lhe haviam sido atribuídas, em especial as da Parte IV, na forma prevista pelos artigos 16 a 25, no sentido de controlar a aplicação pelos Estados Partes dos compromissos assumidos, e assim realizar um efetivo controle do cumprimento dos DESC.

O Comitê dos DESC¹⁰¹⁰ é formado por 18 membros¹⁰¹¹, reconhecidamente peritos em direitos humanos, que atuam de forma independente, eleitos pelo ECOSOC por um período de quatro anos, reunindo-se duas vezes por ano¹⁰¹². O Comitê dos DESC conta com a assistência do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos¹⁰¹³, pois o PIDESC integra o Sistema Internacional de Tratados de Direitos Humanos.

Dispõe o PIDESC no artigo 17.1 que os seus Estados Partes devem elaborar anualmente “Relatórios sobre as medidas que tenham adotado e o progresso realizado, com o objetivo de assegurar a observância dos direitos reconhecidos no Pacto” (artigo 16, 1.). Os

¹⁰⁰⁶ *DRAFTING committee welcomes the recognition of the Abidjan Principles by the United Nations Human Rights Council. July 15, 2019 - Press Release.* Publicado no site **The Abidjan Principles**. Disponível em: <https://www.abidjanprinciples.org/en/news/2019/7/15/drafting-committee-welcomes-the-recognition-of-the-abidjan-principles-by-the-united-nations-human-rights-council>. Acesso em: 22 nov. 2021.!

¹⁰⁰⁷ “[e] insatisfatório desempenho dos dois órgãos anteriormente encarregados do controle da aplicação do Pacto” (ONU, 2008a, p. 31).

¹⁰⁰⁸ Um dos cinco órgãos principais do Sistema Internacional. Cf. Anexo B.

¹⁰⁰⁹ Primeira reunião em 1987, uma vez ao ano no início.

¹⁰¹⁰ Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CESCR/Pages/CESCRIndex.aspx>. Acesso em: 30 maio 2021.

¹⁰¹¹ Presidido pelo brasileiro Renato Zerbini Ribeiro Leão em 2021, com mandato até 31 de dezembro de 2022, sucessor de Maria Virgínia Brás Gomes. Disponível em: <https://unric.org/pt/brasileiro-eleito-presidente-do-comite-de-direitos-economicos-sociais-e-culturais-da-onu/>. Acesso em: 22 nov. 2021.

¹⁰¹² “[...] com duração de três semanas cada, geralmente em Maio e Novembro/Dezembro. Todas [...] têm lugar na delegação das Nações Unidas em Genebra” (ONU, 2008a, p. 31-32). Cf. Anexo B.

¹⁰¹³ Desde 1º.09.2018, a Sra. Michele Bachelet Jeria exerce o cargo de Alto Comissário das Nações Unidas para os Direitos Humanos.

relatórios deverão ser encaminhados ao Secretário-Geral da ONU “o qual enviará cópia dos mesmos ao Conselho Económico e Social para exame” (artigo 16, 2. a). Além disso, o Secretário-Geral da ONU encaminhará os relatórios a agências especializadas, caso guarde relação com a questão (artigo 16, 2. b), os quais serão elaborados e complementados conforme dispõem os parágrafos 2 e 3 do artigo 17. Segundo Abramovich e Curtis (2011), este sistema de relatórios exige um nível mínimo de obrigações.

Ciente disso, na segunda reunião realizada em 1988, “com o objetivo de aperfeiçoar o sistema de relatórios [o Comité dos DESC] decidiu solicitar aos Estados a apresentação de somente um único relatório quinquenal, que tratasse sobre o conjunto do Pacto”, conforme informam Abramovich e Curtis (2011, p. 86). E “na mesma sessão o comitê adotou a decisão de programar a cada ano um aprofundado debate relativo a um direito ou a um artigo específico do Pacto” (idem a.a.). Complementam que:

[...] posteriormente o Comité introduziu outra importante prática que enriqueceu o mecanismo, ao admitir relatórios de organizações não governamentais (ONG’s) [...] alternativos, também denominados “contra-relatórios” (idem a.a., pp. 86-87).

Nos termos do artigo 18 do PIDESC esse controle pode, ainda, ser realizado fora do âmbito dos Estados Partes, mediante acordo que o ECOSOC firmar com agências especializadas, as quais apresentarão relatórios. Os relatórios que contiverem disposições relacionadas aos Direitos Humanos poderão ser encaminhados ao Conselho de Direitos Humanos, como previsto no artigo 19 do PIDESC¹⁰¹⁴.

Na prática, entretanto, o ECOSOC retransmite ao Comité dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais os Relatórios elaborados pelos Estados Partes para exame, e após sua análise segue-se uma discussão com a delegação do Estado Parte, emitindo o Comité um parecer final com o reconhecimento dos objetivos atingidos, delimitação dos pendentes e recomendação de soluções para os últimos.

Esse controle crítico, amplo e detalhado do cumprimento dos direitos humanos estabelecidos no PIDESC está apresentado adiante¹⁰¹⁵, em um duplo alcance, tendo o Brasil como exemplo comprobatório da atuação efetiva do Comité dos DESC.

¹⁰¹⁴ Prevista a Comissão de Direitos Humanos, criada em 1946, substituída em 2006 pelo Conselho DH.

¹⁰¹⁵ Cf. item 4.5.2.

4.5.1 O Comentário Geral Nº 13

Informam Abramovich e Courtis (2011) que, com o objetivo de “definir com maior precisão as principais obrigações dos Estados em relação ao Pacto e à substância dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais, com o fim de dar-lhe conteúdo normativo” (idem a.a, p. 86) o Comité dos DESC decidiu, a partir de 1988, elaborar Comentários Gerais (CG)¹⁰¹⁶. Atualmente são 25 CG, sendo este último¹⁰¹⁷ também de interesse para a educação superior, pois relativo à ciência e aos DESC, onde consta o reconhecimento de sua justiciabilidade, aplicável a todos os direitos, na nota: “89. [...] *como todos los demás derechos, el derecho a participar en el progreso científico y sus aplicaciones y gozar de sus beneficios es aplicable y, por lo tanto, también justiciable*” (2020, s/p., grifos nossos), em que faz referência ao CG nº 9, sobre aplicação interna do Pacto.

Para Abramovich e Courtis (2011), no seu conjunto, os Comentários Gerais¹⁰¹⁸

[...] equivalem a sua jurisprudência em relação ao conteúdo do Pacto, do qual é o seu único órgão de aplicação. Estas Observações Gerais têm caráter prescritivo para os Estados em relação ao procedimento de relatórios, pelo qual o Comité analisará seu comportamento frente aos direitos consagrados pelo Pacto à luz dessas interpretações e poderá inclusive entender que existiram violações do Pacto em relação a determinados direitos (idem a.a., p. 87).

Citando Craven, os mesmos autores informam, ainda, que

[...] a vontade do Comité de exercer uma função interpretativa em abstrato ao ditar Observações Gerais – inclusive definindo a substância de determinados direitos - [...] é sua faculdade de efetuar comentários e recomendações específicas sobre fatos concretos que implicam violações do Pacto pelos Estados e a aceitação de relatórios alternativos de ONGs, citando jurisprudência (idem a.a., p. 87).

Ciente da interrelação e relevância dos conteúdos dos Comentários Gerais do PIDESC (ONU, 1999), alguns citados de passagem, optou-se por desenvolver o Comentário Geral nº 13 (OHCHR, 1999), sobre o artigo 13 do PIDESC, que diz respeito especificamente ao “Direito à Educação”, o qual foi apresentado na 21ª Sessão do Comitê, encerrada em 03.12.1999, contendo 60 itens, os três primeiros com a função de enunciados gerais.

¹⁰¹⁶ *English HD Bodies – CESC – General Comment nº 1 - nº 25*. Disponível em: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=9&DocTypeID=11 . Acesso em: 01 jun. 2021.

¹⁰¹⁷ *Observación general núm. 25 (2020) relativa a la ciencia y los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 15, párrafos 1b), c, 2, 3, y 4 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Disponível em: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=E%2fC.12%2fGC%2f25&Lang=en . Acesso em: 31 maio 2021.

¹⁰¹⁸ Por eles nomeados como “Observações Gerais”.

O item 1 do Comentário Geral nº 13 consigna que a Educação consiste em dois direitos humanos, como um direito humano em si mesmo, e como um meio indispensável para a realização de outros direitos humanos, desenvolvendo os aspetos importantes que se aplica este entendimento. Destaca que a educação é um dos melhores investimentos dos Estados, e além de sua prática, as vantagens de uma mente bem educada, ativa e iluminada.

O item 2 do CG nº 13 refere que o PIDESC possui dois artigos sobre a educação: 13 e 14. O artigo 13 contém longas disposições relativas aos níveis educacionais, sendo o artigo 14, objeto do Comentário Geral nº 11 (ONU, 2018), dedicado ao nível primário, ambos complementares e considerados em conjunto. Manifesta-se ciente das dificuldades que impedem a plena implementação deste direito em muitos dos Estados Partes do PIDESC.

O Comentário Geral nº 13 dedica à Educação Superior dos tópicos de 17 a 20¹⁰¹⁹, com o título de “Direito à Educação Superior”, os únicos sobre os quais aqui se detém, em uma apresentação geral, ainda que outros Comentários sejam invocados para explicar o sentido e alcance das expressões do artigo 13, 2. c) do PIDESC. Esses quatro itens explicam o texto do PIDESC, partindo da comparação entre as disposições contidas na alínea c), que trata da educação de nível superior, e na alínea b), da educação secundária. Assim,

(i) o tópico 17 pontua o conteúdo normativo de todo o artigo 13, os alvos e objetivos da educação e o direito de receber educação, explicitando que a Educação Superior inclui os elementos de disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade.

(ii) o tópico 18 afirma que, mesmo que a alínea c) do artigo 13 tenha a mesma linha (de raciocínio, com quase idênticas expressões) que a alínea b) existem três diferenças entre eles

¹⁰¹⁹ Íntegra do original dos itens 17 a 20: *General Comment Nº. 13º Article 13 (2) (c): The right to higher education 17. Higher education includes the elements of availability, accessibility, acceptability and adaptability which are common to education in all its forms at all levels. 18. While article 13 (2) (c) is formulated on the same lines as article 13 (2) (b), there are three differences between the two provisions. Article 13 (2) (c) does not include a reference to either education “in its different forms” or specifically to TVE. In the Committee’s opinion, these two omissions reflect only a difference of emphasis between article 13 (2) (b) and (c). If higher education is to respond to the needs of students in different social and cultural settings, it must have flexible curricula and varied delivery systems, such as distance learning; in practice, therefore, both secondary and higher education have to be available “in different forms”. As for E/C.12/1999/10 page 6 the lack of reference in article 13 (2) (c) to technical and vocational education, given article 6 (2) of the Covenant and article 26 (1) of the Universal Declaration, TVE forms an integral. 19. The third and most significant difference between article 13 (2) (b) and (c) is that while secondary education “shall be made generally available and accessible to all”, higher education “shall be made equally accessible to all, on the basis of capacity”. According to article 13 (2) (c), higher education is not to be “generally available”, but only available “on the basis of capacity”. The “capacity” of individuals should be assessed by reference to all their relevant expertise and experience. 20. So far as the wording of article 13 (2) (b) and (c) is the same (e. g. “the progressive introduction of free education”), see the previous comments on article 13 (2) (b)” (idem a.a.; grifos nossos).*

A primeira considera contemplar a educação superior também em diferentes formas tal como a educação secundária, ou especificamente Educação Técnica e Profissional. Dupla omissão que o Comité considera somente uma “diferença de ênfase” entre ambos. As diferentes formas na educação superior seriam justificadas ante as diferentes configurações sociais e culturais, devendo haver flexibilidade de currículos considerando os variados sistemas educacionais, tanto quanto o ensino a distância (TVE), mostrando uma antevisão de seu atual protagonismo, como se viu no Brasil. Na prática ambos os ensinos deveriam ser disponibilizados em diferentes formas. A segunda diferença é sobre a ausência de previsão de educação vocacional e técnica, referindo o artigo 6.2 do PIDESC e ao artigo 26.1 da DUDH para atingir seus propósitos, nas formas desse ensino a tempo integral.

(iii) o tópico 19 pontua a terceira diferença entre os itens b) e c) do artigo 13, 2., considerada pelo documento a mais significativa, que é a condicionante individual imposta ao exercício do direito da educação superior, “com base na capacidade de cada um”, que só consta no item c). Apesar de não fazer parte do objeto desta tese, é interessante observar que foi destacado pelo documento que, enquanto a educação secundária deve estar disponível em geral e acessível a todos, a educação superior deve igualmente estar acessível a todos com base na capacidade. O documento conclui então que, de acordo com o artigo 13, 2. c) a educação superior não está disponível em geral, mas somente disponível com base na capacidade. Complementa que a capacidade dos indivíduos deve ser avaliada tomando como referência todos os seus conhecimentos e experiência. Comentários que demonstram ser muitos importantes para o exercício do direito à educação.

(iv) o tópico 20 é de interesse direto para a tese, ao tratar da implementação progressiva da educação gratuita, remetendo sua interpretação ao comentário¹⁰²⁰ prévio ao artigo 13, 2. b), onde está estabelecido que enquanto os Estados devem priorizar a provisão da educação primária gratuita eles também têm a obrigação de tomar passos concretos na direção de atingir o secundário e a educação superior gratuitos.

Para as observações sobre o sentido da expressão gratuito (*free*) o item 20 remete

¹⁰²⁰ 14. “[P]rogressive introduction of free education” means that while States must prioritize the provision of free primary education, they also have an obligation to take concrete steps towards achieving free secondary and higher education. For the Committee’s general observations on the meaning of the word “free”, see paragraph 7 of General Comment 11 on article 1. (idem a.a.).

ao parágrafo 7¹⁰²¹ do Comentário Geral nº 11, sobre o artigo 14. Entende-se pertinente adotar para os níveis de estudo subsequentes, em especial a educação superior, as observações lá lançadas, no sentido de que as taxas impostas pelo governo, autoridades locais ou pela escola, e outros custos diretos, constituem desincentivo ao gozo do direito e pode comprometer sua realização, e frequentemente têm um efeito altamente regressivo.

4.5.2 O cumprimento dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais pelo Brasil

O comprometimento dos Estados Partes em “apresentar, de acordo com as disposições do presente parte do Pacto, relatório sobre as medidas que tenham adotado e sobre o progresso realizado com o objetivo de assegurar a observância dos direitos reconhecidos no Pacto” (BRASIL, 1992a), previsto nos artigos 16 e 17 do PIDESC, é objeto do Comentário Geral nº 1 (RAMOS, 2018, s/p.). As Medidas Internacionais de Aconselhamento Técnico para sua elaboração constam do Comentário Geral nº 2 (idem a.a.).

Nesse sentido, o Brasil atendeu ao compromisso firmado, como se vê a seguir.

4.5.2.1 O Informe Inicial do Brasil sobre o PIDESC e o Relatório da Sociedade Civil

O Brasil apresentou ao Comité dos DESC seu primeiro relatório sobre o PIDESC em 21 de agosto de 2001 como um Informe Inicial Adicional (ONU, 2001)¹⁰²², subscrito pelo então Ministro das Relações Exteriores Celso Lafer, e em apartado entregou o “*Documento básico que forma parte integrante de los informes de los Estados Partes*”(ONU, 2003)¹⁰²³ Brasil [22 de octubre de 2003], con dados sobre Territorio y

¹⁰²¹ 7. Free of charge. The nature of this requirement is unequivocal. The right is expressly formulated so as to ensure the availability of primary education without charge to the child, parents or guardians. Fees imposed by the Government, the local authorities or the school, and other direct costs, constitute disincentives to the enjoyment of the right and may jeopardize its realization. They are also often highly regressive in effect. Their elimination is a matter which must be addressed by the required plan of action. Indirect costs, such as compulsory levies on parents (sometimes portrayed as being voluntary, when in fact they are not), or the obligation to wear a relatively expensive school uniform, can also fall into the same category. Other indirect costs may be permissible, subject to the Committee's examination on a case-by-case basis. This provision of compulsory primary education in no way conflicts with the right recognized in article 13.3 of the Covenant for parents and guardians “to choose for their children schools other than those established by the public authorities” (idem a.a.). Disponível em: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/CESCR_General_Comment_11_en.pdf . Acesso em: 02 maio 2021.

¹⁰²² E/1990/5/Add.53, 20 de noviembre de 2001. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/462980?ln=en> . Acesso em: 20 jun. 2021.

¹⁰²³ HRI/CORE/1/Add.53/Rev.1, de 19 de noviembre de 2003, com 23 páginas em 94 tópicos.

Población (I), Estructura Política General (II), Marco Normativo General para la Protección de los Derecho Humanos (III) e Información y Publicidad (IV).

Nesse 'Informe inicial Adicional' os artigos 13 e 14 do PIDESC constam dos parágrafos 745 a 805 (p. 175-187), consistindo em todo o histórico do cumprimento pelo Brasil do direito à educação, que foi apresentado ao Comité dos DESC de modo detalhado e específico, desnudando-se ao mundo, admitindo fragilidades e falhas, indicando perspectivas, com uma atitude positiva e empática, deixando claro o objetivo de avançar com melhor desempenho para cumprir com os direitos preconizados pelo PIDESC, portanto do direito à educação superior, restando passível o acolhimento do objeto da tese pelo Brasil.

O documento começa por justificar a apresentação conjunta dos artigos 13 e 14 do PIDESC no parágrafo 745, aqui relatados de forma panorâmica somente o que se relacionar com a educação superior. O parágrafo 775 apresenta o aumento do gasto público nos três níveis de educação, portanto, aí contemplada a educação superior, comparando com os gastos em assistência social, representados no gráfico 12, que se abstém de colacionar. O parágrafo 777 detalha o percentual do financiamento da União à educação comparando com outros entes da federação, concluindo com a sua responsabilidade para com a educação superior assim: "*la mayor parte de los fondos destinados por el Gobierno Federal a ese sector se dedican a sufragar los gastos de las instituciones federales de educación superior y las escuelas técnicas*" (ONU, 2011, s/p.). O parágrafo 778 esclarece que os gastos públicos com educação são diretos e indiretos, apontados nos gráficos indicados, aqui não reproduzidos. Os primeiros subdivididos em três partes, representam (i) o mais relevante investimento de 61,4%, sendo 42,4 com o ensino básico e 18,9% com a educação superior, (ii) ao ensino pré-escolar e o secundário cabendo 10,3%, e (iii) 2,9% destinados à recuperação, educação de jovens e adultos, educação infantil, educação física, desportes, educação especial. O parágrafo 779 faz referência aos gastos indiretos, destinados a atividades administrativas (23%) e ajuda estudantil (2,3%). O parágrafo 780 destaca que, dos gastos com a educação superior 79,3% são responsabilidade do Governo Federal.

Destaca-se que o parágrafo 790 mostra o percurso do financiamento da educação superior privada desde 1975 até o início do FIES em 1999, este arcando com 70% dos gastos dos alunos. O parágrafo 792 informa a promoção de debates sobre a educação, destacando-se a seguinte afirmação, cara para esta tese: "*El Gobierno del Brasil otorga una importancia fundamental al derecho a la educación*" (ONU, 2001, s/p., grifo nosso).

O parágrafo 800 informa que, exceto na educação superior, o setor público ultrapassa o setor privado, apresentando o elevado percentual deste último na educação superior, como referido no item 2.9 desta tese. O parágrafo 801 informa que não há restrições à abertura das instituições privadas, mas que seu controle é realizado pelo Conselho Estadual de Educação no ciclo médio e na educação superior. O parágrafo 802 faz referência indireta à educação superior nas expressões “*três niveles de administración*” e “*en una expansión ininterrumpida del acceso a la educación a todos los niveles*” (idem a.a.), confirmando o entendimento manifestado nesta tese de que efetivamente o Estado Brasileiro, desde então, persegue a ampliação do acesso à educação superior, destacando:

802. Cabe esperar que el Gobierno del Brasil haya demostrado al Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales su compromiso de promover el derecho a la educación. Los esfuerzos realizados a los tres niveles de la administración, con una creciente movilización y participación de la sociedad en la rehabilitación del sistema público de enseñanza, se han traducido en una expansión ininterrumpida del acceso a la educación a todos los niveles. Esas iniciativas se han basado en la descentralización de los programas y de la financiación pública en todos los niveles de enseñanza mediante la adopción de criterios universales transparentes (ONU, 2001, s/p.; grifos nossos).

O parágrafo 803 refere a busca pelo Brasil pela realização do direito à educação, informando a disposição em procurar assistência internacional na promoção de um sistema de ensino equitativo. O parágrafo 804 aponta a ajuda recebida do BID, de 500 milhões de dólares para o Programa PROEP (Programa de Expansão e Melhora da Formação Profissional). O parágrafo 805 informa atuação do Brasil na via oposta, de auxílio prestado em assistência internacional para países dos PALOPS e a Timor Leste, que veio a integrar essa organização internacional, concluindo o informe sobre os artigos 13 e 14 do PIDESC.

O documento, ainda, discorre sobre as medidas tomadas para garantir o direito humano previsto no artigo 15 do PIDESC dos parágrafos 806 (p. 188) ao 877 (p. 201). Faz referência aos aspectos culturais considerados positivos pelo Informe da Sociedade Civil apresentado ao Comité em 2000, relatando a atuação governamental desenvolvida nessa área com a profusão de medidas adotadas (até o parágrafo 853). O parágrafo 854 esclarece que “*El Gobierno del Brasil se referirá a continuación más específicamente a las esferas de la ciencia y la tecnología, desde el punto de vista indicado en el artículo 15 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*” (ONU, 2001, s/p.). Portanto, diretamente vinculado à educação superior, onde as ações tomadas constaram do parágrafo 856, “*financiando cursos de formación y proporcionando las condiciones y medios necesarios para la producción científica*”, as atividades de difusão constam do parágrafo 857 e as cautelas para evitar a má utilização do progresso científico no parágrafo 858.

Ao informar sobre a garantia proporcionada ao direito previsto no artigo 15 do PIDESC, os parágrafos 865 a 870 referem o cumprimento das determinações dos artigos 23, 218, 206 e 5º da Constituição de 1988. Foram destacados os valores dos financiamentos à educação superior por bolsas de estudo pelo CNPq e pela CAPES, e sua atuação na internacionalização (parágrafos 867 e 868), a garantia da liberdade na investigação (parágrafos 869) e o intercâmbio (parágrafo 870). Os parágrafos 873 a 876 referem as ações internacionais na área da ciência, da pesquisa e da tecnologia, destacando-se a atuação do CNPq e da CAPES e de outros órgãos como a referida EMBRAPA e o FINEP, ações de cooperação e intercâmbios nessa área informada com detalhes, não só nas universidades e empresas públicas, mas beneficiando também o setor privado.

As Notas ao final, remetidas pelas citações do Informe inicial, trazem importantes aportes, ainda que com alguns equívocos, mas o documento como um todo, com 213p. e 877 tópicos, é representativo do controle pelo Brasil do sistema educacional e da determinação em dar cumprimento aos direitos humanos previstos no PIDESC, na área da educação, onde afirma que “*la responsabilidad de la enseñanza pública [...] superior [cabe] al Gobierno Federal y a los Estados*” (28). Informa aí que o MEC administra uma rede federal de instituições de educação superior, supervisionando as IES privadas (29), informando o número de alunos e escolas do sistema educativos federal (30).

Após a recepção do Informe Inicial foi elaborado o documento “Brasil - *Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*”- “*Lista de cuestiones que deben abordarse al examinar el informe inicial presentado por el Brasil sobre los derechos comprendidos en los artículos 1-15 de PIDESC*”¹⁰²⁴, que se inicia por uma *Información General* (I) apresentando questões sobre *Território e Población* (parágrafos 1. a 5.), cujo teor parte da análise do referido informe da Sociedade Civil, denominado *ISC*. Apresenta questões sobre o “*Marco normativo general de protección de los derechos humanos*” (parágrafos 6 a 9). Há um questionamento sobre *Información y publicidad* sobre a educação em direitos humanos (10) Seguem “II - *Cuestiones relacionadas con las disposiciones generales del Pacto, Artículos 1 a 5*” (parágrafos 11 a 14). Conclui com “III - *Cuestiones relacionadas con las disposiciones específicas del Pacto Artículos 6 a 15*” (parágrafos 15 a 52) foram elaboradas para cada artigo do PIDESC

¹⁰²⁴ E/C.12/Q/BRA/1, de 5 de junho de 2002. Grupo de trabalho anterior ao período das sessões 21 a 24 de maio de 2002. Disponível em: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=E%2FC.12%2FQ%2FBRA%2F1&Lang=en . Acesso em: 20 jun. 2021.

individualmente, relacionadas ao direito previsto em cada qual. As questões relativas ao Direito à Educação, artigos 13 e 14, constam dos parágrafos 47 a 50, sem qualquer referência sobre a educação superior. As relacionadas ao artigo 15 (parágrafos 51-52) ficam-se nos aspectos culturais, não alcançando a ciência e tecnologia, relacionadas à educação superior.

O documento de apreciação final “*Examen de los informes presentados por los Estados Partes de conformidad con los artículos 16 y 17 del Pacto - Observaciones finales del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*”¹⁰²⁵ comunica que o Comitê dos DESC examinou o informe inicial adicional do Brasil sobre a aplicação do PIDESC nas sessões 8ª, 9ª e 10ª, nos dias 8 y 9 de maio de 2003, e na 29ª sessão no dia 23 de maio de 2003 aprovou as observações finais (1.). Na Introdução (A) “*celebra la presentación del informe inicial del Brasil, que fue elaborado de conformidad con las directrices establecidas, pero lamenta la tardanza en hacerlo y la falta de respuestas por escrito a su lista de cuestiones (E/C.12/Q/BRA/1)*” (2). E continua:

Si bien aprecia el diálogo franco que mantuvo con la delegación, el Comité lamenta que ésta no contara con suficientes expertos en derechos económicos, sociales y culturales que pudieran proporcionarle información sobre las medidas concretas adoptadas por el Estado Parte para cumplir las obligaciones contraídas en virtud del Pacto (3) (ONU, 2003, s/p.).

O referido documento apresenta a seguir os *Aspectos Positivos (B)*, tópicos 4 a 14; *Factores y dificultades que impiden la aplicación del Pacto (C)*, tópicos 15-16; *Principales motivos de preocupación (D)*, tópicos 17 a 39, todos de muita gravidade, e *Sugerencias y recomendaciones (E)*, tópicos 40 a 66. No último tópico foi consignado o prazo para apresentação do segundo relatório nos seguintes termos: “*66. El Comité pide al Estado Parte que presente su segundo informe periódico a más tardar el 30 de junio de 2006*” (idem a.a.), finalizando assim o exame realizado, sem fazer qualquer referência à educação superior.

A Apresentação do *Relatório da Sociedade Civil sobre o Cumprimento, pelo Brasil, do Pacto Internacional de Direitos Económicos Sociais e Culturais*¹⁰²⁶, de abril de 2000, informa que o documento resultou da “cooperação voluntária de mais de duas mil pessoas, desde a realização de audiências em 17 Estados do Brasil, passando pelo levantamento rigoroso de dados oficiais” (RELATÓRIO..., 2000, s/p.), e que entre seus objetivos está a divulgação do PIDESC e de estimular sua implementação.

¹⁰²⁵ E/C.12/1/Add.87, datado de 26 de junio de 2003, 30º período de sesiones, 5 a 23 de mayo de 2003.

¹⁰²⁶ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Pidesc%20-%20Relatório%20Final.html> . Acesso em: 02 maio 2021.

O Informe cita Cançado Trindade em tema que é aqui candente, a exigibilidade e a justiciabilidade dos DESC, admitindo sua possibilidade, nos seguintes termos:

Ao defender a exigibilidade e justiciabilidade de todos os direitos humanos, inclusive dos direitos econômicos, sociais e culturais, o Dr. Cançado Trindade ponderou que "jurídica e epistemologicamente nada impede, em razão e decorrência da própria indivisibilidade de todos os direitos humanos, que determinados direitos econômicos, sociais e culturais básicos possam no futuro vir a compor um núcleo mais enriquecido de direitos fundamentais e inderrogáveis. Em sua visão, "tal núcleo seria constituído pelos direitos ao trabalho, à saúde e à educação" (RELATÓRIO..., 2000, s/p.).

Esse Relatório da Sociedade Civil sobre o cumprimento do PIDESC pelo Brasil, louvado pelo Comité dos DESC, aponta a redução da destinação dos recursos nas universidades federais de 1995 a 1999, apontando falta de vagas, pugnando por bolsas, não solucionada a questão pelo Crédito Educativo. Nos comentários que faz sobre esse desempenho com relação ao direito humano à educação superior, critica a adesão aos ditames do FMI aos ajustes fiscais, incompatíveis com o orçamento da União, comparando com a dívida pública, informa a redução dos recursos para as IFES e finaliza demonstrando o baixo investimento realizado em educação, correspondendo a 3,9% do PIB, situando esse percentual no orçamento da União, referindo o consenso sobre a destinação de 10% do PIB para a Educação, que veio a ser previsto no PNE 2014-2024 (Brasil, 2014a).

Realizando uma análise de ambos os relatórios – o governamental e o da sociedade civil - sobre o cumprimento do Brasil do PIDESC com relação ao direito à educação, comparada com os dados recentes apontados nesta tese, fica evidente o quanto a situação do país evoluiu na área educacional nos últimos 25 anos, que reflete o mesmo ocorrido no país como um todo, a despeito das mazelas ainda observadas. A título de exemplo, tomando como referência o Informe governamental, a parte final do tópico 804 noticia que o Brasil havia sido beneficiário de um empréstimo do BID de US\$500.000, e que com relação ao investimento em educação proporcional ao PIB, estava aquém de vários países da ALC, como refere a Nota 27¹⁰²⁷. Compare-se estes elementos com o gráfico final do item 2.9, que informa o investimento realizado pelo governo federal, somente em fundos de apoio à pesquisa científica e tecnológica, portanto vinculado à educação superior, de R\$ 13.971.751.124 bilhões de reais, no pico observado em 2015, na fase do milagrinho

¹⁰²⁷ 27. *Los desembolsos en esa esfera ascendieron en 1995 a alrededor del 4,3% del PIB. En el estudio de Fernandes y otros se comparó la situación del Brasil con la de otros países de América Latina y se llegó a la conclusión de que, a pesar de la elevada proporción del PIB dedicada a gastos de asistencia social, el Brasil ocupaba el sexto lugar de América Latina en cuanto a la proporción del PIB dedicada a la educación, detrás de Costa Rica (5,4%), Panamá (4,9%), el Ecuador (4,6%), México (4,5%) y Bolivia (4,4%).*

brasileiro (CARVALHO, 2018). Indaga-se se com este investimento seria possível afirmar que o Brasil não tem mais necessidade de investimento externo para a educação superior?

4.5.2.2 O Segundo Informe do Brasil sobre o PIDESC e o II Relatório da Sociedade Civil

O “*Segundo Informe periódico presentado por los Estados Partes de conformidad con los artículos 16 y 17 del Pacto, BRASIL*” (ONU, 2008)¹⁰²⁸ ao Comité dos DESC deu-se em 6 de agosto de 2007, não obstante, como se viu nas observações finais do exame do relatório inicial, o prazo para tanto ter sido fixado em junho de 2006. Tal como no Informe inicial, seu processamento resultou no documento da lista de questões apresentadas ao Brasil (ONU, 2008)¹⁰²⁹, de 11 de junho de 2008, que desta feita recebeu as respostas apresentadas no documento (ONU, 2009a)¹⁰³⁰ de 6 de março de 2009. A partir dos quais, e do Relatório da Sociedade Civil, foi realizado o exame desse Segundo Informe, objeto de observações finais pelo Comité dos DESC (ONU, 2009b)¹⁰³¹, de 12 de junho de 2009.

Tais documentos são relacionados e complementares entre si, representativos da atitude continuada do governo brasileiro perante o Comité dos DESC, este no pleno exercício do controle do cumprimento dos direitos humanos previstos no PIDESC, cientificado de dados que expressam a realidade brasileira nesta área.

O Brasil apresentou seu segundo informe periódico ao Comité dos DESC, em um documento com 557 parágrafos em 129p., em dois tópicos: *Información general sobre el Brasil (I)* e *Aplicación de artículos concretos del Pacto (II)*, onde foram elencados de modo individual os 15 artigos do PIDESC. O artigo 13 é objeto dos parágrafos 471 a 509, com início na p. 109, e a partir da página 112 o documento discorre sobre “*A. Medidas adoptadas para la aplicación progresiva del derecho a la educación*”. O artigo 14 consta do parágrafo 510, exclusivamente. O relatório sobre o direito previsto no artigo 15 consta do parágrafo 511 até o parágrafo 523, e desde o parágrafo 537 cuida do “*B. Derecho a disfrutar del*

¹⁰²⁸ E/C.12/BRA/2 28 de enero de 2008, com 129p. Disponível em: <https://www.refworld.org/cgi-bin/telex/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=491ac46e2> . Acesso em: 27 jun. 2021.

¹⁰²⁹ E/C.12/BRA/Q/2, 11 de junio de 2008, com 6p. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/631034>. Acesso em: 27 jun. 2021.

¹⁰³⁰ E/C.12/BRA/Q2/Add. 1, 16 de marzo de 2009, com 102p. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/651468> . Acesso em: 27 jun. 2021.

¹⁰³¹ E/C.12/BRA/CO/2 12 de junio de 2009, com 12p. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G09/429/09/PDF/G0942909.pdf?OpenElement> . Acesso em: 27 jun. 2021.

progreso científico”, este relacionado à educação superior, que conclui o II Informe, cujo conteúdo, na parte relativa à educação superior, ora se apresenta de modo sintético.

O II Informe sobre o cumprimento do PIDESC pelo Brasil passa a tratar das “A. *Medidas adoptadas para la aplicación progresiva del derecho a la educación*”, dispendo o parágrafo 484 sobre a normativa do sistema educativo brasileiro, na Constituição de 1988 e na LDB de 1996 onde está definida a educação básica, informando a divisão das responsabilidades dos níveis da educação por cada ente da federação.

O parágrafo 500 situa-se no âmbito da educação superior, destacando-se a total convergência com esta tese de seu teor, no sentido do reconhecimento da evidência de as políticas educacionais direcionarem-se deliberadamente para a ampliação do acesso à educação pública inteiramente gratuita:

500. Actualmente es en el ámbito de la educación superior en el que se observan mayores progresos con respecto a la aplicación de iniciativas que buscan democratizar el acceso de los grupos históricamente excluidos del sistema educativo, por ser en este nivel donde el problema es más evidente. Para ello, el Gobierno federal adoptó una serie de medidas orientadas a la reanudación del crecimiento de la enseñanza superior pública. Desde 2003 ha asignado sistemáticamente recursos al mantenimiento de las instituciones federales de educación superior, reorganizando la plantilla de profesores y estableciendo un plan de promoción del personal técnico y administrativo. Se han establecido 10 universidades federales y se están consolidando 41 recintos universitarios, para estimular la producción de conocimientos y mejorar la calidad de vida en las diversas regiones. Junto con las necesidades económicas regionales, el avance del sistema educativo hacia el interior ha sido uno de los principios rectores de la ampliación, que beneficia a grupos sociales excluidos tradicionalmente de las universidades, en particular las personas de ascendencia africana, los pueblos indígenas y las personas con discapacidad. El Estado brasileño trata de esta manera de aumentar el valor de las instituciones de enseñanza superior en todo el país, cumpliendo así los requisitos de accesibilidad material y disponibilidad (idem a.a., s/p.; grifos nossos).

Os parágrafos 501 e 502, ainda no âmbito da ampliação do acesso à educação superior, fazem referência ao ProUni (BRASIL, 2005), respetivamente à sua implementação e aos resultados, iniciais e últimos disponíveis, dos números das IES privadas aderentes, e das bolsas de estudo concedidas por grupo de beneficiários até então excluídos, como segue:

501. El Programa Universidad para Todos (PROUNI), puesto en marcha en 2004, hace posible el acceso de miles de jóvenes de bajos ingresos a la educación superior. Esta dirigido a los estudiantes que se han graduado en las escuelas públicas de enseñanza media o que han estudiado en escuelas privadas con una beca completa, procedentes de familias con unos ingresos per cápita de hasta tres veces el salario mínimo. El programa concede becas completas o parciales para estudios de graduación y otros estudios específicos en instituciones privadas de enseñanza superior, que como contrapartida quedan exentas de determinados impuestos. Aunque está dirigido a cualquier estudiante necesitado, el programa también reserva cupos para personas con discapacidad y para quienes declaran ser negros o indígenas. Los cupos son proporcionales al número de personas con

discapacidad, negros e indígenas en cada estado, con arreglo al censo más reciente del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE).

502. En su primer proceso selectivo, el PROUNI recibió la adhesión de 1.142 instituciones privadas de enseñanza superior y concedió 71.905 becas completas y 40.370 parciales de un 50%, lo cual hace un total de 112.275 becas, distribuidas en todo el país. En el primer semestre de 2006, el desglose de los 90.538 receptores de becas por razas fue el siguiente: 43.385 blancos; 30.957 mulatos; 14.080 negros; 1.942 amarillos; y 174 indígenas (idem a.a., s/p.).

O parágrafo 503 refere explicitamente o compromisso de democratização do acesso à educação superior, em total convergência com esta tese, mencionando o projeto da Lei de Cotas, que já estava sendo implementado antes de sua formalização, como segue:

503. Con el compromiso de la democratización del acceso, el Congreso Nacional está examinando un importante proyecto de ley por el que se establece un Sistema Especial de Cupos en las instituciones federales de enseñanza superior para graduados de escuelas públicas, en particular para negros e indígenas. Los cupos deben ser proporcionales a la población local de negros e indígenas, verificada por los datos del IBGE. Con independencia del proyecto de ley, varias universidades públicas están adoptando el sistema de cupos. Además, se están redactando directrices para garantizar la permanencia de los receptores, por ejemplo mediante la vinculación de las becas a la investigación y a programas ulteriores de estudio para los beneficiarios (idem a.a., s/p.).

O parágrafo 504 noticia a implementação de políticas educacionais consistentes em ações afirmativas específicas para a ampliação do acesso à educação superior pública, promovendo a igualdade racial (Uniafro) e a igualdade de oportunidades, pelo programa Incluir, para pessoas portadoras de deficiências.

504. Cabe señalar otras iniciativas, como los programas de Acciones Afirmativas para la Población Negra en las Instituciones Públicas de Educación Superior (Uniafro) y de Igualdad de Oportunidades y Derecho a la Universidad (Incluir). El primero tiene por objeto ayudar a los Núcleos de Estudios Afrobrasileños de las universidades públicas a elaborar programas y proyectos educativos para promover la igualdad racial. El programa Incluir permite a las personas con discapacidad incorporarse a las instituciones educativas federales después de aprobar un examen de ingreso apropiado y garantiza la asistencia de intérpretes de Libra (lenguaje brasileño de signos), la adaptación estructural de los espacios académicos y la adquisición de equipo de apoyo para garantizar la igualdad de oportunidades (idem a.a., s/p.).

Por fim, o parágrafo 509 encerra as informações sobre o artigo 13 do PIDESC, pelo II Informe apresentado pelo Brasil, noticiando a criação do Sistema Nacional de Formação Permanente de Professores, na busca de um ensino com qualidade.

As informações relativas ao artigo 14 do PIDESC, sobre o ensino primário, ficaram restritas a um único parágrafo, o 510, suficiente para anunciar seu integral cumprimento pelo Brasil, dada sua inclusão na educação básica pela LDB de 1996 (BRASIL, 1996d), tornada obrigatória e gratuita, até os 17 anos de idade, mas não só, por efeito da EC nº 59, de 2009, que alterou o artigo 208 da Constituição de 1988.

Sobre o artigo 15 do PIDESC as informações têm início no parágrafo 511, onde o II Informe apresentado pelo governo brasileiro esclarece seu âmbito amplo, sendo referido nos parágrafos 518 e 522 a correlação do acesso às instituições superiores com o consumo de arte e cultura. Aqui será abordado o direito a “b. desfrutar do progresso científico e suas aplicações”, a partir do parágrafo 537, que situa a questão nos artigos da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988a), estando adstrito a esta tese na referência que faz ao artigo 218, e por ter assumido que a investigação científica deve ser prioritária para o Estado.

O parágrafo 538 refere que o direito de desfrutar do progresso científico e sua aplicação, nos termos do PIDESC, é de responsabilidade conjunta dos três entes federativos brasileiros, situando na esfera federal o papel do Ministério da Ciência e Tecnologia na garantia desse direito, pela conservação, desenvolvimento e difusão da ciência. O parágrafo 539 reporta o respeito à liberdade investigativa que os entes federativos devem ter com supervisão do setor privado e promoção da investigação, e correlaciona a garantia do cumprimento do PIDESC à mera supervisão do setor privado.

O parágrafo 540 faz referência às disposições do artigo 219 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988a), situando o papel do governo na investigação. O parágrafo 541 refere que o financiamento governamental para a investigação se faz por meio das agências CNPq, esta adstrita ao Ministério da Ciência e Tecnologia, e CAPES, mediante a concessão de bolsas de estudo no exterior, responsáveis pela ampliação da formação de graduados e doutorados, comprovado em Quadros. Entretanto, não faz qualquer referência à universidade, sendo que nas universidades públicas ocorrem prioritariamente estas ações.

O parágrafo 542 complementa o anterior, apresentando o resultado desse investimento, que triplicou a produção científica, cujo desempenho colocou o Brasil em 17º lugar no mundo, e em artigos publicados em 7º lugar na escala mundial, de 1997 a 2002, mostrando um crescimento acelerado. O parágrafo 543 refere que a Constituição Federal de 1988 autoriza os Estados e o Distrito Federal a investir em instituições.

O parágrafo 544 informa que para atingir o objetivo de desenvolvimento e difusão da ciência foi criado em 2003, pelo Ministério da Ciência Tecnologia, o Departamento de Popularização e Difusão da Ciência e Tecnologia (DEPDI), descrevendo sua atuação e resultados. O parágrafo 545 considera que os Centros de Formação Profissional Tecnológica democratizaram a ciência, e de forma representativa a ampliação do acesso à educação

superior, aqui referido¹⁰³². O parágrafo 546 noticia a criação da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia que impulsionou a divulgação das políticas governamentais nessa área.

O parágrafo 547 sinaliza que a investigação tecnológica deve direcionar-se para a solução dos problemas brasileiros e desenvolvimento do sistema produtivo nacional, referindo a criação, em 2005, da Rede de Tecnologia Social (RTS), orientada para o Semiárido, a Amazônia Legal e a periferia das grandes cidades e zonas metropolitanas.

O parágrafo 549 pode ser visto como uma síntese de todo o informe sobre o artigo 15 do PIDESC, citado o que interessa a esta tese: “*Teniendo en cuenta el carácter transversal del progreso científico, hay que señalar los esfuerzos del Gobierno en pro del desarrollo tecnológico*”. No mesmo sentido, o parágrafo 550 informa que desde 2002 foi implementado o programa “Governo Eletrônico Serviço de Atendimento ao Cidadão”, pelo Ministério das Comunicações, para permitir o acesso à internet em áreas e pessoas desfavorecidas, que está presente em 3.200 comunidades, sendo apontado os resultados.

O parágrafo 551 participa a existência do Sistema Único de Saúde (SUS) e sua atuação na área da saúde pública de fomento ao desenvolvimento científico, nos termos do artigo 200, V, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988a) que, desde 2003 estão a cargo da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos, elencadas suas seis principais funções, entre elas a de Políticas Nacionais de Assistência Farmacêutica e de Medicamentos, dentro da Política Nacional de Saúde. Na mesma linha, o parágrafo 552 comunica as sete medidas tomadas pelo governo brasileiro para ampliar o acesso aos medicamentos, sendo a última relacionada ao fomento de investigação pela linha de crédito denominada PROFARMA, com objetivo de aumentar a produção e a qualidade.

O parágrafo 554 trata da atuação da EMBRAPA - Empresa Brasileira de Investigação Agropecuária, criada em 1973, no contexto da política agrícola brasileira capitaneada pelo Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento, prevista pelo artigo 187, III, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988a), com benefícios diretos para a sociedade. Em razão de sua atuação a produção agrícola se quadruplicou, o que permitiu ao Brasil ser atualmente o maior produtor de grãos do mundo.

O parágrafo 555 remonta ao teor do artigo 225, § 1º, II¹⁰³³, faz referência à Lei da Biosegurança (Lei 11.105, de 2005) que cria o Conselho Nacional de Biossegurança, reativa

¹⁰³² Cf. o subitem 2.6.1, Capítulo II desta tese.

¹⁰³³ Cf. Apêndice A.

a Comissão Técnica de Biossegurança e contempla a Política Nacional de Biossegurança, dentro do objetivo de garantir um meio ambiente ecologicamente equilibrado. O parágrafo 556 faz referência à atuação da Comissão Técnica Nacional de Biosegurança (CNTBio) no controle dos alimentos geneticamente modificados. O parágrafo 557 conclui o II Informe do governo brasileiro ao Comité dos DESC sobre a implementação do PIDESC.

Decorre do processamento do II Informe a Lista de questões (ONU, 2008)¹⁰³⁴ dirigidas ao Brasil, que está estruturada em três partes, apresentando questões relacionadas ao I. *Marco General para la aplicación del Pacto* (parágrafos 1 a 4), II. *Cuestiones relativas a las disposiciones generales del Pacto* (artículos 1 a 5) (parágrafos 5 a 9) e III. *Cuestiones relativas a las disposiciones específicas del Pacto* (artículos 6 a 15) (parágrafos 10 a 35), encerrando o documento. O direito à educação está previsto nos parágrafos 32 e 33, sem fazer qualquer referência à educação superior, não obstante tenham apontado questões de extrema gravidade. As questões sobre o artigo 15 do PIDESC, nos parágrafos 34 e 35, quedam-se no parágrafo 1, sem avançar para a parte relacionada à educação superior.

As respostas¹⁰³⁵ às questões acima referidas foram apresentadas pelo Brasil em 6 de março de 2009, constando dos parágrafos 323 a 340 “*H. Artículos 13 y 14 - El derecho a la educación*” p. 94 a 99. O parágrafo 337 informa que o Programa Uniafro expandiu-se a partir de 2007 para atender a educação superior.

Conclui as respostas sobre o direito a educação no parágrafo 329, apresentando os resultados do Programa Diversidade na universidade, no excerto de interesse que segue:

329. Entre 2002 y 2007, el programa Diversidad en la universidad respaldó 116 propuestas innovadoras de cursos que beneficiaron a 15.067 estudiantes, un 22% de los cuales (aproximadamente 3.370) ingresó en instituciones de enseñanza superior) (ONU, 2009a, s/p).

Nas respostas sobre as questões do direito previsto no artigo 15. do PIDESC, parágrafos 337 a 356, encontra repercussão nesta tese a resposta à questão 35, sobre a

¹⁰³⁴ Intitulado “*BRASIL - APLICACIÓN DEL PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES - Lista de cuestiones que deben abordarse al examinar el segundo informe periódico del Brasil sobre los derechos enunciados en los artículos 1 a 15 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (E/C.12/BRA/2)*”. Cf. Nota 1028.

¹⁰³⁵ ONU. *Respuestas del Gobierno del Brasil a la lista de cuestiones (E/C.12/BRA/Q/2) que deben abordarse al examinar el segundo informe periódico del Brasil (E/C.12/BRA/2)* “no ámbito do EXAMEN DE LOS INFORMES PRESENTADOS POR LOS ESTADOS PARTES EN VIRTUD DEL ARTÍCULO 16 DEL PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALESE/C.12/BRA/Q2/Add. 1, 16 de marzo de 2009, com 102p. 2009a. Disponível em: <https://digitalibrary.un.org/record/651468>. Acesso em: 27 jun. 2021.

diversidade linguística, no parágrafo 349, justificador do resumo apresentado nesta tese em língua Guarani, com relevante informe, cujo excerto segue:

349. El Brasil es uno de los ocho países donde se concentran más de la mitad de las lenguas que existen en el mundo. En el país se hablan más de 200 lenguas. Cerca de 180 de estas lenguas (que están distribuidas en 41 familias, 2 grupos lingüísticos y 10 lenguas independientes) son indígenas o autóctonas, y 30 son lenguas traídas por los inmigrantes (entre otras, el japonés, el alemán, el italiano y varias lenguas africanas) (ONU, 2009a, s/p.).

Como última resposta no mesmo tema, que continua até o final do documento, de interesse para a educação superior, foram informados no parágrafo 354 os objetivos e investimentos realizados no “Programa de apoio a implantação e desenvolvimento de cursos de licenciatura para a formação de professores indígenas – PROLIND”, sendo que “uno de sus objetivos es ampliar el apoyo a las universidades públicas en el trienio 2007-2010 para formar a 4.000 docentes indígenas” (ONU, 2009a, s/p.).

O último documento decorrente do Exame do segundo Informe governamental brasileiro, consistiu em Observações finais do Comité dos DESC ¹⁰³⁶ (ONU, 2009b) constantes de um documento que começa por informar que o Comité dos DESC examinou o segundo informe do Brasil sobre a aplicação do PIDESC nas sessões 6^a, 7^a e 8^a, nos dias 6 e 7 de maio de 2009, e na 23^a sessão, realizada no dia 19 de maio, aprovou as observações finais (1), nos seguintes termos. Na “A. Introduccion”:

2. El Comité celebra la presentación del segundo informe periódico del Estado parte y la oportunidad de entablar un diálogo constructivo con el Estado parte. El Comité celebra también las respuestas escritas del Estado parte a su lista de cuestiones así como las respuestas de la delegación multisectorial del Estado parte a las preguntas orales del Comité (ONU, 2009b, s/p.).

Continua, discorrendo sobre os “B. Aspectos positivos” (parágrafos 3 a 5), onde não há qualquer menção à educação superior). O tópico “C. Factores y dificultades que obstaculizan la aplicación del Pacto”, em um único parágrafo, mostra-se extremamente relevante para esta tese ao constar que: “6. El Comité toma nota de que no existen factores o dificultades importantes que impidan la aplicación efectiva del Pacto en el Estado parte”, que é relevante para a pretensão espositiva nesta tese.

¹⁰³⁶ ONU. Examen de los informes presentados por los Estados Partes de conformidad con los artículos 16 y 17 del Pacto - Observaciones finales del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales - BRASIL. 2009b. Disponível em: <http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=4slQ6QSmIBEDzFEovLCuW%2FtFdK DkhtvoI%2BReIV2x8DYMuc3wSJ2Ffrs9%2FjeRowxEUefp%2F5smsRcrp6Mib846cZN4YPOPf%2B BWmLIXOOgv1N7auq82UBxOGf3WCzsKdc4a>. Acesso em: 17 out. 2021.

O tópico “D. Principales motivos de preocupación e recomendaciones” (parágrafos 7 a 39), finaliza a apreciação. Nesta parte faz referência explícita à educação superior, manifestando no parágrafo 32 preocupação “*que sigan existiendo importantes disparidades en el acceso a la enseñanza superior en función de la región, el origen étnico y el sexo*”, ao mesmo tempo que reconhece os avanços do Proeja e do Prouni. E “*recomienda al Estado parte que diseñe y aplique estrategias para mejorar el acceso a la enseñanza superior de los grupos desfavorecidos y que, en su próximo informe periódico, presente información sobre los efectos de las medidas adoptadas a este respecto*” (ONU, 2009b, s/p.).

O parágrafo 34 é importante para esta tese por contemplar a exigibilidade e justiciabilidade do direito humano à educação superior, ao instar o Brasil no terceiro informe periódico a que “*suministre información detallada sobre la cuestión de si los derechos consagrados en el pacto pueden aplicarse y se han aplicado directamente en sus tribunales*”.

O parágrafo 35 também insta o Brasil a que, no [futuro] terceiro informe periódico “*presente datos estadísticos anuales y comparativos actualizados sobre el ejercicio de cada uno de los derechos consagrados en el Pacto, desglosados por edad, sexo, origen étnico, población urbana/rural y otras características pertinentes, sobre los últimos cinco años*” (grifo nosso), referente ao direito à educação e por conseguinte da educação superior.

As últimas recomendações convidam o Brasil a ratificar o Protocolo Facultativo do PIDESC, pedem ampla difusão dessas observações finais em todos os níveis da sociedade e fixam a data final de apresentação do terceiro informe em 30 de junho de 2014.

Passando a tratar do “II Relatório Brasileiro sobre o cumprimento do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais”¹⁰³⁷, elaborado pela sociedade civil, esse também foi apresentado antes do II Informe governamental acima comentado, em setembro de 2006. Aqui referido de forma resumida, e no que se refere à educação superior, situa o artigo 13 nos parágrafos 464 a 476, onde a educação superior está contemplada nos itens 473 a 475. Informou que 10,8% da faixa etária dos 18-24 anos cursou a educação superior entre 2003 e 2004 (473); referiu as disparidades regionais e locais, no sentido de que “a frequência ao ensino superior de jovens residentes em áreas rurais é oito vezes menor que a dos habitantes das regiões urbanas metropolitanas. [...] e desiguais as taxas de escolarização de brancos e negros” e (474), e a predominância da rede privada na educação

¹⁰³⁷ Teve-se acesso à Minuta de Consulta Pública. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/r_dhescas_br/relatores_2_relatorio_br_2003_consulta.pdf. Acesso em: 31 maio, 2021.

superior (475). Apresenta as “Medidas adotadas para a implementação progressiva do direito a educação” do parágrafo 477 ao 502, destacados os relacionados com a educação superior, com os quais esta tese converge.

No parágrafo 477 há o reconhecimento dos resultados positivos inequívocos das políticas educacionais implementadas na ampliação do acesso à educação superior pública. Ressalte-se o entendimento de que “o Poder Judiciário tem exercido importante tarefa de exigir do Poder Público – União, Estados, Municípios e Distrito Federal - a execução de seu dever jurídico de implementação do direito à educação”, que corrobora a justiciabilidade desse direito referida nesta tese. No mesmo sentido, uma nota de rodapé do documento que, por analogia, entende-se aplicável ao direito humano à educação superior, em convergência com os argumentos apresentados nesta tese. Trata-se da decisão proferida:

Em julgado de 22 de novembro de 2005, o Supremo Tribunal Federal reiterou o entendimento impresso na Argüição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) no 45 de que *compete ao Poder Judiciário evitar o descumprimento dos direitos sociais*. RE-AgR 410715 / SP - SÃO PAULO. AG.REG.NÓ RECURSO EXTRAORDINÁRIO. Relator(a): Min. CELSO DE MELLO Julgamento: 22/11/2005 Órgão Julgador: Segunda Turma Publicação: DJ 03-02-2006 PP-00076 EMENT VOL-02219-08 PP-01529. Agravante: Município de Santo André. Advogado: João Guilherme Souza de Assis. Agravado: Ministério Público do Estado de São Paulo (*grifo nosso*).

E M E N T A: RECURSO EXTRAORDINÁRIO - CRIANÇA DE ATÉ SEIS ANOS DE IDADE - ATENDIMENTO EM CRECHE E EM PRÉ-ESCOLA - EDUCAÇÃO INFANTIL - DIREITO ASSEGURADO PELO PRÓPRIO TEXTO CONSTITUCIONAL (CF, ART. 208, IV) - COMPREENSÃO GLOBAL DO DIREITO CONSTITUCIONAL À EDUCAÇÃO - DEVER JURÍDICO CUJA EXECUÇÃO SE IMPÕE AO PODER PÚBLICO, NOTADAMENTE AO MUNICÍPIO (CF, ART. 211, § 2o) - RECURSO IMPROVIDO. [...]

Embora resida, primariamente, nos Poderes Legislativo e Executivo, a prerrogativa de formular e executar políticas públicas, revela-se possível, no entanto, ao Poder Judiciário, determinar, ainda que em bases excepcionais, especialmente nas hipóteses de políticas públicas definidas pela própria Constituição, sejam estas implementadas pelos órgãos estatais inadimplentes, cuja omissão - por importar em descumprimento dos encargos político-jurídicos que sobre eles incidem em caráter mandatário - mostra-se apta a comprometer a eficácia e a integridade de direitos sociais e culturais impregnados de estatura constitucional. A questão pertinente à "reserva do possível". Doutrina.

A ampliação do acesso à educação superior é objeto do parágrafo 493, que corrobora o entendimento expresso nesta tese, no sentido da deliberada busca da ampliação do acesso da educação superior gratuita:

493. *Atualmente, é no âmbito da educação superior que se encontra o maior avanço na implantação de ações que buscam democratizar o acesso dos grupos historicamente excluídos do sistema educacional, até porque é neste nível que a questão é mais evidente. Nesse sentido, o Governo federal adotou uma série de medidas com o objetivo de retomar o crescimento do ensino superior público, fazendo, desde 2003, investimentos sistemáticos para custeio das instituições federais de ensino superior, recomposição do quadro de professores e implantação*

de quadro de carreira para servidores técnico-administrativos. Dez universidades federais estão sendo criadas e 41 *campi* consolidados, para estimular a produção do conhecimento e a qualidade de vida em diversas regiões. Ao lado das necessidades econômicas da região, a interiorização tem sido uma das principais diretrizes norteadoras do mapa *da expansão, privilegiando grupos sociais alijados das universidades*, especialmente os afro-brasileiros, os povos indígenas e as pessoas com deficiência. Dessa forma, o Estado brasileiro busca valorizar as instituições de ensino superior em todo seu território, cumprindo com os quesitos de acessibilidade material e disponibilidade (*grifo nosso*).

O Programa Universidade para Todos (Prouni) é objeto dos parágrafos 494 e 495, apresentando dados até 2006. O histórico do sistema das cotas de vagas nas IES públicas, e de sua implementação, está contemplado no parágrafo 496. Outras “iniciativas como os programas de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior (Uniafro) e de Igualdade de Oportunidade e Direito à Universidade (Incluir)”, este destinado a portadores de deficiência, constam do parágrafo 497.

4.5.2.3 O III Relatório do Estado Brasileiro ao Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais

O III Relatório sobre o PIDESC, para ser apresentado¹⁰³⁸ ao Comité dos DESC, foi elaborado pelo Brasil em 2019¹⁰³⁹ (BRASIL, 2019a), relativo ao período de 2007 a julho de 2018, declarou-se ciente do contexto em que os Direitos Económicos, Sociais e Culturais se inserem na Constituição Brasileira de 1988, sob o manto da Democracia e do compromisso assumido com a subscrição do PIDESC, com avaliação do seu grau de implementação pelo Comité dos DESC via relatórios periódicos.

Da Introdução passa aos 15 artigos do PIDESC de modo individual, discorrendo em conjunto as informações sobre os artigos 13 e 14¹⁰⁴⁰ no item “G. Igualdade de Acesso ao Ensino Superior”, parágrafos 303 a 309., iniciado com o advento da Lei do PNE 2014-2014. Forneceu dados relevantes ao bloco que se constitui a educação, nas vinculações de suas etapas, como o caminho necessário para atingir a educação superior. Informa que “no ensino superior a taxa ajustada de frequência foi de 23,2%” (BRASIL, 2019a, s/p.), sendo que:

Entre as pessoas brancas, a taxa foi 32,9%, alcançando a meta do PNE, que é de 33% até 2024. Entre os negros, o percentual foi de 16,7%. Não obstante, em face da política de cotas implementada pelo Brasil, os negros que concluíram a

¹⁰³⁸ Primeiramente teve-se acesso ao documento elaborado antes da recepção oficial pelo Comité das DESC, um *draft* com 122p. sem numeração, depois à via recepcionada pelo Comité dos DESC.

¹⁰³⁹ Extemporaneamente. Cf. II Relatório: “39. *El Comité pide al Estado parte que presente su tercer informe periódico a más tardar el 30 de junio de 2014*”.

¹⁰⁴⁰ Parágrafos 269 a 313 do documento recepcionado pelo Comité dos DESC.

graduação cresceu de 2,2%, em 2000, para 9,3% em 2017. Em 2011, do total de 8 milhões de matrículas no ensino superior, 11% foram realizadas por negros, ao passo que, em 2016, o percentual de negros matriculados subiu para 30% (idem a.a.)¹⁰⁴¹.

Tais elementos reafirmam a análise aqui realizada, da deliberada busca do Estado brasileiro em ampliar o acesso à educação pública, e portanto à educação superior: “o Brasil tem investido anualmente 6% do seu PIB na área de educação, um aumento de 72,9% em relação a 2000, que corresponde a 108,9% da média investida pelos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, que foi de 5,6%” (idem a.a.).

Depois de referir a previsão do PNE 2014-2024 (idem a.a.) de utilização de 10% do PIB até 2024, o III Relatório informa que “como proporção das receitas da União, a despesa federal em educação quase dobrou sua participação, passando de 4,7% para 8,3% no período de 2008 a 2017, correspondendo a uma expansão do PIB de 1,1% para 1,8%” (idem a.a.). E que “esses avanços nas várias dimensões da educação brasileira são resultado dos esforços envidados em distintas frentes” (idem a.a.), citando a EC nº 59, de 2009.

O III Relatório afirma que “evidencia-se que a educação básica brasileira está passando por transformações que repercutirão em mudanças profundas nos próximos anos”. Mostra-se ciente de que na cadeia educacional o (amplo) acesso à educação superior depende diretamente de políticas educacionais que propiciem aos estudantes completar a educação básica para terem a possibilidade de alcançar esse nível seguinte.

Ainda, o III Relatório faz referência ao ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, como mecanismo de seleção para ingresso ao ensino superior a partir de 2009, e instrumento de “democratização do acesso às vagas oferecidas por Instituições de Ensino Superior (IES) Federais” ((BRASIL, 2019a, s/p.), E que foi ampliada, na esfera da internacionalização, com Portugal:

[...] a partir de 2014, o Brasil passou a celebrar convênios interinstitucionais com Universidades portuguesas, permitindo o acesso e a utilização de informações sobre o desempenho de estudantes brasileiros que prestaram o ENEM, [e que] o Estado brasileiro concluiu 34 convênios interinstitucionais (idem a.a.).

Menciona esse III Relatório que:

Já no contexto do ensino superior, desde 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) realiza avaliações quanto à qualidade das IES e dos cursos por elas ofertados, bem como, do desempenho dos estudantes, a partir do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) (idem a.a.).

¹⁰⁴¹ Informação não reproduzida no documentos recepcionado pelo Comitê dos DESC.

O III Relatório cita a valorização dos profissionais da educação básica pela formação continuada no ensino superior, conforme a Lei nº 12.056, de 2009, e pelo

[...] o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR, que, por meio de uma cooperação entre estados e municípios, objetiva a formação em nível superior de professores que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam (idem a.a.).

E que expandiu o acesso à educação superior no próprio sistema educacional¹⁰⁴²,

[...] entre 2008 e 2017, um importante incremento no percentual de docentes com nível superior nos ensinos fundamental e médio do setor público. De acordo com dados do Censo Escolar 2017, o percentual de professores de ensino médio com curso superior foi de 93,8% em 2016. No ensino fundamental, o índice foi de 82,1% (idem a.a.).

O que se fez para cumprir o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a) pois “a meta 15 do PNE determina que todos os professores da Educação Básica devem possuir formação específica de nível superior na área de conhecimento em que atuam até 2024” (idem a.a.). Foi destacado que desde “2012, as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos passaram a compor o currículo obrigatório nas licenciaturas da área educacional na formação inicial e continuada de todos os profissionais da Educação” (idem a.a.).

O III Relatório avança com o informe sobre a realização de políticas de inclusão em outras áreas, tal como ocorreu “em 2015, com a promulgação da LBI¹⁰⁴³, houve a previsão de que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis” (BRASIL, 2019a, s/p), portanto, também na educação superior, proibindo-se a cobrança, pelas escolas, de valores adicionais pela implementação de recursos de acessibilidade. Em especial na educação profissional técnica de nível médio, com a criação em 2008 do “Plano Federal de Expansão da Educação Profissional e, em 2011, foi lançado o PRONATEC” (idem a.a.) onde este caminho para a educação superior se processa de forma continuada¹⁰⁴⁴. Essa política educacional direcionada culminou com que “nos últimos anos, vem-se observando no Brasil um progressivo aumento da igualdade e diversidade étnico-racial nas IES” (idem a.a.), com referência à Lei de Cotas (BRASIL, 2012b, s/p.):

A Lei 12.711/2012 garantiu a reserva de 50% das matrículas em universidades e institutos federais a alunos oriundos do ensino médio público, com distribuição das vagas entre negros, indígenas e pessoas com deficiência, em proporção ao total

¹⁰⁴² E em 2013 foi lançado o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, para promover a valorização da formação continuada (educação superior) dos professores e coordenadores pedagógicos.

¹⁰⁴³ Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm . Acesso em: 3 jul. 2021.

¹⁰⁴⁴ Cf. o subitem 2.6.1.

de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de negros, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição. Também garante que metade de tais vagas seja reservada para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita.

Confirma-se, pois, que,

“entre 2013 e 2015, a política afirmativa de reserva de cotas garantiu o acesso a aproximadamente 150 mil estudantes negros em IES em todo o País. Em 2013, 50.937 negros ingressaram no ensino superior e, em 2014, esse número subiu para 60.731” (idem a.a.).

Ao tratar da “Igualdade de Acesso ao Ensino Superior” o III Relatório refere o PROUNI¹⁰⁴⁵, apresentando os números de bolsas de estudo para estudantes desde sua criação até 2016, tendo “atendido mais de 1,9 milhão de estudantes, sendo 70% com bolsas integrais e, desse número, perto de 51% das bolsas foram concedidas para negros” (BRASIL, 2019a, s/p.).

O III Relatório comenta que a ampliação do FIES, a partir de 2009, constituiu um fator de incremento da política educacional pois “passou de aproximadamente 182 mil contratos em utilização, em 2009, para 1,9 milhão em 2015, um acréscimo médio de 280 mil matrículas por ano” (BRASIL, 2019a, s/p.). Informa sobre o SISU, plataforma digital implementada “desde 2010 que tem como meta a democratização e o acesso de estudantes às IES públicas de todo o País” (idem a.a.), sendo que “em 2017, foram oferecidas mais de 238 mil vagas em 131 instituições enquanto que, na primeira edição, em 2010, houve 47 mil vagas” (idem a.a.); e o *Programa Bolsa Permanência, criado em 2013, vem complementar os acima referidos “principais programas que o Estado brasileiro vem desenvolvendo para ampliar significativamente o número de vagas na educação superior”* (idem a.a., s/p.; grifo nosso).

O III Relatório cita que em 2005 foi implementado o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas cujo objetivo é “oferecer apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica. De acordo com dados do INEP, até 2015 mais de 32 mil indígenas estavam matriculados na educação superior em todo o País” (idem a.a.). Além disso, no Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência, “foi criada a modalidade para cursos de licenciaturas indígenas. Entre 2011-2013 foram concedidas 735 bolsas para estudantes indígenas e 95 para professores indígenas participantes do Programa” (BRASIL, 2019a, s/p.).

¹⁰⁴⁵ Cf. o subitem 2.6.1.

Na finalização dos informes sobre os artigos 13 e 14 do PIDESC foi referido o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO¹⁰⁴⁶, lançado em 2012, “que estabelece um conjunto de ações articuladas em 4 eixos” (BRASIL, 2019a, s/p.), Relevante para o acesso à educação superior que está interligado com a Licenciatura da Educação no Campo. Outros dados que repercutem no acesso à educação superior foram mencionados, como a ampliação do número de bibliotecas e a acessibilidade da rede mundial de computadores.

O direito previsto no artigo 15 do PIDESC encerra o III Relatório do governo brasileiro sobre os DESC, onde a Ciência e Tecnologia foram abordadas junto com a inclusão social. Foi ainda referido o Programa Ciência sem Fronteiras, de 2011, com a finalidade “de promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira” (BRASIL, 2019a, s/p.), que concedeu cerca de 104 mil bolsas a estudantes brasileiros e investiu R\$ 13,2 bilhões; reformulado em 2017, passou a ter foco na pós-graduação.

O III Relatório Periódico do Brasil, E/C.12/BRA/3¹⁰⁴⁷, recepcionado pelo Comité dos DESC em 4 de junho de 2020, pende de apreciação, como consta do Programa provisional anotado¹⁰⁴⁸, do 69º *Período de Sesiones (15 de febrero a 5 de marzo de 2021)*.

Ante a profusão de dados apresentados pelo governo brasileiro sobre a aplicação do direito à educação contemplado no PIDESC, constata-se que, não obstante as graves mazelas sociais, é inegável o salto que o Brasil deu na ampliação das condições para possibilitar o exercício do direito humano à educação, e do direito à educação superior, no período entre o informe inicial em 2001, e o III Relatório com dados até meados de 2018¹⁰⁴⁹.

¹⁰⁴⁶ Da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) do MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/pronacampo-preve-formacao-de-professores-e-distribuicao-de-material-didatico-especifico>. Acesso em: 24 nov. 2021.

¹⁰⁴⁷ Documento com 41 p. e 336 parágrafos. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G20/190/13/PDF/G2019013.pdf?OpenElement>. Acesso em: 3 jul. 2021.

¹⁰⁴⁸ E/C.12/69/1(-ES.pdf). *Examen de los informes – a) Informes presentados por los Estados partes en virtud de los artículos 16 y 17 del Pacto*, na *Situación de los Informes de los Estados partes pendientes de examen por el Comité*, entre 218 Estados Partes, está o Brasil (*tercer informe periódico*).

¹⁰⁴⁹ Não foi localizado o III Relatório sobre o cumprimento do PIDESC elaborado pela sociedade civil.

4.5.3 A Revisão Periódica Universal – Brasil

O Escritório do Alto Comissário dos Direitos Humanos define Revisão Periódica Universal (RPU)¹⁰⁵⁰, que pode ser entendida como uma outra forma de controle do exercício dos DESC, por conseguinte, de fortalecimento dos direitos humanos em geral, tendo decorrido de reformas havidas na ONU¹⁰⁵¹ em 2005. Na prática, a RPU representa uma oportunidade de diálogo de elevado nível da comunidade internacional na área dos direitos humanos, onde as críticas, apresentadas em forma de questionamentos, sugestões e também elogios, são aceitas com naturalidade pelos Estados que comungam a busca da realização dos direitos humanos para os indivíduos e suas sociedades. Um avanço significativo, em especial por estar entre as mais recentes respostas do Brasil às recomendações recebidas, o objetivo de as divulgar aos cidadãos em geral.

Considerando que não há interesse direto para a educação superior nos documentos relativos aos Brasil dos três Ciclos que estão disponíveis¹⁰⁵², reporta-se à Revisão Periódica Universal apresentada em 2019 pela Assessoria Especial de Assuntos Internacionais do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, o “Relatório Preliminar de Meio Período, III Ciclo”¹⁰⁵³, relativo ao período de setembro de 2017 a agosto de 2019. No encerramento dessa RPU, item 24, que trata de Desafios e Oportunidades, observou-se que o teor do tópico 615 é animador para a receptividade do objeto desta tese, não só pelo compromisso fixado pelo documento em abraçar desafios conhecidos, indicados pelas recomendações apresentadas, mas também pela declaração de que “uma série de novos desafios emergem a todo momento, desafiando o Estado a promover uma verdadeira revolução na promoção dos direitos humanos”.

Essas projeções ressoam de modo efetivo nas últimas palavras, expressas no tópico final, 618: “são cada vez maiores as capacidades do Estado brasileiro de responder a estas demandas”, em especial pela declaração de que o “*Brasil segue como um país garantidor dos direitos humanos a seus cidadãos, como assegurado na Constituição Federal, e*

¹⁰⁵⁰ Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/hrbodies/upr/pages/uprmain.aspx> . Acesso em: 19 jun. 2021.

¹⁰⁵¹ Como afirmado pelo Brasil no nº 1 do “*Informe nacional presentado de conformidad con el párrafo 15a) del anexo a la resolución 5/1 del Consejo de Derechos Humanos*”.

¹⁰⁵² Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/UPR/Pages/BRIndex.aspx> . Acesso em: 20 jun. 2021.

¹⁰⁵³ Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/atuacao-internacional/relatorios-internacionais-1/copy_of_RPUMeioPeriodo26.08.2019.docx_.pdf . Acesso em: 31 maio 2021.

cumpridor dos compromissos internacionais firmados, dando tratamento especial àqueles que tratam de matérias de direitos humanos” (idem a.a., grifos nossos).

Tais assertivas, lidas como compromisso assumido pelo Estado brasileiro, são perfeitamente aplicáveis à pretensão desta tese em ver reconhecida a implementação da gratuidade do ensino superior, para garantir o exercício desse direito humano tal como estabelecido no PIDESC, mas com a interpretação e fundamentos aqui apresentados.

Ainda que não venham a ser realizadas tal como foram expressamente admitidas, mesmo porque não houve qualquer delimitação de tempo, será sempre possível exigir o cumprimento do quanto foi formalmente declarado na esfera internacional, de modo inequívoco e perante tantos outros Estados Partes que, figurando como testemunhas, são ativos e atentos participantes da realização dos Direitos humanos no Brasil.

4.6 Os fundamentos da exegese e da hermenêutica realizadas nesta tese

Toda análise e interpretação normativa, adequada a um fato, tem por finalidade última convencer o juiz, por ser aquele que atribui o direito ao sujeito (MEYKNECHT, 2021).

A interpretação jurídica consiste na atividade de revelar ou atribuir sentido a texto ou outros elementos normativos [...], notadamente para o fim de solucionar problemas (BARROSO, 2013, p. 91).

Do processo da pesquisa decorre a exposição deste item como uma síntese. Percebeu-se que a articulação do caminho analítico, resultado da ampla pesquisa bibliográfica e documental, culminou na formulação de um conjunto de ideias, objetivando a realização do direito humano à educação superior no Brasil. Apontou-se para o reconhecimento de plano de sua plena gratuidade para o sujeito desse direito, com seu custo financeiro a ser arcado integralmente pelo Estado, o que se transformará em realidade ao ser recepcionado pelo juiz singular, e ou pelo coletivo de juízes que, na instância final nacional, ou internacional, apreciarem a causa, onde se buscará obstinadamente uma sentença procedente.

Na prática, quando do acolhimento da interpretação aqui realizada, espera-se que a decisão seja pautada, em especial, pelo princípio da razoabilidade, tal como traduzido nas palavras de Luís Roberto Barroso (2013) como

(...) de grande importância na dogmática jurídica contemporânea, tanto por sua dimensão instrumental quanto material [... que] tem seu fundamento nas ideias do devido processo legal substantivo e na de justiça [... como] valioso instrumento de

proteção dos direitos fundamentais e do interesse público, por permitir o controle da discricionariedade dos atos do Poder Público e por funcionar como *a medida com que uma norma deve ser interpretada no caso concreto para a melhor realização do fim constitucional nela embutido ou decorrente do sistema*” (idem a.a., p. 94; *grifos nossos*).

O mesmo autor aponta novos paradigmas interpretativos, na busca da realização da Constituição, que complementam o “método clássico [...] e os elementos tradicionais da hermenêutica: gramatical¹⁰⁵⁴, histórico¹⁰⁵⁵, sistemático¹⁰⁵⁶ e teleológico¹⁰⁵⁷, [que] continuam [...] a desempenhar um papel relevante na busca de sentido das normas e na solução de casos concretos”¹⁰⁵⁸ (BARROSO, 2013, p. 94), sendo todos esses fundamentos aqui aplicados.

Considerou esse constitucionalista¹⁰⁵⁹, que nessa dogmática jurídica tradicional foram “sistematizados diversos princípios específicos de interpretação da Constituição, aptos a superar as limitações da interpretação jurídica convencional, concebida [...] em função da legislação infraconstitucional (BARROSO, 2013, p. 94-95)¹⁰⁶⁰”. Entendimento este que se revela convergente com a concepção de hermenêutica apresentada nesta pesquisa, que é complementado pela explicação de que “a grande virada na interpretação constitucional [...] no direito contemporâneo [alterou] o papel do sistema normativo, do problema a ser resolvido e do intérprete”, pois, continua,

a norma jurídica já não é mais percebida como antes, [...] porque em múltiplas situações ela fornece apenas o início de solução, não contendo no seu relato abstrato, todos os elementos para a determinação do seu sentido, [...] e vem conquistando crescente adesão na ciência jurídica a tese de que *a norma não se confunde com o enunciado normativo – que corresponde ao texto de um ou mais dispositivos – sendo na verdade o produto de interação texto-realidade*. Nessa visão, não existe mais norma em abstrato, mas norma concretizada (idem a.a., 2013, p. 95; *grifos nossos*).

¹⁰⁵⁴ “Levar em conta o texto da norma” (BARROSO, 2013, p. 91).

¹⁰⁵⁵ Aspectos do seu processo de criação, “de índole subjetiva [...], com papel secundário, suplementar na revelação de sentido da norma” (idem a.a.).

¹⁰⁵⁶ Sua conexão com outras normas, considerado de caráter objetivo (ibidem a.a.).

¹⁰⁵⁷ “Sua finalidade [pois], o Direito não é um fim em si mesmo e todas as formas devem ser instrumentais. O Direito existe para realizar determinados fins sociais”, também considerado de caráter objetivo (idem a.a.).

¹⁰⁵⁸ Adotada no Brasil a sistematização [Friedrich Carl von] Savigny [1779-1861], para quem nenhum desses elementos pode operar isoladamente (BARROSO, 2013).

¹⁰⁵⁹ Atualmente ministro do Supremo Tribunal Federal (STF).

¹⁰⁶⁰ Princípios instrumentais da “supremacia, da presunção de constitucionalidade, da interpretação conforme a constituição, da unidade, da razoabilidade-proporcionalidade e da efetividade” (BARROSO, 2013, p. 94-95).

Para o mesmo autor, o problema a ser resolvido

deixa de ser apenas o conjunto de fatos sobre o qual irá incidir a norma, para se transformar no *fornecedor de parte dos elementos que irão produzir o Direito*. Em múltiplas situações, não será possível construir qualquer solução jurídica sem nela integrar o problema a ser resolvido e testar os sentidos e resultados possíveis¹⁰⁶¹ (idem a.a., *grifos nossos*).

Aduziu, ainda, Barroso (2013) que o papel do intérprete na

dogmática contemporânea já não aceita o modelo importado do positivismo científico de separação absoluta entre sujeito da interpretação e objeto a ser interpretado [...] em variadas situações, *o intérprete torna-se coparticipante do processo de criação do Direito, completando o trabalho do constituinte ou do legislador*, ao fazer valorações de sentido para *as cláusulas abertas e ao realizar escolhas entre soluções possíveis* (ibidem a.a., s/p, *grifos nossos*).

Esses elementos, conforme o mesmo Barroso (2013), impulsionaram uma inovadora interpretação, a desenvolver ou aprimorar novas categorias específicas de atuação, entre elas

(...) a *atribuição de sentido a conceitos jurídicos indeterminados*¹⁰⁶² [...] que fornecem um *início de significação a ser complementado pelo intérprete*, levando em conta as circunstâncias do caso concreto.[...] [*Quando*] *a norma em abstrato não contém integralmente os elementos de sua aplicação,*[...] *o intérprete precisa fazer a valoração de fatores objetivos e subjetivos presentes na realidade fática, de modo a definir o sentido e o alcance da norma. Como a solução não se encontra integralmente no enunciado normativo, sua função não poderá se limitar à revelação do que lá se contém; ele terá que ir além, integrando o comando normativo com a sua própria avaliação* (BARROSO, 2013, p. 95, *grifos nossos*).

Conclui Barroso (2013) seus comentários discorrendo sobre a decisão do juiz, onde conflui toda a hermenêutica¹⁰⁶³, como indicado no pórtico inicial deste item.

A perspectiva de Barroso (2013) acima apresentada de forma sumária, transcendeu sua finalidade ao ser adotada, na parte cabível, para fundamentar de modo preciso a interpretação que foi dada nesta tese à alínea c) do parágrafo 2. do artigo 13 do PIDESC (BRASIL, 1992a) e à alínea c) do parágrafo 3. do artigo 13 do PSS (BRASIL, 1999a), posto que ambos os instrumentos de direito internacional foram incorporados ao ordenamento jurídico brasileiro e classificados como norma infraconstitucional, mas acima das demais.

Com maior razão, a contribuição de Barroso (2013) de interpretação do texto constitucional também é aqui aproveitada para clarificar o reconhecimento do direito à educação superior pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a), como um dever do Estado

¹⁰⁶¹ [...] em países da família romano-germânica, essa perspectiva [...] beneficiou-se da obra seminal de Theodor Viehweg, e de seu método de formulação da solução juridicamente adequada a partir do problema concreto, citando Claus-Wilhelm Canaris (2002) (idem a.a.).

¹⁰⁶² Grifos do original.

¹⁰⁶³ Cf. Namora (2018) e Palmer (2018).

brasileiro e pelo compromisso assumido com a promulgação dos referidos instrumentos dos sistemas internacional e interamericano.

Assim, está inteiramente respaldada pelo entendimento doutrinário apresentado – tradicional e inovador – toda a interpretação realizada no decorrer desta apresentação, abaixo repontuada, sendo a principal, e que deu ensejo às demais, a do inteiro teor dos dispositivos onde está estabelecido o direito humano à educação superior, o artigo 13, 2. c) do PIDESC (BRASIL, 1992a) e o artigo 13, 3. c) do PSS (BRASIL, 1999a).

A leitura literal dos artigos 13, 2. c) do PIDESC (BRASIL, 1992a) e 13, 3. c) do PSS (BRASIL, 1999a) indica um direito imperativo de grande magnitude em razão da norma cogente que rege seus termos: “deverá [...] tornar-se acessível a todos”¹⁰⁶⁴. Assim, a urgência da realização de sua exegese se impôs para atender a própria teleologia das duas normas na sua totalidade – o PIDESC e o PSS –, e da essência de todo o artigo 13 de ambos os instrumentos, desaguando na hermenêutica realizada com o objetivo de atender o espírito da norma, buscando efetivar o direito humano à educação superior.

Reafirma-se o entendimento de que todas as alíneas do parágrafo 2. do artigo 13 do PIDESC e do parágrafo 3. do artigo 13 do PSS constituem-se em um *modus operandi* das suas determinações iniciais, pois têm “o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito” – o direito à educação – em consonância com o teor dos parágrafos que as antecedem.

Todavia, analisando com mais acuidade, constata-se que o direito contemplado nas referidas alíneas c), de ambos os artigos 13, estabelece um direito robusto, mas de imperfeita realização, posto que *indeterminada*, tal como afirmou Barroso (2013) acima, dado que o “estabelecimento progressivo do ensino gratuito” lá previsto se processa em um *continuum*. O que compele à conclusão de que se trata de um direito conferido de forma diferida no tempo, situada sua concretização em um futuro não definido. Constitui tal condição uma restrição geral impeditiva, que posterga *ad aeternum* o exercício do direito humano à educação superior, e que contraria a ênfase das expressões “principalmente” e “especialmente”, que denotam a importância da implementação da gratuidade.

O resultado analítico de que a determinação da “implementação progressiva do ensino gratuito” equivalia a um movimento contínuo do decurso do tempo para a

¹⁰⁶⁴ Que se insere na interpretação gramatical referida.

concretização do direito estabelecido, permitiu logo ao início da pesquisa o entendimento de que o transcurso dos anos, contado desde o advento do PIDESC e do PSS¹⁰⁶⁵, seria um elemento de convencimento interpretativo para demonstrar o esgotamento dessa condição prevista em ambas as alíneas c) acima referidas. E que possibilitaria o reconhecimento da exigibilidade da plena gratuidade da educação superior de plano, senão, que indicaria estar sua implementação muito próxima disto, pela evidência de que a gratuidade da educação superior é imperiosa no século XXI, como base inicial da pesquisa científica em todas as áreas do conhecimento, como era a educação primária ao tempo da elaboração do PIDESC.

Assim, é o momento de retomar a citação inicial de Barroso (2013) sobre a importância do princípio da razoabilidade¹⁰⁶⁶, para requerer sua aplicação, pois não é aceitável que às portas da terceira década do século XXI, tanto o PIDESC quanto o Protocolo de São Salvador, relativamente à educação superior, permaneçam estacionados no tempo de sua redação, ignorando o desenvolvimento tecnológico acelerado ocorrido em todos os setores e quadrantes, que transformou o planeta em uma aldeia global, com acentuado aumento das desigualdades¹⁰⁶⁷. Ao contrário, devem ser coerentes com a 4ª Revolução Industrial¹⁰⁶⁸ em andamento, quando a inovação tecnológica traz para a realidade a Inteligência Artificial, os dispositivos móveis de 5ª geração, a internet das coisas e a informação transmitida em tempo real, ignorando distâncias e outros limites que existiam até há pouco. O que permite afirmar que, ao lado das drásticas mudanças de perspectivas de novas atividades profissionais para os jovens (AMARAL, 2019)¹⁰⁶⁹, a educação superior é atualmente condição essencial para levar desenvolvimento aos países periféricos, como a maioria dos Estados membros da CELAC, e que também se aplica ao Brasil, para a superação da múltipla crise que vivencia.

¹⁰⁶⁵ Contados da abertura de suas assinaturas, são 55 anos para o PIDESC, e 33 anos para o PSS.

¹⁰⁶⁶ Também referido por Abramovich e Courtis (2011).

¹⁰⁶⁷ Em todo o mundo os ricos ficam cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres, *cf.* Relatórios da OXFAM desde 2014 (Trabalhando para os Poucos), 2015 (Riqueza: ter tudo e querendo mais), 2016 (Uma economia para o 1%) e 2017 (Uma economia para os 99%), metodologia disponível em: https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/cr-even-it-up-extreme-inequality-291014-summ-pt.pdf. Acesso em: 19 mar. 2019).

¹⁰⁶⁸ Todavia, autores com Paul Masson [?] estão antevendo o fim do Capitalismo.

¹⁰⁶⁹ Tabata Amaral, *cf.* Piketty (2014), Harari (2018) e Ford (2019), sobre a premência da formação de cidadãos pela educação pública (escolas e universidades), em um mundo que se altera pela avalanche das inovações tecnológicas disruptivas e suas consequências na questão da empregabilidade dos jovens no futuro próximo.

Ressalte-se que a gratuidade da educação superior e o livre acesso já vêm sendo praticados pelas mais destacadas universidades¹⁰⁷⁰ pela via dos *Massive Open Online Course* – *MOOCs* - ensino a distância com a utilização das ferramentas da internet - , que se tornaram usuais para a manutenção dos sistemas educacionais, mesmo de forma precária, nestes tempos de Pandemia, pelo Vírus SARS-CoV-2¹⁰⁷¹.

Tal posicionamento pode ser visto como uma interpretação no contexto histórico da norma, que é dinâmico, e em outras palavras está associado à demanda contemporânea de formação de nível superior como “antessala” da pesquisa tecnológica e da inovação, responsáveis pela velocidade da produção do conhecimento (BERNHEIM; CHAUI, 2008). Razão pela qual, a submissão ao texto original das referidas alíneas c) dos artigos 13 do PIDESC e do PSS não pode mais prevalecer em pleno século XXI.

O caráter individual da outra restrição contida nas referidas alíneas c) “de acordo com a capacidade de cada um”, que também restringe o exercício do direito humano à educação superior, foge ao escopo deste trabalho. Entretanto, acrescenta-se a interpretação de que, em princípio, sua resolução estaria contida no teor do artigo 13.1 do PIDESC, pois inserida na responsabilidade do Estado em prover a educação, e por conseguinte em promover/estimular a capacidade exigida do indivíduo/sujeito de direito. Isto porque os Estados Partes “concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre” (BRASIL, 1992a), sendo que no PSS (BRASIL, 1999a) a disposição homóloga consta no artigo 13.2. De fato, essa condicional não mais prevalece, pois foi questionada pelo Comentário Geral nº 13 (RAMOS, 2018).

Pelo silêncio da doutrina sobre a condição restritiva do exercício do direito humano à educação superior, observa-se que ocorreu uma acomodação aos termos em que foi positivado esse direito, que restou encoberto por um véu, pois raramente é citado nos documentos dos órgãos do Sistema Internacional de Direitos Humanos, como a UNESCO. E quando ocorre¹⁰⁷², o é de modo lacônico, sem destacar ou criticar seu alcance limitativo.

¹⁰⁷⁰ Stanford University, a primeira, em 2006, e as integrantes da empresa edX de Michael Sandel: Harvard University, MIT, UC Berkeley, Kyoto University, Australian National University, University of Queensland, ITT Bombay, IIM Bangalore, Dartmouth College e Universidade Autónoma de Madrid, *cf.* Meyknecht (2015).

¹⁰⁷¹ Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881> . Acesso em: 2 abril 2021.

¹⁰⁷² *Cf.* UNESCO-IESALC (2020).

Poder-se-ia, eventualmente, conjecturar que o direito à educação superior foi eclipsado na esfera internacional pela prioridade que possuem os dois níveis educacionais que o antecedem nos dois referidos instrumentos, dada a gravidade da baixa implementação da gratuidade da educação primária denunciada por Tomasevski, a primeira Relatora do direito à educação. O que poderia explicar a situação de vanguarda do Brasil, que unificou a “educação primária” com a “educação secundária em suas diferentes formas”, na educação básica obrigatória e gratuita, deixando evidente que a etapa seguinte a ser percorrida, o que teria possibilitado a ampliação do acesso à educação superior pública pela implementação das políticas educacionais, ainda que muitas delas tenham sido concomitantes com os avanços na educação básica, o que demonstra o grande empenho do Estado brasileiro nesta área, ocorrido no período de 2003 a meados de 2016.

Associa-se à interpretação aqui realizada o entendimento jurisprudencial dos Comentários Gerais do Comité dos DESC (ABRAMOVICH; COURTIS, 2011), reiterando-se o tópico 20 do Comentário Geral nº 13 sobre o Direito à Educação: “os Estados têm a obrigação de tomar passos concretos na direção de atingir [...] a educação superior gratuita” (RAMOS, 2018), refutando diretamente a implementação progressiva sem delimitação de tempo e de ação, prevista de modo aberto na alínea c) do PIDESC, e de seu homólogo PSS.

Urge, pois, realizar o direito humano à educação superior previsto no artigo 13, 2. c) do PIDESC e no artigo 13, 3. c) do PSS, tal como interpretado nesta tese, para afastar as limitações da forma como tal direito restou positivado, restando superadas sua mera interpretação literal e sua interpretação histórica, situadas no contexto de sua elaboração. Como ficou evidenciado, os textos analisados também sucumbiram à interpretação sistemática com outras normas de direitos humanos, pois as referidas alíneas c) não atingem o caráter teleológico de suas normas e não atendem o espírito do direito a ser realizado, para garantir seu pleno exercício.

No sentido de consolidar a hermenêutica das referidas alíneas c) dos artigos 13 do PIDESC e do PSS, foi também aqui realizada uma interpretação adicional ao artigo 14 do PIDESC, para indicar a utilização de suas disposições como um modelo a ser adaptado para a concretização da implementação do ensino gratuito, relativamente à educação de nível superior, por se tratar de determinações de caráter programático prático aos Estados Partes, buscando a efetivação do direito que alberga, e que guardam coerência com o teor do Comentário Geral nº 13, acima referido.

A sugestão dessa providência poderá favorecer o atendimento pelos Estados à referida exortação do CDH¹⁰⁷³, no sentido do cumprimento de suas obrigações de direitos humanos, em prover educação pública em todos os níveis e a regular o envolvimento privado na educação, conforme Os Princípios de Abidjan (THE..., 2019), que vieram corroborar a hermenêutica realizada nesta tese. Em especial porque no caso da educação superior as IES privadas competem diretamente pelos recursos financeiros estatais¹⁰⁷⁴, que devem ser destinados à educação pública, que está em grande vantagem nessa disputa, como comprovam os números do Censo da Educação Superior de 2019 (BRASIL, 2020a).

Para encerrar a hermenêutica na área internacional, entende-se que a pretensão do acesso à educação superior há que avançar, em consonância com o artigo 15.2 do PIDESC, na direção de sua aplicabilidade para a ciência, tecnologia e inovação, devendo, portanto, os artigos 13, 2. do PIDESC e 13, 3. do PSS, contemplar:

(i) a prestação de benefícios, por parte do Estado, que sejam essenciais para a prossecução e conclusão da graduação pelos estudantes, garantindo o pleno exercício do direito humano à educação superior, para prover transporte, moradia, alimento e atendimento à saúde, devidos como direitos humanos reconhecidos nos próprios instrumentos, tal como prestados pelo Brasil, via PNAES (BRASIL, 2010a).

(ii) o acesso à pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, respetivamente, especializações e mestrado, doutorado e pós-doutorado, inteiramente gratuitos.

Na esfera nacional também foi realizada a interpretação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a), desde a exigibilidade de seu preâmbulo – que não é usual –, onde está assegurado o exercício dos direitos sociais e individuais, e ao realçar entre eles o exercício do direito à educação superior. E ainda, para estender a esse mesmo direito a condição de aplicação imediata conferida aos direitos sociais, prevista no artigo 6º do texto constitucional, por estar inserido nos direitos e garantias fundamentais.

Para demonstrar o reconhecimento pela legislação brasileira do direito à educação superior e de sua universalização, a tese interpretou dispositivos constitucionais com a LDB de 1996, especificamente o inciso II e o *caput* do artigo 214, da Constituição Federal de

¹⁰⁷³ Com amparo na Resolução 41/16 do Conselho de Direitos Humanos (ONU, 2019) sobre o direito à educação, que acolheu integralmente o Informe da Relatora Especial sobre o direito à educação, Boly Barry.

¹⁰⁷⁴ Cf. o Novo Fies, parte final do subitem 2.6.1, Capítulo II desta tese.

1988 (BRASIL, 1988a), combinado com o inciso II e o *caput* do artigo 21 da LDB. Do *caput* do artigo 214 destaca-se o objetivo de “assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis [portanto também da educação superior], etapas e modalidades [...] que conduzam à: [...] II - universalização do atendimento escolar”. Já o *caput* do artigo 21 da LDB faz referência aos níveis escolares, constando a educação superior no seu inciso II. Previsões que vieram formalizar-se na Lei do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a), nas Metas 12 e 20, e de respectivas estratégias para atingir o fim almejado, cuja concretização é acompanhada pelos Relatórios de Monitoramento (BRASIL, 2016e; BRASIL, 2018b).

O que permite concluir que a legislação brasileira cumpre a parte final do parágrafo 1, do artigo 2º, do PIDESC, no sentido “da adoção de medidas legislativas”, como se comprometeu para “assegurar [...] o pleno exercício dos direitos reconhecidos no presente Pacto”, ao possibilitar e garantir o avanço do acesso à educação superior pública, dando, por ora, cumprimento parcial à implementação do ensino gratuito à educação de nível superior.

Também possui um caráter interpretativo a invocação da aplicação no âmbito da educação superior do § 1º do artigo 208 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a), que estabelece que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, ao entendimento de que, se este artigo contempla em seu *caput* que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] V – acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa...], donde se inclui a educação superior, esta como direito gratuito reconhecido pela Constituição, deve também ser considerada como direito público subjetivo.

Da mesma forma interpretativa, ante o princípio da isonomia, foi invocado que seja estendido para o direito à educação superior o benefício conferido à educação básica previsto no artigo 5º da LDB, da determinação do foro e do rito sumário da ação para pleitear o exercício do direito à educação superior de forma gratuita, e assim favorecer também a justiciabilidade da educação superior. Por fim, tem caráter interpretativo a apresentação do Fundeb (BRASIL, 2020c) como um modelo “para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1988a)¹⁰⁷⁵ superior nos moldes adiante desenvolvidos.

¹⁰⁷⁵ *Caput* do artigo 214.

4.6.1 Uma outra interpretação do decurso do tempo

Busca-se interpretar o decurso do tempo sob um outro ângulo, vinculando-o ao cumprimento integral pelo Estado brasileiro das determinações constantes da alínea b) do artigo 13, 2. do PIDESC, e da alínea b) do artigo 13, 3. do PSS, pois a implementação/estabelecimento progressiva(o) do ensino gratuito lá referidas foram reproduzidos nas alíneas c), que tratam da educação de nível superior/ensino superior.

Reafirma-se que a implementação progressiva estabelecida para a educação secundária, em suas diferentes formas, atingiu seu termo final com a garantia da obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico, juntamente com a concessão de outros benefícios proporcionados pelo Estado brasileiro. Foi também assegurada sua manutenção desde a instituição do Fundeb pela EC nº 53, de 2006 (BRASIL, 2007), tornado permanente pela EC nº 108, de 2020 (BRASIL, 2020b). Em razão de todas estas políticas foram extrapoladas as determinações das alíneas b) dos dois instrumentos de direito internacional, e cumpridas as alíneas d) e e) do mesmo artigo 13.2 do PIDESC e do PSS.

Toma-se então essa circunstância, do atendimento da gratuidade do ensino de segundo grau muito além das determinações do PIDESC, como um indicativo de que as políticas educacionais implementadas em favor da ampliação do acesso à educação superior possuem o mesmo alvo de superação das determinações do artigo 13.2 do PIDESC, “de assegurar o pleno exercício desse direito”. A confirmação desse entendimento decorre da Lei de Cotas (BRASIL, 2012b), e respectivo Decreto regulamentador (BRASIL, 2012c), que iniciou a democratização do acesso à educação superior pela reserva de 50% das vagas para alunos oriundos da escola pública. Pela implementação do SiSU (BRASIL, 2021d) a seleção para o ingresso ao ensino superior restou unificada pela utilização da nota do ENEM. Além disso, o PNAES (BRASIL, 2010), como ação afirmativa, possibilita a permanência dos alunos, favorecendo a conclusão dos cursos superiores.

Assim, com suporte na legislação ordinária e esparsa analisada, e na magnitude da máquina administrativa educacional que as executa, é possível afirmar uma vez mais que o Estado brasileiro vem perseguindo a implementação da ampliação do acesso à educação superior gratuita, que esteve em processo acelerado de 2003 até meados de 2016, pela criação e instalação de 24 IFES, priorizando a interiorização, e pela implementação de 661 *campi* de IFECT por todo seu território.

A retomada das políticas educacionais de acesso à educação superior com o objetivo de potencializar os resultados obtidos, é o quanto falta para o Brasil dar cumprimento integral à acima referida determinação do PIDESC e do PSS, após a superação dos entraves às políticas públicas decorrentes da EC nº 95, de 2016, e de seus desdobramentos nefastos para a educação superior ocorridos, em especial após 2019.

Assim, a hermenêutica aqui realizada é condição para o reconhecimento e a implementação do ensino gratuito da educação de nível superior para a concretização do amplo acesso preconizado pelo PIDESC e pelo Protocolo de São Salvador, que deverão ser promovidos na esfera internacional, resultando na plena exigibilidade dos artigos 13, 2. c) do PIDESC e 13, 3. c) do Protocolo de São Salvador. Sua invocação em âmbito nacional, igualmente em razão da interpretação realizada, será passível pela aplicação da Doutrina do Controle de Convencionalidade, que se passa a discorrer.

4.7 A Doutrina do Controle de Convencionalidade: favorecendo a justiciabilidade

Na defesa da garantia dos direitos humanos, da exigibilidade de seu exercício, até então apontou-se a utilização dos canais convencionais do Sistema Internacional e do Sistema Interamericano de Direitos Humanos. No caso deste último, como visto, as regras processuais estão previstas na Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (CADH) (BRASIL, 1992c), cujo artigo 44 contempla a possibilidade de “qualquer pessoa ou grupo de pessoas, ou entidade não governamental legalmente reconhecida em um ou mais Estados-Membros da Organização apresentar à Comissão petições que contenham denúncias ou queixas de violação desta Convenção por um Estado-Parte”.

Reitere-se que o Pacto de São José da Costa Rica estabelece que a admissibilidade desse pleito deve-se dar após o cumprimento dos requisitos de natureza processual de direito internacional¹⁰⁷⁶, em especial aquele considerado como um princípio, o esgotamento de todas as instâncias jurisdicionais internas, cujo trânsito em julgado é o termo inicial do prazo de seis meses para sua postulação, atentando-se para a figura impeditiva da litispendência. Entretanto, ficaram ressalvados da aplicação dos dois primeiros requisitos, a inexistência do devido processo legal e quando tenha sido negado o acesso à jurisdição ou seu exaurimento, e a demora injustificada na apreciação dos recursos interpostos¹⁰⁷⁷.

¹⁰⁷⁶ Previstos no artigo 46.1. a), b), c), semelhantes ao Sistema ONU.

¹⁰⁷⁷ Previstos no artigo 46.2. a), b), c), semelhantes ao Sistema ONU.

Tratando-se de contrariedade ao exercício dos DESC, ante a previsão genérica do artigo 26 da CADH, lacônica sobre a educação, coube ao artigo 13, 3. c) do seu protocolo adicional nesta matéria, o Protocolo de São Salvador (PSS), contemplar o direito humano à educação superior, cujo teor de agora em diante deve ser lido a partir da hermenêutica realizada nesta tese. Observe-se, que o artigo 19.6 do PSS permite o peticionamento individual perante a Comissão IDH em casos relacionados com o direito à educação.

A tese vem mostrar que exclusivamente no Sistema Interamericano de Direitos Humanos, portanto, no âmbito do Pacto de São José da Costa Rica e de seu Protocolo de São Salvador, há uma outra possibilidade para garantir, pela via da justiciabilidade, o exercício dos direitos lá amparados, estando entre eles o direito humano à educação superior.

Faz-se referência à recente, historicamente falando, Doutrina do Controle de Convencionalidade, como explanado por Pablo González Domínguez (2014), entendida esta como sinónimo do “controle difuso de convencionalidade”, esclarecendo-se que

el ‘control difuso de convencionalidad’ se distingue del denominado ‘control de convencionalidad en sede internacional’¹⁰⁷⁸ el qual se há utilizado para hacer referencia al examen de ajustamiento o compatibilidad de normas nacionales con la Convención Americana que realiza la Corte Interamericana en ejercicio de su jurisdicción contenciosa o consultiva (DOMÍNGUEZ, 2014, p. 6).

Em síntese, a incorporação da Doutrina do Controle de Convencionalidade significa que o direito internacional dos direitos humanos passa a integrar os ordenamentos jurídicos nacionais. O objetivo é que os juízes, de todas as instâncias, adotem o controle de convencionalidade “*como una técnica para implementar estándares internacionales en materia de derechos humanos en la resolución de casos en materia civil o penal*” (idem a.a.).

A Doutrina do Controle de Convencionalidade foi criada pela Corte IDH com o intuito de ampliar a eficácia e influência dos preceitos de direitos humanos do Sistema Interamericano de Direitos Humanos.

O que se deu no julgamento do *Caso Almonacid Arellano y otros Vs. Chile*¹⁰⁷⁹, em 2006, a primeira de 24 sentenças que refere o controle de convencionalidade, e uma opinião

¹⁰⁷⁸ André Carvalho Ramos (2016), o considerou como a primeira de duas subcategorias: “also known as authentic or definitive conventionality control [...]”(CARVALHO RAMOS, 2016, s/nº)”.

¹⁰⁷⁹ “*Corte I.D.H. [...] Sentencia de 26 de septiembre de 2006 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C Nº 154, párrafo 124*” (GONZÁLEZ, 2014, p. 6). Disponível em: https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_154_esp.pdf . Acesso em: 25 jul. 2021.

consultiva (DOMÍNGUEZ, 2014, p. 6 e 7)¹⁰⁸⁰. Nessa sentença proferida pelos Juízes da Corte IDH, Sergio García Ramírez, Alirio Abreu Burelli, Antônio A. Cançado Trindade, Manuel E. Ventura Robles y Diego García-Sayán, constou pela primeira vez, no parágrafo 124, a expressão “*control de convencionalidad*”, referindo-se ao dever que o Poder Judicial deve exercer entre as normas jurídicas internas que aplicam nos casos concretos e a Convenção Americana.

A Doutrina do Controle de Convencionalidade foi objeto de estudo de juristas latino-americanos como Eduardo Ferrer MacGregor, Marcial Pons, Sérgio Garcia Ramírez, Ernesto Rey Cantor, Néstor Pedro Sagués, e Laurence Burgorgue Larsen e Amaya Úbeda de Torres, Cristina Binder e A. von Bogdandy (idem a.a.), e adotada por decisões proferidas nos sistemas jurídicos nacionais do México e da Argentina (Domínguez, 2014, p. 8).

Além do panorama jurisprudencial referido, que está na origem e desenvolvimento da Doutrina do Controle de Convencionalidade, esta matéria foi analisada pelo mesmo autor ao nível teórico, com a apresentação dos princípios e dispositivos legais que lhe dão o embasamento normativo, bem como foi estudada sua dogmática, cujos componentes essenciais permitem que seja reconhecida como uma instituição jurídica (Domínguez, 2014).

Um estudioso desse tema desde 1999¹⁰⁸¹, André Carvalho Ramos (2016) denomina esse Controle de Convencionalidade como “*national control of conventionality*”, apresentando sua origem, para quem

[...] is exercised when national courts perform the test of compatibility of national norms and international standards. National control of conventionality has its origins in the 1975 French Constitutional Council decision regarding the voluntary interruption of pregnancy law. Due to the supra-legal status of treaties (Article 55 of the French Constitution), the Constitutional Council declined its competence to examine the compatibility of the laws with international conventions stating that this was the jurisdiction of the Court of the Cassation and the Council of State (idem a.a., s/p).

Comparando-se a forma processual permitida pela Doutrina do Controle de Convencionalidade com a possibilidade tradicional de pleito perante o SIDH, constata-se o quanto aquele procedimento agiliza a prestação jurisdicional para a garantia do exercício dos direitos humanos e dos DESC com mais celeridade, representando um atalho pela economia

¹⁰⁸⁰ Corte IDH vs: Chile (3), Peru (3), Barbados, Panamá (2), México (4), Paraguay, Brasil, Bolívia, Uruguai, Venezuela (2), Argentina, Guatemala, Colômbia, Suriname e República Dominicana (pp. 51 a 60).

¹⁰⁸¹ Na tese de doutorado (1999) foi “um dos primeiros autores brasileiros a defender a existência de um ‘controle de convencionalidade’ (CARVALHO RAMOS, 2009, s/p.).

de tempo que proporciona. E que ao mesmo tempo vai ao encontro do entendimento da Corte IDH, no sentido de não ser do seu interesse ampliar a litigiosidade perante sua jurisdição¹⁰⁸².

Trata-se, pois, de se invocar e requerer a aplicabilidade das normas de direito internacional regional perante a jurisdição interna dos Estados nacionais membros do Sistema Interamericano de Direitos Humanos, e no caso desta tese, pleitear em Juízo a aplicação dessas normas pelo Brasil, tal como se passa a desenvolver.

4.7.1 Aplicação e jurisprudência da Doutrina do Controle de Convencionalidade no Brasil

Estando o tema da tese direcionado para o Brasil e para os Estados membros da CELAC, portanto, adstritos ao Sistema Interamericano de Direitos Humanos, invoca-se a aplicabilidade da recente Doutrina do Controle de Convencionalidade na exigibilidade do direito humano à educação superior.

Teoria essa que, em síntese, dispõe sobre a aplicação das normas internacionais na esfera interna dos Estados, no caso, o Brasil. Mediante a utilização de tal recurso, os sujeitos de direito humano à educação superior poderão pleitear sua exigibilidade perante o sistema jurisdicional brasileiro com fundamento nas normas internacionais referidas, mas nos termos da hermenêutica aqui apresentada.

Ao dar sua contribuição sobre o tema, Ingo Wolfgang Sarlet (2015)¹⁰⁸³ informou que deve-se a Valério Mazzuoli a adoção e a difusão da terminologia “Controle de Convencionalidade”, em adesão à tradição francesa, convergindo com a referência feita por Ramos (2016), o qual assim se expressa:

In Brazil, national control of conventionality concerning human rights is the analyses of the compatibility between Brazilian laws (and normative acts) and international treaties on human rights. Brazilian courts exercise this control when deciding individual cases in which an internal normative act might be violating a treaty (RAMOS, 2016, s/p).

A primeira decisão da Corte IDH relacionada com o Controle de Convencionalidade direcionada ao Brasil foi proferida no “*Caso Gomes Lund y otros*

¹⁰⁸² Conforme informado a esta autora durante a visita guiada à Corte IDH, realizada em 2016.

¹⁰⁸³ Controle de Convencionalidade dos Tratados Internacionais. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2015-abr-10/direitos-fundamentais-controle-convencionalidade-tratados-internacionais?imprimir=1>. Acesso em: 17 jul. 2021.

(*‘Guerrilha do Araguaia’*) VS Brasil¹⁰⁸⁴ em 2010, decorrente de uma “demanda protocolada em 7 de agosto de 1995 à Comissão Interamericana de Direitos Humanos que, por sua vez submeteu à apreciação e julgamento da Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH) em 26 de março de 2009”, como informa Wilson Simões de Lima Júnior (2019)¹⁰⁸⁵, sendo esse o nono julgado proferido pela Corte IDH nesse tema.

O Controle de Convencionalidade foi expressamente mencionado nos parágrafos 176 e 177 da referida sentença, destacando-se no parágrafo 176 a referência ao caráter *ex officio* do exercício de um controle de convencionalidade entre as normas internas e a CADH, devido pelo Poder Judicial, como uma obrigação internacional.

Já o parágrafo 177, ao mencionar que o não exercício do controle de convencionalidade pelas autoridades jurisdicionais brasileiras deu-se ao atuar sem considerar as obrigações internacionais, indica que o fundamento da Doutrina do Controle de Convencionalidade tem amparo nos artigos 8 e 25, e nos artigos 1.1 e 2, todos do Pacto de São José da Costa Rica. Esses artigos dispõem, respectivamente, sobre as Garantias Judiciais (aplicável a esta tese o artigo 8.1) e a Proteção Judicial (artigo 25), observando-se que ambos os artigos estão inseridos no Capítulo II que trata dos Direitos Cíveis e Políticos, reafirmando a indivisibilidade dos Direitos Humanos. Nesse parágrafo 177 também foi realçada a convergência da Corte IDH com o artigo 27 da Convenção de Viena (BRASIL, 2009c), que trata do “Direito Interno e Observância dos Tratados”, dispondo que “uma parte não pode invocar as disposições de seu direito interno para justificar o inadimplemento de um tratado” e que “Esta regra não prejudica o artigo 46”¹⁰⁸⁶.

Esse caso suscitou contribuições doutrinárias, entre elas¹⁰⁸⁷ a de André de Carvalho Ramos (2016), que inicia identificando quatro diferenças entre o controle de convencionalidade nacional e o internacional: “(i) *the comparison parameter*; (ii) *the object of the control of conventionality*; (iii) *the treaty-parameter hierarchy*; and (iv) *the depth and*

¹⁰⁸⁴ “Corte I.D.H. [...] Sentencia de 24 de noviembre de 2010 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas) Serie C N° 219”. Disponível em: https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_219_esp.pdf. Acesso em: 25 jul. 2021. Grifos do original.

¹⁰⁸⁵ “Sentença internacional no caso Gomes Lund (Guerrilha do Araguaia) vs Brasil e suas consequências no caso de descumprimento” in Jus.Com.Br. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/72546/sentenca-internacional-no-caso-gomes-lund-guerrilha-do-araguaia-vs-brasil-e-suas-consequencias-no-caso-de-descumprimento>. Acesso em: 25 jul. 2021.

¹⁰⁸⁶ Cf. Paulo Emílio Vauthier Borges de Macedo (2011), comentários ao artigo 27 da CVDT (SALIBA, 2011).

¹⁰⁸⁷ Cf. Hernandes (2018) e Calleti (2016).

the scope of the interpretation of the parametric norm” (idem a.a.). A partir de onde, em uma análise elaborada desnuda suas características, aqui reproduzidas de modo resumido.

Na abordagem conjunta que faz das duas primeiras diferenças, o referido autor, exemplificando que o controle de convencionalidade internacional pode analisar a compatibilidade de uma norma constitucional, mas que o controle nacional de convencionalidade não examina a compatibilidade da norma internacional com um tratado de direitos humanos, conclui que o objeto do controle de convencionalidade nacional é restrito e limitado. Sobre os parâmetros hierárquicos dos tratados de direitos humanos – a terceira diferença –, o mesmo autor faz referência às distinções estabelecidas pela legislação brasileira, como *supra legal* ou *status* constitucional, e que para o controle de convencionalidade internacional o *status* dos tratados de direitos humanos é sempre de parâmetro superior. No caso da quarta diferença, sobre a profundidade e o escopo da interpretação da norma paramétrica, Ramos (2016, s/p.) começa por situar o caso *Gomes Lund v. Brazil (Guerrilha do Araguaia)*, e após citar a *separate concurring opinion*¹⁰⁸⁸ do Juiz *ad hoc* Roberto Caldas, conclui que “*the present control of conventionality is international and, therefore, is also known as genuine or definitive¹⁰⁸⁹ control of conventionality*”.

Após analisar a questão desde a ADPF nº 153¹⁰⁹⁰, Ramos (2016) discorre sobre o diálogo entre as cortes, como um instrumento preventivo para solucionar conflitos aparentes de interpretação entre cortes nacional e internacional. Sendo esse instrumento insuficiente aplica-se a teoria do controle dual, afirmando esse autor que o caso *Guerrilha do Araguaia* foi paradigmático dessa teoria, pois ao reconhecer separadamente as duas revisões judiciais, resolve o aparente conflito entre a decisão do STF e a decisão da Corte IDH.

¹⁰⁸⁸ “*If supreme courts or national constitutional tribunals are incumbent upon constitutional control and of having the last word within the internal legal frame of the States, the control of conventionality is incumbent upon the Inter-American Court of Human Rights as well as having the last word on issues regarding human rights. This is what results from formally recognizing the jurisdictional competence of the court, by a State, which is what has been done by Brazil*” (idem a.a.).

¹⁰⁸⁹ Os três grifos constam do original.

¹⁰⁹⁰ Arguição de Descumprimento de Princípio Fundamental nº 153. Em 2008 a OAB questionou a constitucionalidade da Lei da Anistia, Lei nº 6.693/1979, para crimes cometidos no período da ditadura militar. Disponível em: <https://lfj.jusbrasil.com.br/noticias/150356/adpf-153-questiona-constitucionalidade-da-lei-de-anistia-para-crimes-cometidos-no-periodo-da-ditadura-militar> . Acesso em: 26 jul. 2021. Julgada improcedente em 28 de abril de 2010. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticianoticiastf/anexo/adpf153.pdf> . Acesso em: 26 jul. 2021.

Com a colaboração do posicionamento doutrinário contemporizador acima resumido, sobre o primeiro caso de referência pela Corte IDH ao controle de convencionalidade relacionado ao Brasil, espera-se que seja possível exercitar essa prerrogativa do SIDH – mesmo porque se constitui em uma obrigação internacional a ser cumprida de ofício (DOMINGUEZ, 2014) –, com a invocação da Doutrina do Controle de Convencionalidade perante o sistema jurisdicional brasileiro, requerendo a aplicação do artigo 13, 3. c) do PSS, com a hermenêutica apresentada nesta tese, que representará o favorecimento, senão a otimização¹⁰⁹¹, da justiciabilidade do direito humano à educação superior, com o objetivo de ver reconhecida a plena gratuidade da educação superior na esfera internacional em âmbito nacional.

Ante a perspectiva inovadora que ora se apresenta, cogita-se que a atuação indicada coincide com o caminho do exercício do necessário exaurimento das instâncias nacionais, e que poderia eventualmente ser definido como uma forma híbrida, pela possibilidade da combinação da postulação na esfera nacional sob o fundamento das normas do SIDH, combinado com as normativas legislativas nacionais, que a só prática confirmará.

Assim, faz-se um exercício livre dessa previsão, que se revela com alguma complexidade. Considerando que o direito humano à educação superior como está positivado no artigo 13, 3. c) do PSS, - conferido de modo diferido, em tempo futuro indeterminado, decorrente do “estabelecimento progressivo do ensino superior gratuito” - , o reconhecimento do pleno exercício desse direito na esfera internacional e nacional deve ocorrer pela interpretação aqui realizada, a ser proposto em conjunto perante a jurisdição nacional, com a invocação da aplicação da Doutrina do Controle de Convencionalidade, mediante ação declaratória da gratuidade da educação superior, com fundamento na argumentação apresentada.

Na ocorrência de conflito de interpretação dos direitos humanos, Ramos (2016) aponta três soluções tradicionais, centradas nos seguintes aspetos: o máximo de efetividade, a interpretação *pro homine* e o princípio da primazia da regra mais favorável ao indivíduo, ao assim dispor: “*The traditional solutions for the conflict of interpretation regarding human rights are: (i) the criterion of maximum effectiveness; (ii) the interpretation pro homine; and (iii) the principle of supremacy of the most favorable rule to the individual*” (idem a.a., s/p.).

¹⁰⁹¹ Cf. Calletti (2016).

A partir dessas três alternativas o referido autor, considerando que todas as normas de direitos humanos estão ligadas entre si, entende que o critério da máxima efetividade aponta para uma *total* aplicabilidade desses direitos. Esse mesmo critério também implica na aplicabilidade *direta* dos direitos humanos codificados pelas Constituições e tratados, que podem ser direta e especificamente aplicados. Por fim, o critério da máxima efetividade aponta para uma *imediata* aplicabilidade dos direitos humanos, concretamente e instantaneamente sem qualquer lapso de tempo, assim se expressando (*grifos nossos*):

As human rights norms are binding, maximum effectiveness of human rights leads to a full applicability of human rights. This criterion also implies a direct applicability of human rights codified by Constitutions and treaties, which can be directly and specifically applied. Finally the criterion of maximum effectiveness leads to an immediate applicability of human rights, providing that these rights be applied concretely and instantaneously, without any lapse of time (idem a.a. s/p).

Já a alternativa de interpretação *pro homine* envolve a interpretação dos direitos humanos guiada por aquela que é a mais favorável para o indivíduo, pode-se dizer que implica o reconhecimento da superioridade do padrão dos direitos humanos. Questionando-se sobre a aplicação da interpretação *pro homine* em caso de colisão de direitos, Ramos (2016) chega ao princípio da primazia da norma mais favorável ao indivíduo, que segue o mesmo caminho. Todavia o mesmo autor conclui que está claro que essas três tradicionais alternativas para interpretar os direitos humanos, em caso de colisão de direitos, são insuficientes no cenário contemporâneo de expansão dos direitos humanos, não superando o conflito interpretativo entre as ordens nacional e internacional. Para quem, a doutrina do controle de convencionalidade é o mecanismo que pode avaliar o conflito de interpretação.

4.8 Exigibilidade e justiciabilidade do Direito Humano à Educação Superior no Brasil

Partiu-se de dois conceitos para atingir o cerne da Tese: direito e educação, chegando a um único conceito: o direito à educação, nele inserido o direito à educação superior (MEYKNECHT, 2021).

A divergência de entendimentos doutrinários apresenta-se como uma divisão antagônica entre matrizes filosóficas, com distintas vertentes. No início do percurso de uma pesquisa é necessário fazer uma escolha que demarca as diferenças filosóficas e teórico-metodológicas. É parte das diversas concepções de ciência se deparar e constatar a existência

de posicionamentos¹⁰⁹² político-ideológicos contrários, como ocorreu no caso desta tese, quanto à exigibilidade dos DESC, estando entre eles o direito humano à educação superior.

Os argumentos dos representantes de ideias opositoras aos DESC retrocederam para ignorar a ampla positivação internacional dos direitos humanos, e até sua incorporação na legislação interna, como direitos fundamentais, pela maioria dos Estados. Posicionamentos que, segundo Luigi Ferrajoli (2001) foram “não por casualidade articulados mais por cientistas políticos do que por juristas”, cujos expoentes “de Friedrich A. Von Hayek a Barbalet, de Giovanni Sartori a Danilo Zolo”, estão amparados na ideia “paleo-liberal do Estado mínimo”, quando seus mais lídimos representantes, como Adam Smith (2012) e David Ricardo, aduzem o contrário, conforme elencam Abramovich e Courtis (2011)¹⁰⁹³. Buscaram os divergentes justificar seu ponto de vista atribuindo uma interpretação rígida dos DESC, no sentido de que demandariam ações, cuja omissões não poderiam ser penalizadas, enquanto os direitos civis e políticos consistiriam em permissões, sendo que as duas assertivas envolvem ações de ambas as naturezas, conforme os dois autores¹⁰⁹⁴.

Dado que não existe posicionamento isento e neutro, como uma precisa *conditio sine qua non* para a construção do arcabouço desta tese adotou-se o entendimento da exigibilidade dos DESC, tal como defendida pela orientação teórica de Abramovich e Courtis (2011, p.17), referendada por Luigi Ferrajoli (2001) e Ingo W. Sarlet (2008). Os quais apresentaram-se fundamentados em extensa e relevante jurisprudência, como a que destaca a aplicação do princípio de hermenêutica jurídica “*in dubio pro justitia socialis*”, em acórdão¹⁰⁹⁵ proferido com sabedoria pela Corte Suprema Argentina, cujo excerto segue:

[...] tem categoria constitucional o seguinte princípio de hermenêutica jurídica *in dubio pro justitia socialis*. As leis, pois, devem ser interpretadas a favor de quem, ao serem lhes aplicadas com este sentido, conseguem ou tendem a alcançar o ‘bem estar’, isto é, as condições de vida mediante as quais é possível a pessoa humana desenvolver-se conforme sua *excelsa dignidade*. [...] em concordância com a doutrina universal (o ‘princípio da favorabilidade’, *Gunstigkeitprinzip*, que formularam os autores alemães a partir da Constituição de Weimar [...]) (ABRAMOVICH e COURTIS, 2011, p. 17, *grifo nosso*).

¹⁰⁹² Conforme FERRAJOLI (2001), *in* Abramovich e Courtis (2011, p. 17).

¹⁰⁹³ Para quem seria mais óbvia a inter-relação entre as ‘obrigações negativas’ do Estado e as positivas.

¹⁰⁹⁴ “Pode reconhecer-se que a faceta mais visível dos direitos económicos, sociais e culturais são as obrigações de fazer e é por isso que às vezes denominam-se ‘direitos de prestação’. Entretanto quando se observa a estrutura destes direitos não resulta difícil descobrir a existência de concomitante obrigação de não fazer. [...] o direito à educação supõe a obrigação de não piorar a educação” (idem a.a., pp. 31 e 33).

¹⁰⁹⁵ Acórdão Berçaitz, *Miguel Angel s/ jubilación*, de 13.9.1974, pp. 137-138.

Ao conjecturar sobre a posição dos adeptos da corrente doutrinária que ao desconsiderarem a vigência dos direitos humanos, refutam a exigibilidade dos direitos sociais¹⁰⁹⁶, e em última análise a do direito humano à educação superior, chegou-se a uma analogia oportuna. Adotou-se para o caso a aplicação da inversão do ônus da prova¹⁰⁹⁷, própria do meio jurídico, mas também por Max Scheler (2017). Desta feita, caberia a quem apresenta a oposição à exigibilidade dos DESC, e especificamente no âmbito da educação e da educação superior, justificar de modo convincentemente fundamentado sua posição, começando por rebater os argumentos apresentados por Abramovich e Courtis (2011) e terminando com os termos de “Os Princípios de Abidjan” (THE ABIDJAN..., 2019) que, como aqui entendido, referendam e consolidam toda a argumentação desenvolvida nesta pesquisa. A aceitação desses Princípios tem alcançado reconhecidos progressos no seio da comunidade internacional capitaneados pelo Conselho de Direitos Humanos¹⁰⁹⁸, abarcando todos os direitos humanos, colocando em prática o entendimento de que “O direito à educação sintetiza a indivisibilidade e a interdependência de todos os direitos humanos”¹⁰⁹⁹.

Não logrando os discordantes atingir esse objetivo, prevalecerá a argumentação apresentada nesta tese e sua fundamentação, e ante sua pertinência, restará encerrada a discussão da exigibilidade dos DESC na esfera internacional, abrindo caminho para a exigibilidade e justiciabilidade do direito humano à educação superior, dado serem entrelaçados, com início na esfera nacional, onde deve-se postular o exercício do direito perseguido, até o esgotamento de das instâncias.

Para demonstrar seu acatamento e constante busca de cumprimento aos instrumentos internacionais subscritos – o PIDESC e o PSS –, onde estão alojados o direito humano à educação superior, mostrou-se que esse direito, como um direito social, está garantido desde a Magna Carta em vigor (BRASIL, 1988a), passando pela LDB (BRASIL, 1996) e pelo Decreto 9.235, de 2017. Assim, percorreu-se o caminho realizado pelas ações governamentais, reconhecidamente progressistas, de 2003 a meados de 2016, na

¹⁰⁹⁶ Adota-se a simplificação de Abramovich e Courtis (2011) para representar os DESC.

¹⁰⁹⁷ Abramovich e Courtis (2011, p. 127 ss.) apontam que a inversão do ônus da prova foi imputada ao próprio Estado, em questão discriminatória, *cf.* jurisprudência da Corte Suprema dos EUA, na Constituição Italiana e pelo Tribunal Constitucional espanhol.

¹⁰⁹⁸ *Consejo de Derechos Humanos. 47 Proyecto de resolución. Derecho a la educación. 47/... A/HRC/47/L.4/Rev. 1 - 8 de julio de 2021.* Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/LTD/G21/176/13/PDF/G2117613.pdf?OpenElement> . Acesso em: 19 jul. 2021.

¹⁰⁹⁹ *Cf.* o item 2 da Observação Geral Nº 11, de 1999 (COMENTÁRIOS ..., 2018, pp. 302-304 *passim*).

implementação de políticas educacionais de acesso à educação superior pública, sustentadas por legislação específica, onde restou demonstrado o resultado da ampliação efetiva do acesso à educação superior gratuita, no contexto do sistema educacional brasileiro, cujo retrato¹¹⁰⁰ mostra que a posição das IES privadas é abusivamente majoritária.

Mostrou-se, ainda, o planejamento efetivado para garantir a continuidade da ampliação do acesso à educação superior, e de seu financiamento, pelas metas 12 e 20, e respectivas estratégias, do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), para atingir, no mínimo, 10% do PIB para a educação no período. E que o controle do cumprimento de suas metas faz-se por Relatórios bianuais do 1º Ciclo de Monitoramento do PNE 2014-2016 (BRASIL, 2016c), 2º Ciclo de Monitoramento Plano Nacional de Educação 2017-2018 (BRASIL, 2018b) e do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2020¹¹⁰¹.

Tudo para, reiterar-se, demonstrar o objetivo deliberadamente perseguido pelo Estado brasileiro no período apontado: o amplo acesso à educação superior gratuita, que converge com as disposições do artigo 13, 2. c) do PIDESEC e do artigo 13, 3. c) do PSS, na implementação do ensino gratuito, e com as normativas que garantem sua aplicabilidade, previstas em especial, nos Comentários Gerais Nº 13 (ONU, 1999a) e Comentários Gerais Nº 3, conforme comprovam Abramovich e Courtis (2011).

Não obstante todos esses esforços realizados, foi situado que o vínculo de obrigatoriedade do dever do Estado brasileiro para com a educação superior, ainda garantido pela normativa analisada, foi abalado pela crise econômica instalada em 2015, que trouxe em seu bojo o oportunismo de uma grave crise política, que fragilizou as bases institucionais e orçamentária da educação superior, de modo mais grave a partir de 2016, com o Golpe (SÁFATLE, 2021)¹¹⁰² que afastou a Presidente Dilma Rousseff:

Sim, a gente viveu um golpe dito em baixa voz e prolongado. Não foi um golpe gritado. Foi um novo modelo de golpe. Foi um golpe que se serve das estruturas institucionais, que mobiliza setores da população, que se traveste de luta contra a corrupção e que é feito em várias etapas. Do ponto de vista da ciência política é uma deterioração o que aconteceu nos últimos três anos. O eixo foi mudando de posição e você foi abandonando figuras que estavam no poder. Usam a oligarquia tradicional, Temer. Tira a oligarquia tradicional e entram os militares numa composição com setores golpistas do poder judiciário. Depois tiram esses setores do poder judiciário e ficam somente os militares. É um golpe em câmera lenta. Ele vai sendo feito durante anos. Tem esse conceito de autoritarismo furtivo, você vai

¹¹⁰⁰ Cf. o item 2.9.

¹¹⁰¹ Disponível em: <http://pne.mec.gov.br> . Acesso em: 25 maio 2021.

¹¹⁰² Boletim Carta Maior 27/05/2021. 27 de mai de 2021 17:38. Entrevista com Vladimir Safatle, em 25/05/2021 “Não houve eleição em 2018” Destinatária: floribela.meyknecht@gmail.com . E-mail.

aos poucos retirando os elementos de “normalidade” democrática. Só que no caso brasileiro tem um elemento a mais, os personagens vão mudando, o poder vai passando de uma mão a outra até o personagem mais radical. (idem a.a. s/p.).

A atuação governamental responsável por essa iniciativa nefasta e sem precedentes, e pelos retrocessos¹¹⁰³ que se seguiram, como explanada, e na área da educação, com base nos compromissos internacionais assumidos como Estado Parte do PIDESC e do PSS, a EC nº 95, de 2016, restou considerada intratacional, um neologismo criado para representar esta situação, diferente das críticas apresentadas, aventada a nulidade dos atos dela decorrentes.

O panorama da educação superior ficou extremamente agravado a partir de 2019, dada a complexificação da crise política e econômica interna, aprofundada a partir de 2020. Há consenso, mesmo entre os pensadores liberais, de que o governo instalado em 2019 vem desestruturando grande parte do papel do Estado brasileiro, inclusive sua soberania, na medida em que rompe com o pacto da relação entre Estado e Democracia e Estado e Políticas Públicas, garantido pela Magna Carta, em meio à maior crise sanitária da história nacional, com risco de comprometer a situação sanitária em âmbito global (Nicolelis, 2021).

Assim, apresentado o percurso realizado para aqui chegar, tanto na esfera internacional como em âmbito nacional, a tese finaliza seu trajeto na seara da comprovação da exigibilidade do direito humano à educação superior, a ser fundamentada pelo duplo reconhecimento legislativo, em sede de sua justiciabilidade. Em ambos os contextos, conjuntamente, nos termos § 2º do artigo 5º da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a) não estão excluídos os direitos e garantias expressos nos tratados internacionais em que o Brasil é parte, posto que integram o ordenamento jurídico nacional, abaixo da Constituição e acima das demais normativas, caso do PIDESC e do PSS.

Fica evidenciado o quanto tais conceitos e processos implicam na concretização do direito humano à educação superior estão intimamente vinculados, por um ser o caminho pelo qual o outro se realiza, tanto quanto a argumentação das normativas internacionais e nacionais, retomadas com esta finalidade, porque sustentam-se recíproca e dialeticamente.

¹¹⁰³ BNCC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Reforma Trabalhista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm. Reforma da Previdência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 29 maio 2021.

Para tal, entendeu-se conveniente, primeiramente, clarificar o conceito de justiciabilidade¹¹⁰⁴, depois o de justiciabilidade dos DESC¹¹⁰⁵, para então aproximar-se da questão específica da justiciabilidade do direito humano à educação superior.

Para Juliana Soares (2003, s/p.) justiciabilidade é a possibilidade de demandar direitos perante o Judiciário. Assim, a justiciabilidade dos direitos económicos, sociais e culturais mostra como exequível sua efetiva aplicação, pela via de mecanismos jurídicos de exigibilidade desses direitos, como um imperativo para seu pleno exercício, convergindo com a garantia contida no PIDESC (BRASIL, 1992a) e no PSS (BRASIL, 1999a).

No direito brasileiro, para Soares (2003), os mecanismos aplicáveis para a consecução desse objetivo, de tornar efetivos os direitos sociais, são o mandado de injunção, a ação civil pública, o mandado de segurança e a ação popular. Esta tese busca apresentar os fundamentos que poderão embasar os remédios jurídicos apontados, sem desconsiderar outras hipóteses¹¹⁰⁶ para pleitear o exercício do direito humano à educação superior.

Na esteira do entendimento jurisprudencial da questão, em uma visão que busca “avaliar o grau de justiciabilidade” do “intérprete constitucional máximo” no Brasil - o Supremo Tribunal Federal -, Flávia Piovesan e Renato Stanzola Vieira (2006) abordam a justiciabilidade dos direitos sociais e económicos, direcionada a outro direito humano¹¹⁰⁷. O que não obsta a adoção dessa fundamentação ao direito à educação superior, no que for aplicável, dada a originalidade da discussão da interpretação desse direito aqui apresentada.

Nessa análise, esses dois autores consideram as dificuldades que esse tipo de direito subjetivo encontra para obter sua efetivação prática, que corresponde à acionabilidade do direito, ao discorrem sobre o perfil da experiência, os desafios e as perspectivas da “jurisdição constitucional brasileira na busca de proteção e implementação desses direitos” (PIOVESAN; VIEIRA, 2006, s/n) económicos e sociais. Manifestam-se com muita

¹¹⁰⁴ *Justiciability: The quality or state of being appropriate or suitable for adjudication by a court. “Concepts of justiciability have been developed to identify appropriate occasions for judicial actions...”* (BLACK’S, 2004, p. 882).

¹¹⁰⁵ Alargados para DESCA-Direitos Económicos, Sociais, Culturais e Ambientais. Cf. Mac-Gregor, Antoniazzi e Pantoja (2018). Cf. o Direito ao Meio Ambiente Sadio, artigo 11 do PSS (BRASIL, 1999).

¹¹⁰⁶ E.g. ação declaratória de reconhecimento do direito, com pedido de liminar, para evitar o prejuízo da demora, enquanto o curso é garantido pelo Fies - cujo custo seria, no caso de êxito da demanda, assumido pelo Estado, para Cursos de Medicina, com elevado valor das mensalidades (R\$10.000,00, c. 1.500 €).

¹¹⁰⁷ O direito à saúde.

propriedade no âmbito doutrinário, que pode ser estendido aos demais direitos humanos contemplados pelo PIDESC, entre eles o direito humano à educação superior.

Todavia, não obstante a benesse desse posicionamento jurisprudencial não específico, a garantia ao direito à educação superior sobreleva-se ao âmbito constitucional, situando-se no seu cume¹¹⁰⁸. Como já apontado, um dos aspectos mais importantes da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a), e de seu ineditismo, foi a inserção dos direitos sociais (artigo 6º) no título dos direitos e garantias fundamentais. Figura como o primeiro desses direitos sociais o direito à educação, e por conseguinte o direito à educação superior, devendo ser ressaltado que seu exercício restou expressamente garantido desde o preâmbulo dessa Magna Carta, indicando o espírito que a norteia, e a vontade do legislador-constituente.

Em consonância com esse direcionamento, o § 1º do artigo 5º da Constituição de 1988 estabelece que “as normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata” (BRASIL, 1988a, s/p.) (*grifo nosso*). Sendo assim, todas as normas que definem o direito à educação têm aplicação imediata. Ante este mandamento máximo, não subsiste qualquer dúvida acerca da exigibilidade do direito à educação superior perante o Estado brasileiro, que deve¹¹⁰⁹, portanto, garantir o seu exercício, se não espontaneamente, pela via da justiciabilidade. Explicita-se essa garantia, em um excerto do Preâmbulo da Carta Constitucional de 1988: “Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em *Assembléia Nacional Constituinte* para instituir um *Estado Democrático*¹¹¹⁰, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais [...]” (*grifos nossos*).

Para os fins da argumentação aqui desenvolvida impõe-se reconhecer o papel da Constituinte de 1987, analisado sob a ótica interpretativa de Maurício Buosi Lemes e Fabiana Cristina Severi (2018), os quais fundamentam-se no entendimento de que o poder constituinte antecede o processo constituinte que vai se configurar na constituição. Poder que se faz presente no texto constitucional, mas, por possuir uma potência que não se exaure no ato formal de promulgação da Constituição, continua latente, exigindo o povo que a Constituição seja vivida e experimentada. E aprimorada, ao conferir um direito redivivo, de modo cada vez mais aprofundado e ampliado, como constatado na pesquisa realizada.

¹¹⁰⁸ Pela ordem sequencial de fundamentação: a lei, a doutrina e a jurisprudência, esta última relevante pelo reconhecimento do direito internacional na esfera nacional.

¹¹⁰⁹ Cf. adiante o mesmo posicionamento de Lopes (1999, p. 35/36), ao comentar “o dever do Estado de prover a educação”, já na esfera da justiciabilidade.

¹¹¹⁰ O Estado Democrático de Direito está reproduzido no Quadro A2 (ARONNE, 2013).

Na defesa do acesso à educação superior¹¹¹¹, e de sua democratização no contexto da referida Constituinte, Lemes e Severi (2018) invocam os marcos teóricos dos conceitos de “Constituição radical” de Chueri (2013), combinado com o conceito de “sociedade aberta aos intérpretes da Constituição” de Peter Habermas (1997). A partir desses posicionamentos entendem que a Constituição de 1988 viabilizou “uma mediação para a ação política, à medida que não se deix[ou] reduzir ao poder constituinte, mas nela [mesma] retém o poder constituinte” (LEMES; SEVERI, 2018), conformando nestes termos a comunidade política.

Explicam, ainda, os mesmos autores que “essa concepção de Constituição exige uma hermenêutica [...] comprometida com a democratização constitucional, visto que todo sujeito que vive a Constituição é seu legítimo intérprete” (LEMES; SEVERI, 2018, s/p.). Assim, a tese encontrou nos fundamentos teóricos e na análise realizada por Lemes e Severi (2018) o embasamento para a interpretação do texto constitucional, combinado com a LDB (BRASIL, 1996), de modo a indicar o reconhecimento do direito à educação superior que, por ter aplicação imediata, possibilita sua exigibilidade, pela via da justiciabilidade.

Para tanto invoca-se o teor do *caput* do artigo 214, e do seu inciso II, da Constituição em vigor (BRASIL, 1988a), onde está estabelecida a elaboração do PNE, de caráter decenal, para “assegurar a *manutenção e desenvolvimento* do ensino em seus *diversos níveis*”, que levem, entre outros, “a *universalização* do atendimento *escolar*”. E considerando que os termos do *caput* do artigo 21 da LDB (BRASIL, 1996) afirma no seu inciso II que “a *educação escolar* compõe-se” também da “*educação superior*”, como um dos níveis escolares estabelecidos, é possível inferir que a universalização do atendimento escolar referida no dispositivo constitucional pode ser lida, entendida e explicitada como a previsão constitucional da universalização da educação superior (*grifos nossos*).

Como referido, além de combinar o *caput* e o inciso II do artigo 214, da Constituição de 1988 (idem a.a.), com o *caput* e o inciso II do artigo 21, da LDB (idem a.a.), um terceiro dispositivo projeta a universalização da educação superior como política educacional em andamento. Faz-se referência ao inciso II, do artigo 2º do PNE 2014/2024 (idem a.a.), que nasceu para dar “cumprimento do disposto no artigo 214 da Constituição Federal”, por conseguinte, de seu *caput* e inciso II, confirmando o entendimento inicial. O que se concretizou nas ambiciosas metas 12 e 20, e respectivas estratégias, com o objetivo de

¹¹¹¹ Das reivindicações do movimento negro e ações afirmativas de cotas, aqui aproveitada.

e elevar a taxa bruta de matrícula da educação superior e, reiterar-se, destinar, no mínimo, 10% do PIB para a educação, com a efetivação do controle de sua implementação¹¹¹².

Assim, pela conformação unívoca desses três elementos normativos (i) a garantia constitucional, (ii) replicada na LDB (*idem a.a.*), e (iii) implementada pelo PNE 2014/2024 (*idem a.a.*), fica de modo inequívoco positivada a assunção pelo Estado brasileiro do planejamento da universalização da educação superior. Por conseguinte, repise-se, identificado o reconhecimento dessa garantia nas normas apontadas, estas têm aplicação imediata, por força constitucional, permitindo demandar o exercício do direito à educação superior, posto que exigível, pela via da justiciabilidade.

Mas, não se trata de garantir apenas direitos individuais, pontualmente, e sim que se torne acessível a todos, nos termos do artigo 13, 2. c) do PIDESC e de seu homólogo o PSS, em seu artigo 13, 3. c). Assim, o caminho para a universalização passa obrigatoriamente pela potencialização da ampliação do acesso realizado e previsto, tendo como requisito a implementação do ensino superior público gratuito, com o prévio reconhecimento constitucional e legislativo de sua gratuidade, como condição para sua plena realização.

Cabe assim envidar esforços – internos (governamentais) e externos (grupos que historicamente estão organizados em defesa da Universidade Pública, como Associações Acadêmicas, Sindicais e Estudantis) – para que se proceda nos termos do § 1º do artigo 208 da Magna Carta (BRASIL, 1988a), tal como com relação à educação básica, no sentido do exposto reconhecimento no texto constitucional de que “o acesso à educação superior gratuita é direito público subjetivo”, convalidado pela implementação das políticas educacionais apontadas, que deverão ser multiplicadas para concretizar sua universalização, dada que a população escolar da educação básica, como enunciado, fica próxima de 50 milhões de indivíduos, potenciais candidatos ao ensino superior.

Aventa-se, ainda, que a quantidade de estudantes poderá ser muito maior se, como garantido pela EC nº 59, de 2009, relativamente ao ensino básico, reproduzida no mesmo artigo 208 da Constituição em vigor (*idem a.a.*), a “oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, dos 18 aos 24 anos de idade, vier a ser estendida à educação superior, juntamente com seu reconhecimento constitucional, o que deverá ocorrer, até por uma questão de isonomia.

¹¹¹² Pelo monitoramento contínuo do “PNE 2014-2024 *em movimento*”, com relatórios bianuais sobre o cumprimento das 20 metas e respectivas estratégias para seu alcance, paralisado pela EC nº 95, de 2016.

Esclareça-se que essa interpretação do texto constitucional, de modo articulado com a LDB (BRASIL, 1996) e com a Lei nº 13.005, de 2014 (BRASIL, 2014), foi necessária para destacar em suas disposições o reconhecimento do direito à educação superior, que vem como a prerrogativa referida por Lemes e Severi (2018), suprir o texto constitucional, que, como já referido, não faz qualquer menção explícita à educação superior ou ao ensino superior, como já sinalizado. Observe-se que sua máxima representação, a palavra universidade consta quatro vezes¹¹¹³, e no mais há que se ler *educação superior/ensino superior*¹¹¹⁴ nas seguintes expressões da Magna Carta (BRASIL, 1988a, s/p.):

[...] professores de nível superior¹¹¹⁵, instituições de educação¹¹¹⁶; direito à educação¹¹¹⁷; acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa¹¹¹⁸; educação nacional¹¹¹⁹; sistema federal de ensino e instituições públicas de ensino federais¹¹²⁰; escolas públicas¹¹²¹; ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, e diferentes esferas federativas¹¹²²; capacitação científica e tecnológica e inovação¹¹²³, e até mesmo o vocábulo *educação* de forma isolada¹¹²⁴.

Destaque-se na retomada dessas referências, sem desmerecer a importância de cada um dos demais artigos especificamente relacionados à educação, a relevância do ponto em comum do teor dos artigos 205, 208 e 227 da Constituição de 1988, posto que os três dispõem de modo diferente sobre “o dever do Estado” para com a educação. Reitera-se, a seguir, sucintamente seus termos, para destacar de forma conjunta a obrigação do Estado brasileiro em arcar com os ônus da educação superior, justificando, por outra abordagem, a incorporação no texto constitucional do reconhecimento referido, do acesso à educação superior gratuita como direito público subjetivo.

¹¹¹³ No *caput* do artigo 29, no *caput* e § 1º do artigo 207, no § 2º do artigo 213, e no artigo 29 do ADCT.

¹¹¹⁴ A expressão *ensino superior* constou na primeira versão do artigo 60 do ADCT, suprimida pela EC nº 14, de 1996, onde havia a única referência à “universidade pública”. O que estaria subjacente à sua supressão?

¹¹¹⁵ CF 1988 Art. 19, § 3º, ainda que estranho ao objeto desta tese.

¹¹¹⁶ CF 1988 Art. 150, inciso VI, alínea c), aplicável às IES privadas.

¹¹¹⁷ CF 1988 Art. 206, inciso IX.

¹¹¹⁸ CF 1988 Art. 208, inciso V.

¹¹¹⁹ CF 1988 Art. 209, inciso I.

¹¹²⁰ CF 1988 Art. 211, § 1º.

¹¹²¹ CF 1988 Art. 213, *caput*.

¹¹²² CF 1988 Art. 214, *caput* e inciso II.

¹¹²³ CF 1988 Art. 218.

¹¹²⁴ CF 1988 Art. 205 e Art. 227, *caput*.

Nesse sentido, o artigo 205¹¹²⁵ estabelece “a *educação* [como] direito de todos e *dever do Estado*” e da família¹¹²⁶ com a colaboração da sociedade¹¹²⁷, com o triplo alcance: o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nos três objetivos elencados a educação superior – cuja opção, ressalte-se, pode ser limitada tão somente pela livre deliberação particular de cada sujeito desse direito – é essencial para atingir o mais elevado nível de cada uma dessas disposições (*grifos nossos*).

Já os artigos 208 e 227 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a) tratam, respetivamente, (i) da efetivação do dever do Estado para com a educação, garantindo o “*acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa*” (inciso V), onde se lê educação superior, e (ii) do *dever do Estado*, de modo compartilhado, de *assegurar ao jovem a educação*, que só pode ser superior. Pois o jovem, nos termos do Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013b), está inserido na faixa etária dos 18 aos 24 anos de idade, utilizada nas pesquisas sobre a educação superior em âmbito internacional (*grifos nossos*).

Desta feita, está constitucionalmente garantido o acesso à educação superior pelos artigos 205 e 208, e assegurado ao jovem o direito à educação superior pelo artigo 227, todos de aplicação imediata, que reafirma sua exigibilidade.

Não fosse por esse entendimento, ainda foi constatado nos comentários de Lopes (1999) sobre “o dever do Estado com a educação pública”, previsto no artigo 4º da LDB (BRASIL, 1996), convergência com o raciocínio acima invocado para demonstrar a exigibilidade do direito à educação superior, já apontando para a justiciabilidade do direito à educação. Assim, Lopes (1999) apresenta a correspondência do artigo 4º da LDB com os artigos 205 e 208 da Constituição de 1988, ante a prerrogativa da aplicação imediata às normas relativas à educação, afirmando que “definido em norma constitucional (e são várias), deve ser imediatamente aplicado, [e] incumbe ao Poder Judiciário privilegiar e garantir por todas as formas e sobre qualquer outro o seu exercício” (*idem a.a.*, p. 65/66)

¹¹²⁵ Cf. artigo 2º da LDB, cuja divergência do mandamento constitucional é combatida por Lopes (1999).

¹¹²⁶ Supletivamente, tal como desenvolvido no item 2.4, com amparo em Lopes (1999).

¹¹²⁷ A tese adota o entendimento de Lopes (1999, p. 30): “como a educação é substancialmente um dever do Estado, *a ele incumbe*, além de prestá-la formalmente, com observância de todos os princípios elencados na Lei 9.394/96, em instituições de ensino, *gerar condições para que as demais formas de aprendizado e de manifestações educacionais* possam desenvolver-se de forma adequada no âmbito familiar, comunitário, no trabalho, nos movimentos sociais da sociedade civil organizada” (*grifos nossos*).

Por constar do inciso V, do artigo 4º da LDB de 1996 a reprodução do inciso V do artigo 208 da Constituição de 1988, que garante a efetivação do “*acesso aos níveis mais elevados de ensino e da pesquisa [...]*” (BRASIL, 1988a, s/p.), certamente que os argumentos de Lopes podem ser aplicados à educação superior, no sentido de que o Poder Judiciário deve igualmente garantir esse direito “por todas as formas e sobre qualquer outro o seu exercício”, confirmando a possibilidade/pertinência de sua justiciabilidade (*grifos nossos*).

É ainda relevante e oportuno referir os termos do artigo 5º dessa LDB, de 1996 (BRASIL, 1996c), onde está indicado o rol das figuras que podem constar no polo ativo, quando da propositura de ação judicial contra o poder público. Isto em caso de descumprimento do oferecimento de ensino obrigatório e gratuito da educação básica, dos 4 aos 17 anos de idade¹¹²⁸, considerando o teor do § 2º do artigo 208 da Constituição Federal, pois até sua oferta irregular importa em responsabilidade da autoridade competente:

Art. 5o O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo *qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público* acionar o *poder público* para exigi-lo (*grifo nosso*).
[...]

§ 3o Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2o do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente¹¹²⁹ (BRASIL, 1996c, s/p.).

Como se constata, já existe a garantia de que o peticionamento da ação judicial será gratuito e que o seu rito processual será sumário, escolhendo o legislador um trâmite mais rápido para atender com presteza o exercício do direito subjetivo à educação lá garantido.

Todavia, a importância dessas disposições verifica-se como um modelo metodológico a ser aplicado quando a gratuidade da educação superior se constituir em um direito público subjetivo, de cuja equiparação, por questão de isonomia, não poderá se afastar o legislador para conferir as mesmas garantias em sede de justiciabilidade, seja com relação a quem poderá figurar no polo ativo, seja pela propositura da ação sem custas processuais, e ainda pela adoção do rito sumário, desde já argumentando, por analogia, seu empréstimo.

Considerando as várias referências à expressão “direito público subjetivo” é pertinente discorrer brevemente sobre seu conceito. Lopes (1999) começa por ressaltar que

¹¹²⁸ E “*todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria*” (inciso I, artigo 208, da Constituição de 1988, BRASIL, 1988a)

¹¹²⁹ Sobre a legitimidade processual Lopes (1999, p. 95-97) apresenta, em quadros didáticos, as ações e os fundamentos legais para as figuras indicadas legitimadas ao polo ativo das ações propostas.

a simples “noção de *direito subjetivo* é complexa”¹¹³⁰, sendo entendido como “o fenômeno jurídico subsequente a uma situação jurídica. É o poder de exigir, que o titular do direito exerce em direção àquele com o qual entra em relação jurídica” (LOPES, 1999, p. 80). E cita Ihering: “direito subjetivo é o interesse juridicamente protegido” (idem a.a.).

Quanto ao “direito *público* subjetivo” Lopes (1999) o sintetiza “como a faculdade específica de exigir prestação prometida pelo Estado, *decorrente de relação jurídica administrativa*”¹¹³¹. E complementa, que “o sujeito passivo tem interesse pessoal em exigir a obrigação por parte da Administração e essa potesta de exigir é condicionada por uma obrigação jurídica [...] fundamentada em norma de direito positivo” (LOPES, 1999, p. 81). Esclarece ele, ainda, que “não se empreendeu, até o momento, a classificação completa dos direitos públicos subjetivos”¹¹³² (LOPES, 1999, p. 82).

Outra comprovação de que a Constituição está viva e colmatando lacunas, como preconizado por Lemes e Severi (2018), foi trazida pela EC nº 108, de 2020, brindando esta tese com a inclusão do inciso IX ao artigo 206, especialmente a primeira parte, ao ser inserido entre os princípios sob os quais o ensino será ministrado “*a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida*”¹¹³³ (BRASIL, 1988a, s/p., *grifos nossos*).

Por todo o explanado, está evidenciado que a Constituição brasileira em vigor considera a educação prioritária, apesar de não ser o mais vital dos direitos sociais, tanto que em um amplo espectro é o último dos direitos garantidos pelo PIDESC, como já referido. Contudo, mesmo que a educação superior não tenha a prioridade que é perfeitamente devida e conferida à educação básica, tem também, como apontado por Piovesan e Vieira (2006), a “dotação orçamentária específica” de fixação de percentual de recursos financeiros.

No caso da educação básica, cujo estágio final garante o fluxo para a educação superior, sua arrecadação e implementação estão asseguradas pelo Fundeb, como previsto no *caput* do artigo 212 e no artigo 212-A da Carta cidadã (BRASIL, 1988a). Para a educação

¹¹³⁰ Lopes (1999) remonta aos conceitos doutrinários de direito subjetivo, cuja essência, segundo Windscheid, consistiria em um elemento formal, dissonante da posição adotada por R. von Ihering, que vê um elemento material, sendo representante da corrente eclética G. Jellinek, citando ainda a posição de Santi Romano.

¹¹³¹ Grifo do original.

¹¹³² Classificações analisadas por Santi Romano: Jellinek, Löning, Stengel, Hariou e Rossi, destacando cinco categorias dos direitos públicos subjetivos: de supremacia, de liberdade, cívicos, políticos e patrimoniais.

¹¹³³ Esta última não aproveita à educação superior, que se constitui em formação inicial. Categoria de análise que é alvo de críticas, pois “Visa, acima de tudo, [...] no horizonte deste projeto educacional um sujeito despolitizado, atomizado, sem qualquer capacidade organizativa e sem condições de pensar-se como sujeito coletivo, apenas “homens-massa”, [na] expressão gramsciana” (RODRIGUES, 2009).

superior seu financiamento está estabelecido pelo § 1º do artigo 211, e a previsão de recursos consta no *caput* do artigo 212, ambos da Constituição de 1988 (*idem a.a.*).

Assim, não só foi prevista a universalização da educação superior, como planeada a concretização de sua ampliação, com o cumprimento dos termos do artigo 214 da Magna Carta (*idem a.a.*) pelo PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), que tem estreita conexão com a iniciativa e desempenho do citado Programa Ciência sem Fronteiras (BRASIL, 2011c).

Mas, antes de ter sido explicitado esse ambicioso objetivo, já havia o convencimento de que seria necessário muito mais investimento para promover o desenvolvimento econômico e social da nação brasileira, mediante a relevante e imprescindível participação da educação superior, pela via da investigação, da tecnologia e da inovação. Formalizou-se uma fonte de financiamento que, em futuro próximo, elevaria o país a um patamar de desenvolvimento expressivo: as verbas dos *royalties* do pré-sal.

Da destinação das verbas do pré-sal para a educação

Na diretriz da ampliação da educação superior pública e gratuita, o financiamento desta política educacional de estado está diretamente relacionada com sua implementação. Razão pela qual foram inseridos nos planos do primeiro governo progressista (de 2003 a 2010) a destinação para a educação¹¹³⁴ de um percentual pré-definido das verbas decorrentes da exploração dos campos petrolíferos denominado genericamente de “Pré-Sal”. A Lei nº 12.276¹¹³⁵, de 2010, permitiu a garantia de uma reserva de pesquisa de lavra pela Petrobrás, mediante a destinação de *royalties*, de 75% para a educação e 25% para a saúde, nos termos do § 3º, do artigo 2º, da Lei nº 12.858¹¹³⁶, de 2013.

¹¹³⁴ Mas não só, *cf.* Art. 50-F da Lei 12.734, de 30 de novembro de 2012. BRASIL. Lei 12.734, de 30 de novembro de 2012. Modifica as Leis nº 9.478, de 6 de agosto de 1997, e nº 12.351, de 22 de dezembro de 2010, para determinar novas regras de distribuição entre os entes da Federação dos royalties e da participação especial devidos em função da exploração de petróleo, gás natural e outros hidrocarbonetos fluidos, e para aprimorar o marco regulatório sobre a exploração desses recursos no regime de partilha. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112734.htm . Acesso em: 25 out. 2021.

¹¹³⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112276.htm. Acesso em: 21 dez. 2019.

¹¹³⁶ Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.858-2013?OpenDocument. Acesso em: 30 set. 2019.

A questão é de alta complexidade¹¹³⁷, sendo por isto, aqui apenas delineada sua problemática. Essa riqueza petrolífera se reveste de importância crucial na disputa internacional pela energia e potencial económico que representa, dado que quando da formalização dessa política pública arrojada o Brasil encontrava-se em condição económica privilegiada no âmbito internacional, entre as 10 potências, com o 6º PIB do mundo.

A definição de pré-sal e as características do pré-sal em águas brasileiras é fornecida em detalhes pela Petrobras¹¹³⁸, reproduzidas aqui, resumidamente,

[...] como uma sequência de rochas sedimentares formadas entre 100 e 150 milhões de anos, no espaço da separação dos continentes americano e africano, sobre o qual formou-se uma camada de sal, com 2km de espessura, que provocou a formação de hidrocarbonetos na camada mais profunda. Sua área aproximada é de 800km x 200km, situada no litoral da região entre os estados de Santa Catarina e Espírito Santo. A província pré-sal é composta por grandes acumulações de óleo leve, de excelente qualidade e com alto valor comercial. Já explorado, o Pólo Pré-Sal da Bacia de Santos apresenta produtividade acima da média, tendo atingido o patamar de 500 barris/dia em oito anos, contados de 2006, em 25 poços produtores, o que, além de inédito, representa uma vantagem inequívoca, comparada com o mesmo resultado na primeira prospeção da própria companhia ocorrido em 1984, após 31 anos, e com os Estados Unidos da América, na bacia do Golfo do México, que levou 20 anos, e no Mar do Norte 10 anos para atingir este objetivo. Resultados obtidos com a redução do tempo médio de perfuração em mais de 50%, e ante o sucesso exploratório de 100% em 2013 (BRASIL, 2012, s/p – cf. nota de rodapé 1145).

Sobre o que a própria Petrobrás – empresa de maior representatividade do Brasil – manifestou o entendimento de que “essa realidade [...] coloca [o Brasil] em uma posição estratégica frente à grande demanda de energia mundial das próximas décadas” (idem a.a.). Os números totais desse diferencial – 60 bilhões de barris, foram apresentados pelo Senador Roberto Requião e outros quatro integrantes do Senado brasileiro, para fundamentar o projeto de decreto legislativo para suspender o leilão do pré-sal como noticiado em setembro de 2013. A importância da situação decorre do fato de que, individualizados os números de barris nos oito campos nomeados, aos quais acrescidos os existentes (1/4), dariam ao país uma autossuficiência energética de mais de 50 anos.

Muitos fatos, que raiavam o surreal, ocorreram desde então, ficando a Petrobrás cada vez mais no centro da investida imperialista, com a colaboração de membros do Poder Judiciário Federal, sofrendo reveses seríssimos, que comprometeram sua posição como a maior indústria nacional. A propósito desse tema Fiori (2018a) e Fiori e William Nozaki

¹¹³⁷ Em especial a legislativa, por constar de diversas leis, que foram alteradas por outras tantas.

¹¹³⁸ Disponível em: <http://www.petrobras.com.br/pt/nossas-atividades/areas-de-atuacao/exploracao-e-producao-de-petroleo-e-gas/pre-sal/>. Acesso em: 17 set. 2019.

(2019b) desvelam aspetos histórico-económicos que permitem entender a geopolítica mundial desde a segunda metade do século XVIII, confirmando as ingerências estadunidenses na política brasileira, com atuação na recente desestabilização política (MANCIE, 2018), cuja cronologia foi descrita por Rodolfo Araújo de Moraes Filho (2019).

Estes os motivos do Golpe de 2016 (CHAUI, 2018) ¹¹³⁹: a obtenção das vantagens do pré-sal brasileiro para as “quatro irmãs”, Companhias petrolíferas estadunidenses ¹¹⁴⁰, pela exclusão da Petrobrás do quinhão reservado, de onde seriam destinados os *royalties* para a educação e a saúde. E “agora que os ianques conseguiram de nós tudo o que queriam, eles viraram as costas para o Brasil de Bolsonaro” (COMPARATO, 2020, s/p.).

Não tardou, a Operação *Spoofing* ¹¹⁴¹ desnudou o conluio havido na condução da Operação Lava Jato, que seguiu orientação do *US Department of State (DoS)*, tendo como alvo a Petrobrás, como descrito por Moraes Filho (2019) e por Pedro de Araújo Fernandes (2021) ¹¹⁴², apresentando o segundo dados atualizados e contextualizados ¹¹⁴³, do quanto veiculado pela mídia internacional ¹¹⁴⁴. O que foi muito grave para a soberania do Brasil, além do prejuízo financeiro acarretado ¹¹⁴⁵.

¹¹³⁹ Reproduzida em “Geopolítica do petróleo: sua interferência no ‘impitiman’ de 2016 e além...” (MORAES Filho, 2019), p. 33-56. Disponível em: www.journals.ufrpe.br. Acesso em: 05 maio 2021.

¹¹⁴⁰ São elas na denominação popular: Shell, BP, ExxonMobil e Texaco. Cf. AS 7 IRMÃS do petróleo. Reportagem publicada em Publicado em 9 jun.2011 no site PetroGasNews. Disponível em: <https://petrogasnews.wordpress.com/2011/06/09/as-7-irmas-do-petroleo/>. Acesso em 29 dez. 2021.

¹¹⁴¹ Operação deflagrada pela polícia federal brasileira em 23.07.2019, para investigar as contas Telegram de autoridades brasileiras relacionadas à Operação Lava Jato. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Operação_Spoofing . Acesso em: 21 mar. 2021.

¹¹⁴² Dados divulgados em 2020, com antecedentes e influência negativa da Lava Jato na redução do PIB brasileiro e da construção civil. Disponível em: <https://www.jornaltornado.pt/estudo-na-uerj-antecipou-analise-do-le-monde-com-conexao-eua-lava-jato/>. Acesso em: 28 maio 2021.

¹¹⁴³ Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-mai-02/pedro-fernandes-armadilha-geopolitica-operacao-lava-jato> . Acesso em: 29 maio 2021.

¹¹⁴⁴ Cf. a investigação de Nicolas Bourcier e Gaspard Estrada, veiculada pelo Le Monde ed. 11/12 de abril de 2021, pp. 18-20. E “O mal em nome do bem. Jornal francês mostra como os EUA usaram a ‘lava jato’ para seus próprios fins”. Reportagem publicada em 10 de abril de 2021, 12h49, no Consultor Jurídico. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-abr-10/jornal-frances-mostra-eua-usaram-moro-lava-jato> . Acesso em: 10 abr. 2021.

¹¹⁴⁵ Investigando ações de corrupção na Petrobrás, a Lava Jato propalou a recuperação de R\$ 4 bilhões de reais. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/lava-jato-6-denunciou-500-recuperou-r-4-bi-da-corrupcao-e-condenou-165-a-mais-de-2-mil-anos/>. Acesso em: 03 maio 2021. Contudo, apurou-se que ocasionou um prejuízo de R\$ 172,2 bilhões, segundo a CUT-DIEESE. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2021/03/o-outro-lado-da-lava-jato.shtml> . Acesso em: 03 maio 2021. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/pais-perdeu-em-investimentos-40-vezes-o-valor-recuperado-pela-lava-jato-fadd>. Acesso em: 03 maio 2021.

Desmoronada, por ora, a perspectiva dessa política pública em favor da saúde, da educação, e por conseguinte da educação superior, o tema do financiamento da educação superior subsiste para analisar sua implementação, tal como foi estabelecido pela Constituição de 1988 (idem a.a.), e pelo seu entendimento na esfera internacional, por onde se inicia a exposição que segue.

4.9 O financiamento da educação superior no Brasil: a exequibilidade desse direito

Um exemplo dessa proteção social garantida pela Constituição é o caso do financiamento da educação [...] (ROSSI; OLIVEIRA; ARANTES, 2017, s/p.)

Demonstrada acima a pertinência de seu reconhecimento normativo e de sua exigibilidade, avança-se para finalizar a questão da justiciabilidade do direito humano à educação superior no Brasil, abordando agora sua exequibilidade, que está diretamente vinculada com a efetivação de seu financiamento, na prática, *law in action*, ainda que sejam tênues as linhas que separam essas três categorias analíticas centrais que emergiram na elaboração da pesquisa, para a comprovação da hipótese.

Desta forma, o financiamento da educação superior pode ser considerado a questão mais relevante, porque o conjunto de receitas que compõe o orçamento a ser aplicado é a “chave” que define a prioridade ou não para efetivar o seu exercício, tendo, entretanto, como pré-requisito o entendimento de que esse direito, para tornar-se acessível a todos, deve ser prestado pelo Estado brasileiro.

Considerando que o objeto da tese trata do artigo 13, 2. c) do PIDESC, do Sistema ONU, e de seu homólogo no SIDH, o artigo 13, 3. c) do Protocolo de São Salvador (PSS), a exequibilidade deve inicialmente ser abordada a partir desse âmbito internacional, estabelecendo vínculos com a legislação da esfera nacional.

Abramovich e Courtis (2011) afirmam que o direito social de caráter económico, na sua face mais visível, demanda recursos financeiros e especificamente técnicos para sua execução, o que, na perspectiva desta autora, indica que, para ser realizada sua exequibilidade necessita que esses recursos sejam providos pelo Estado.

Nesse sentido, os referidos autores, remontando às fontes de interpretação do conteúdo dos DESC, explicitam, considerando o teor do artigo “2.1”, que “no caso do PIDESC a obrigação de adotar medidas resulta mediada pela referência à disponibilidade de

recursos e a realização progressiva da efetividade dos direitos” (idem a.a., p. 83). Ressaltam, ainda, que diferentemente do PIDCP, o PIDESC “só estabelece, na sua parte IV [artigos 16 a 25], um sistema de relatórios, sem prever mecanismos de comunicação das violações” dos direitos lá contemplados (idem a.a., p. 84). Referem também que durante a elaboração do PIDESC foi discutido um modelo de redação entre dois grupos:

[...] o que deveria definir-se com a maior precisão possível os limites de cada direito e as obrigações do Estado a respeito; e os que, ao contrário, sustentavam que era necessário redigir cláusulas curtas de caráter geral em atenção à natureza do documento e a possibilidade de conseguir maior consenso, delegando a definição do conteúdo concreto dos direitos à legislação nacional (idem a.a., p. 85).

O segundo grupo foi vencedor, sinalizada a importância do texto constitucional para o reconhecimento dos direitos sociais, como a lei maior que direciona a legislação correlata; e, na discussão sobre os mecanismos de aplicação [¹¹⁴⁶], que podem ser entendidos como a busca da exequibilidade, Abramovich e Courtis (2012) informam que:

triumfaram os que propiciavam o sistema de relatórios periódicos sobre o de comunicações [...] coerente com a idéia, sustentada por seus impulsores de que os DESC são meros direitos programáticos¹¹⁴⁷, e que [...] não pode submeter-se aos Estados a um sistema de implementação do tipo contencioso (idem a.a., p. 85).

Na narrativa dos bastidores¹¹⁴⁸ do histórico da elaboração do PIDESC, Abramovich e Courtis (2011) complementam, citando Cançado Trindade (1994), que tais debates foram replicados por ocasião dos trabalhos de preparação do Protocolo de São Salvador (BRASIL, 1999a). Onde, como já se viu, ao lado do sistema de relatórios periódicos, previsto nos parágrafos iniciais do artigo 19, vigora o sistema de comunicações, nos termos do seu parágrafo 6¹¹⁴⁹ do mesmo artigo.

Informam os mesmos autores que não obstante as limitações da adoção do sistema de relatórios pelo PIDESC, após a criação do Comité dos DESC em 1985, como órgão de aplicação, esse passou a produzir “documentos que contribuem para esclarecer o sentido de alguns direitos e suas correspondentes obrigações com os Estados” (ABRAMOVICH;

¹¹⁴⁶ “questão que teve uma ingerência direta na adoção de dois instrumentos separados de direitos humanos, um para cada gênero de direitos [...] o único sistema de direitos humanos que consagrou num mesmo instrumento os DESC e os direitos civis e políticos é o africano” (Abramovich e Courtis (2011, p. 85 [...] “Carta Africana de Direitos Humanos e dos Povos, [...] adotada pela organização da Unidade Africana em 27/7/81” *apud* Revista Jurídica de Buenos Aires, nº 1, 1987, pp. 138-162 *passim*).

¹¹⁴⁷ Entendimento do Ministro Barroso do STF (2007), no âmbito do direito à saúde, *cf.* Revoredo (2017).

¹¹⁴⁸ “*Annotations on the text of the draft international covenants on human rights*”, UN Doc. A/2929 (1995), p. 7, parágrafos 13-19”. Documento com 389 p. - *Tenth session* AG UN 1 July 1955. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/748971>. Acesso em: 11 jul. 2021.

¹¹⁴⁹ *Cf.* item 1.3.4, que trata da postulação perante o SIDH.

COURTIS, 2011, p. 86). Como já referido, a partir de 1988 as Observações Gerais buscaram “definir com maior precisão as principais obrigações dos Estados” (idem a.a.) previstas no PIDESC, com caráter prescritivo para os Estados.

Como já visto, entre essas obrigações de ações para atingir o objetivo, está a prevista no parágrafo 1 do artigo 2º do PIDESC, onde cada Estado Parte compromete-se “a adotar medidas tanto por esforço próprio como pela *assistência e cooperação internacionais* [...] até o máximo de seus *recursos disponíveis*” com o objetivo de “assegurar, progressivamente, por todos os meios apropriados o pleno exercício dos direitos reconhecidos no presente Pacto, [...]” (BRASIL, 1992a; *grifos nossos*).

O mesmo se confirma em relação ao teor do artigo 1 do PSS (BRASIL, 1999a) que dispõe, com semelhantes expressões, que os “Estados-Partes” “comprometem-se a adotar as medidas necessárias, tanto de ordem interna como por meio da cooperação entre os Estados [...] até o máximo dos recursos disponíveis [...] a fim de conseguir, progressivamente [...] a plena efetividade dos direitos reconhecidos neste Protocolo” (BRASIL, 1999a).

Disposições essas relacionadas à exequibilidade dos DESC em geral, e aplicáveis ao direito humano à educação previsto no parágrafo 2 do artigo 13 do PIDESC e no parágrafo 3 do artigo 13 do PSS, onde constam, respetivamente, o reconhecimento e o convencimento, com “o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito” e “a fim de conseguir o pleno exercício do direito à educação”. E na sequência restou estabelecido nas alíneas c) de cada qual, sobre “a educação de nível superior/o ensino superior, “por todos os meios apropriados” e “pelos meios que forem apropriados”.

A propósito do acima referido compromisso dos Estados Partes de demandar “assistência e cooperação internacionais”, previstas nos dois instrumentos de direitos humanos para atingir o objetivo de efetivação dos DESC, entende-se que esse compromisso não se aplicaria mais ao Brasil, pois o país latino-americano com o PIB mais elevado detém as condições necessárias para suportar os encargos com a educação superior.

Nesse sentido, estar em condições de propiciar cooperação internacional a estudantes de graduação estrangeiros, como efetivamente ocorre¹¹⁵⁰, é mais um sinal de que

¹¹⁵⁰ O Brasil acolhe alunos de 19 nacionalidades: Angola (1689), Japão (1353), **Paraguai** (1239), Guiné Bissau (1066), **Bolívia** (1027), **Argentina** (937), Peru (887), **Haiti** (745), **Colômbia** (662), EUA (630), Portugal (606), **Uruguai** (494), Cabo Verde (451), **Venezuela** (446), **Chile** (360), Itália 335), China (250), Benin (219) e Alemanha (216), e de outras (371), um total de **14.523** alunos, sendo 49,1% estudantes originários de nove países da América, inclusive dos EUA (BRASIL, 2019c, p. 23).

o Brasil pode contar com recursos próprios para financiar a educação superior, como estabelece a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a), bastando que sejam ampliados esses recursos, como programado no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), pelas metas 12 e 20.

Todavia, sob o manto de compreensão dos referidos “recursos disponíveis” refugiaram-se os Estados Partes do PIDESC e do PSS “encolhendo-se” na devida prestação dos direitos humanos lá garantidos, a cujo exercício obrigaram-se a cumprir. Atitude que seria compreensível quando do nascimento do PIDESC em 1966, pois muitos países ainda estavam em sofrível processo de reestruturação no pós 2ª GG, e no caso do PSS em 1988, findava-se a “década perdida” de 1980 na América Latina. Justificativa para essa omissão no cumprimento dos DESC que, em especial quanto ao direito à educação superior, não pode mais prevalecer no Século XXI, pelos argumentos já referidos.

Contestação que está na origem da elaboração de “Os Princípios de Abidjan” (THE ABIDJAN..., 2019), que dispõem sobre a obrigação de direitos humanos dos Estados em prover educação pública em todos os níveis, que foi adotado pela *Resolución* 41/16 (ONU, 2019) do Conselho de Direitos Humanos, a qual exortou os Estados ao seu cumprimento.

No plano nacional, a resistência por parte do Estado brasileiro ao cumprimento dos DESC, verificada em sede de decisões judiciais do STF, apoia-se na reserva do possível¹¹⁵¹ fundamentada pela adoção do entendimento do caráter programático das normas dos DESC que, por essa razão, deveria “ser concretizado através de políticas sociais e econômicas, perpetradas pelo Executivo”, conforme sintetiza Tatiana Trícia de Paiva Revoredo (2017). A qual insurge-se contra a não concessão pelo Judiciário dos DESC, para quem tais direitos são devidos ao menos em caráter excepcional, fundamentando-se na harmonia dos poderes estabelecida no artigo 2º¹¹⁵² da Constituição em vigor (BRASIL, 1988a), porque:

[...] a tese da reserva do possível não pode servir de critério absoluto ao descumprimento da implementação dos direitos sociais (cláusula pétrea, de caráter irrenunciável e aplicação imediata), nem como obstáculo a eventuais manifestações do Estado-juiz que, quando chamado a apreciar lesão ou ameaça de lesão (artigo 5º, inciso XXXV), deve exercer sua função típica de guardião da Constituição (REVOREDO, 2017, s/p.).

Incorpora-se esse argumento irrefutável de Revoredo (2017) para confirmar esta tese. Além disso, complementarmente, esta tese demonstra que a atuação do Poder

¹¹⁵¹ Teoria decorrente de decisão da Corte Constitucional Alemã, na década de 1970, caso *Numerus Clausus*, sobre a pretensão de estudantes a vagas na educação superior, cf. Revoredo (2017, *apud* Sarlet, 2008).

¹¹⁵² Constituição de 1988 - Art. 2º. São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário.

Executivo brasileiro de 2003 a 2016 promoveu a implementação de políticas educacionais, suportadas por legislação, aqui analisadas, no sentido da ampliação do acesso à educação superior, dando com isso cumprimento ao caráter programático das normas dos DESC.

Desta forma, os avanços realizados na ampliação de seu acesso à educação superior tornam factível sua exigibilidade pela via da justiciabilidade, pelo que deve o Poder Judiciário se posicionar favoravelmente nesse sentido, para corrigir as transferências abusivas em favor das IES privadas, para garantir a exequibilidade desse direito humano.

Por esta razão, esta tese conflui sua argumentação no sentido de que é devida pelo Estado brasileiro a assunção dos custos do direito humano à educação superior pública, cujo reconhecimento normativo foi apontado na combinação do disposto no inciso II e *caput* do artigo 214 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a), c.c. o inciso II e o *caput* do artigo 21 da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), expresso o objetivo de manutenção e desenvolvimento de sua universalização pelo PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014).

Assim sendo, os recursos necessários à implementação da educação superior gratuita devem ser proporcionados pelo Estado brasileiro, ante sua inegável capacidade financeira, sendo, portanto, plenamente factível sua disponibilização, considerando que o Brasil está inserido atualmente entre as 10 maiores economias do mundo¹¹⁵³. Destarte, não há qualquer dúvida de que existem possibilidades reais de o Estado brasileiro financiar totalmente a educação superior. Mas, a liberação de tais verbas deverá estar vinculada a políticas públicas educacionais de Estado, não dependente da vontade política dos governantes, de modo a impedir oscilações na prestação desse direito, como vem ocorrendo.

Situação coerente com o desmonte das instituições públicas educacionais promovidas pelos governantes a partir de meados de 2016, os quais inverteram as prioridades mediante mecanismos oficiais, repassando os recursos financeiros do Estado brasileiro para as IES privadas que estão enriquecendo grandes grupos privados internacionais. O que comprova, de modo inequívoco, a existência da capacidade financeira do Estado brasileiro

¹¹⁵³ Em 2018 o *World Economic Forum*, utilizando dados do *International Monetary Found* – IMF, situava o Brasil em 9º lugar, com PIB de US\$ 2,14 trilhões. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2018/04/the-worlds-biggest-economies-in-2018>. Acesso em: 14 mar. 2019. Em 2012 o Brasil detinha o 6º PIB mundial, superando o Reino Unido, voltando ao 7º lugar em 2013. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/pib-de-2012-confirma-queda-do-brasil-no-ranking-das-maiores-economias/>. Acesso em: 12 jul. 2021. Todavia, como estes dados não contemplam as taxas de câmbio, na realidade o Brasil ainda é a 8ª. economia do mundo em 2022, cf. Paulo Nogueira Batista Jr., sendo que as 10 maiores representam mais de dois terços da economia mundial.

para arcar com os custos da educação superior pública, bastando para tanto redirecionar o fluxo financeiro para o objetivo praticado pelos governos de 2003 a meados de 2016.

Esta situação justifica a aplicação ao Brasil da segunda proposição de “Os Princípios de Abidjan” (THE ABIDJAN..., 2019) aos Estados, no sentido da necessidade de regular o envolvimento privado na educação, exortado seu cumprimento pelos Estados pela referida *Resolución* 41/16 de 2019 (ONU, 2019), do Conselho de Direitos Humanos.

Para uma compreensão mais precisa dos fundamentos da concretização do financiamento da educação superior no Brasil, deve-se ter a dimensão do seu sistema educacional, cuja estrutura é particularmente complexa, aqui apresentada a educação superior na estrutura do MEC, como se vê no Anexo 6.

A composição da educação brasileira é objeto do Quadro 3, elaborado por Lopes (1999), quando comenta o artigo 21 da LDB, lá referindo esse autor que a educação escolar está subdividida em educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos), educação complementar (educação profissional e educação especial) e educação superior. Todavia, o artigo 21 da LDB (BRASIL, 1996), que trata da composição dos níveis escolares, estabelece somente dois níveis: educação básica ¹¹⁵⁴e educação superior. Esta última objeto da presente investigação, cuja estrutura consta do Quadro 4, e no Quadro 5 se vê a estrutura das universidades brasileiras.

As três etapas da educação básica referidas no inciso I do artigo 21 da LDB de 1996, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, são financiadas majoritariamente com verbas municipais e estaduais, cuja atuação prioritária restou explicitada nos parágrafos 2º e 3º do artigo 211 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a), que foi recepcionada no § 2º do artigo 5º da LDB (BRASIL, 1996). Sua gratuidade está contemplada no inciso I do artigo 4º da mesma LDB desde a pré-escola (alínea a), passando pelo ensino fundamental (alínea b) até o ensino médio (alínea c). Ambos os artigos com redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013a). A concretização dessas determinações, sua exequibilidade, ocorre pela via do Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2020c).

Já o financiamento da educação superior cabe à União, nos termos do § 1º do referido artigo 211 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a): “a União organizará o

¹¹⁵⁴ Cf. dois quadros da Educação Básica (LOPES, 1999, pp. 151-152 e 153).

sistema federal de ensino [...], financiará as instituições de ensino públicas federais”, vale dizer educação superior, exercendo “em matéria educacional função redistributiva e supletiva” perante os demais entes, relativamente aos níveis da educação básica que lhes competem.

Olhando para a realidade, remonta-se aos mais recentes dados que foram localizados acerca do financiamento do sistema público de educação brasileira, veiculados pela FAPESP (2018, s/p.)¹¹⁵⁵. Os números apresentados pela instituição paulista¹¹⁵⁶ de fomento à pesquisa científica e tecnológica informam que o percentual destinado à educação no Brasil, nas três esferas governamentais - municipal, estadual e federal - foi de 5,08% do PIB do país, correspondendo a R\$ 304,8 bilhões de reais¹¹⁵⁷. Desse montante 17% foi destinado ao ensino superior e 83% direcionado para o ensino básico.

De forma didática, tais verbas estão explicitadas nas Figuras 4 e 5, as quais demonstram o investimento na educação pública pela origem dos recursos (dos três entes públicos) e por nível de aplicação (educação básica, subdividida em municipal e estadual, e educação superior), sendo a Figura 4 indicativa do percentual referido sobre o dispêndio total, e a Figura 5 com a correspondência em bilhões de reais correntes, no ano de 2015.

Figura 4 - Investimento em percentual sobre o dispêndio total

	Municipal	Estadual	Federal	Total
Educação básica	32%	35%	17%	83%
Educação superior	0,1%	3%	13%	17%
Total	32%	38%	30%	100%

Fonte: Coordenação de Indicadores CT&I/Fapesp 2018 conforme INEP/MEC, IBGE, *Education at a Glance 2017*, s/p. (OCDE).

¹¹⁵⁵ REVISTA PESQUISA FAPESP n° 274. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2018/12/14/financiamento-do-sistema-publico-de-educacao/>. Acesso em: 14 mar. 2019.

¹¹⁵⁶ Disponível em: <https://fapesp.br/sobre/>. Acesso em: 03 maio 2021.

¹¹⁵⁷ Com origem em recursos municipais (32%), dos 26 estados e Distrito Federal¹¹⁵⁷ (38%), e União (30%). Como investimentos públicos diretos “antes das transferências federais (via FUNDEB e outras)”.

Figura 5 - Investimento em bilhões de R\$ correntes em 2015

	Municipal	Estadual	Federal	Total
Educação básica	96,2	105,5	51,6	253,3
Educação superior	0,3	10,2	41,0	51,6
Total	96,5	115,8	92,6	304,8

Fonte: Coordenação de Indicadores CT&I/Fapesp 2018 - INEP/MEC, IBGE, *Education at a Glance 2017*, s/p. (OCDE).

Observe que nas Figuras 4 e 5 os dados foram individualizados não só pela educação básica e superior, como também indicados em percentuais e em valor monetário (em reais) por cada um dos três entes da federação. Deste modo, coube à educação superior o valor total de R\$ 51,6 bilhões de reais, distribuídos para a educação superior nas esferas: federal (R\$ 41 bilhões de reais, que equivalem a 13%, destinados a 63¹¹⁵⁸ IFES), estadual (10,2 bilhões de reais, correspondendo a 3% de IES estaduais) e municipal (R\$ 300 milhões de reais, 0,1% para as IES municipais).

Esses investimentos públicos diretos, comprovam o percentual e o valor das transferências efetivadas¹¹⁵⁹, todavia, não correspondem ao financiamento educacional completamente realizado. Contabilizadas as transferências para o setor privado, para “fins de bolsas de estudo, financiamento estudantil, etc.”, o investimento total atingiu 6,24% do PIB do Brasil que, segundo o IBGE, em 2015 foi de R\$ 5,996 trilhões de reais.

Assim, não foram incluídos nas referidas tabelas R\$ 69,5536¹¹⁶⁰ bilhões de reais do valor total constante na Figura 5 (R\$ 304,8 bilhões de reais) com cujo acréscimo, o total geral efetivado foi de R\$ 374,03 bilhões de reais de investimento na educação superior.

Outro dado relevante sobre o percentual de 5,08% do PIB do financiamento do sistema educacional público, foi o crescimento de 1,07% sobre o valor de 2001, com apuração a cada dois anos, maior na educação básica. Com esses dados identifica-se que durante uma década e meia o Estado brasileiro investiu praticamente o mesmo percentual em cada uma das etapas nos dois níveis do sistema público educacional, sem priorizar nenhuma área, cujo aumento nominal verificado foi decorrente do crescimento do PIB.

¹¹⁵⁸ Número de IFES em 2015. Atualmente 69 IFES, *cf.* item 2.9,

¹¹⁵⁹ Via Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE (Paris).

¹¹⁶⁰ Destinado à educação privada, corresponde a 36% (aproximadamente R\$ 18 bilhões de reais) a mais do que a União investe na educação superior pública (R\$ 51,6 bilhões de reais).

As duas referidas funções da União, redistributiva e supletiva, ficam evidenciadas pelos valores e percentuais constantes das Figuras 4 e 5 pois, se a União contribui com 30% das verbas e, ao ensino superior, que está ao seu encargo, coube 17% do total dos recursos destinados à educação, o diferencial de 13% foi redistribuído para os dois outros entes federativos. Consta-se na Figura 5 que União contribuiu para Educação Superior com o mesmo valor que redistribuiu para a educação básica: R\$ 51,6 milhões de reais.

Ressalte-se que essa dupla atuação da União – redistributiva e supletiva – se faz objetivando “garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios”, como explicitado na parte final do § 1º do artigo 211 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a, s/p.), e em consonância com seu *caput*, que estabelece que os sistemas de ensino da União, dos Estados e do Distrito Federal e dos Municípios serão organizados em regime de colaboração. Essa estruturação teve como alvo assegurar a universalização do ensino obrigatório, como previsto no § 4º do mesmo artigo 211, introduzido pela EC nº 14, de 1996, sendo posteriormente adicionado um diferencial relevante, a inclusão da responsabilidade da União, pela EC nº 59, de 2009. E pela EC nº 108, de 2020, foi assegurada a qualidade e a equidade desse ensino obrigatório, no mesmo § 4º. Consta-se que cada vez melhor se pavimenta o caminho para a educação superior gratuita.

O que se fez em cumprimento ao *caput* do artigo 212 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a), que define a participação de cada ente governamental nos seguintes termos: “a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo da receita resultante de impostos [...], na manutenção e desenvolvimento do ensino” (idem a.a.).

Constata-se das referidas Figuras 4 e 5. que o maior percentual e valores atribuídos à educação básica no âmbito municipal (infantil e fundamental) e estadual (ensino médio e educação de jovens e adultos), deve-se às essas etapas educacionais que contemplam, por isto, praticamente o dobro do que é destinado à educação básica federal (tecnológico), que é idêntico ao atribuído à educação superior.

Conclui-se pois, pela correspondência da divisão dos valores do financiamento da educação nos percentuais apontados nas referidas Figuras 4 e 5, lembrando-se que além das três áreas da educação básica referidas no inciso I do artigo 21 da LDB, o ensino médio, nas suas diferentes formas, inclui a formação tecnológica, cujo financiamento pela União

resulta em um campo relevante, que permite aos estudantes transitar, sem nenhuma forma de seleção, para a educação superior, nos 661 *campi* dos IFECT.

Em síntese, o total do financiamento da educação brasileira está dividido em seis partes¹¹⁶¹, sendo cinco na educação básica e uma na educação superior, cujos percentuais e valores atribuídos para cada um são praticamente equivalentes¹¹⁶². Importante reconhecer que, com a efetivação da partilha demonstrada, dos recursos para o financiamento da educação brasileira, como estabelecido pela Constituição de 1988, foi dado cumprimento à prioridade escalonada que é devida nas três etapas que conformam o nível da educação básica brasileira, em relação ao nível da educação escolar superior.

No Sistema Internacional de Direitos Humanos a prioridade conferida à educação primária está resguardada na análise interpretativa do Comentário Geral nº 13, sobre o Direito à Educação, realizada pelo Comitê dos Direitos Económicos e Sociais (RAMOS, 2018), relativamente ao artigo 13¹¹⁶³ do PIDESC (BRASIL, 1992a), também aplicável ao artigo 13 do PSS (BRASIL, 1999a), pela similitude desses dois artigos em ambos os instrumentos, na parte em que tratam da educação primária e da educação secundária¹¹⁶⁴.

Na esfera nacional, nos termos do inciso IV¹¹⁶⁵ do artigo 208 da Constituição de 1988, a garantia da efetivação do dever do Estado para com a educação infantil, será prestada “em creche e pré-escola, às crianças de até 5 anos de idade”, desde o nascimento¹¹⁶⁶, que acolhem os futuros integrantes do ensino fundamental, cujos alunos por sua vez ingressarão no ensino médio, que poderão ser alunos na educação superior, em um completo encadeamento dos “elos da corrente educacional”, todos de igual importância.

Na destinação dos recursos públicos para a educação, reitera-se o teor do artigo 213 da Constituição em vigor (BRASIL, 1988a), no sentido de que, além de direcionados para as escolas públicas, podem igualmente se beneficiar desses recursos as escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, que comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus

¹¹⁶¹ Simplificando, $100\% = 6 \times 16,66\%$ e R\$ 304 milhões = $6 \times$ R\$ 50,66 milhões.

¹¹⁶² Constatada ligeira diferença à maior em favor da educação básica estadual, no ano analisado.

¹¹⁶³ Cf. Leal e Gorczewski (2013).

¹¹⁶⁴ Também à educação superior, adiante abordada.

¹¹⁶⁵ Cf. artigo 11, inciso V, da LDB.

¹¹⁶⁶ Cf. artigo 7º, inciso XXV, Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a).

excedentes financeiros em educação, como estabelecido no inciso I. Na prática tal dispositivo permite abrir um “flanco” na proteção ao financiamento da escola pública¹¹⁶⁷.

Dentre as exigências para a destinações dos recursos públicos previstos no *caput* artigo 213, o § 1º (BRASIL, 1988a) faz referência à concessão de bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio. O que deu cumprimento ao artigo 13, 2. e) do PIDESEC (BRASIL, 1992a), na parte que trata de “implementar-se um sistema adequado de bolsas de estudo”. Esse benefício poderá também ser estendido as universidades e ou instituições de educação profissional e tecnológicas em “atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação” (BRASIL, 1988a, s/p.), como dispõe o § 2º do artigo 213.

Além disso, ao prover, pelo Fundeb, os recursos financeiros para a implementação continuada da gratuidade da educação básica para além da “educação primária”, até a “educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional” (BRASIL, 1992a, s/p.), o Brasil deu cumprimento integral às alíneas a) e b) do artigo 13, 2 do PIDESEC e às alíneas a) e b) do § 3 do artigo 13 do PSS.

É inegável que ao assim proceder o Estado brasileiro ultrapassou os compromissos assumidos nesses referidos dispositivos do PIDESEC e do PSS, pois além de gratuita também tornou obrigatória a educação básica dos 4 anos aos 17 anos de idade, nos termos do inciso I, do artigo 208, da CF de 1988, introduzido pela EC nº 59, de 2009.

Reitere-se que o Estado brasileiro também extrapolou as determinações do PIDESEC, pelo inciso VII do mesmo artigo 208, ao garantir o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988a, s/p.), introduzido pela EC nº 59, de 2009. E também uma ação protetiva extra ao contido no PIDESEC está contemplada no inciso III desse artigo 208 o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência.

O inciso I do mesmo artigo 208 dispõe que a educação básica é “assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988a, s/p.), superando as determinações do artigo 13, 2. d) do PIDESEC, cujas disposições fazem referência à essa providência só com relação à educação primária.

¹¹⁶⁷ Sobre o que aqui não se detém.

Acesso que é garantido como direito público subjetivo pelo § 1º do mesmo artigo 208, em consequência do dever do Estado para com a educação, plasmado em seu *caput*, sendo a efetivação desse direito garantida pelas disposições de seus sete incisos (Apêndice A), reproduzido no artigo 5º da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), cujo *caput* estabelece que “o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo” (BRASIL, 1996c, s/p.).

Ademais, no dever do Estado para com a educação, sua efetivação também está prevista no inciso V do artigo 208, pela “garantia de [...] acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística”, donde se infere o reconhecimento da gratuidade do ensino superior que é pugnada nesta tese. Razão pela qual, reitere-se, por uma questão de isonomia, ao vir a ser reconhecida de modo expresso a gratuidade da educação superior, deve ser também estabelecido que o acesso a essa educação superior é um direito subjetivo, tanto quanto na educação básica, nos termos do § 1º do artigo 208.

Com esse reconhecimento formal o Brasil daria também integral cumprimento à alínea c) do parágrafo 2. do artigo 13 do PIDESC e à alínea c) do parágrafo 3 do artigo 13 do PSS, que por ora ainda se dá de modo parcial, mas que adveio em um processo continuado por 13 anos e meio, tornando-se “acessível a todos”, na ampliação do acesso inteiramente gratuito à educação superior pública pela criação de IFES e IFECT em quantidade nunca vista na educação brasileira. Cumpre lembrar que se avançou com a implementação de ações afirmativas para a retenção e a conclusão dos cursos de graduação, em especial com o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (BRASIL, 2010), de forma a consolidar esse projeto de ampliação do acesso da educação superior, muito além do que o PIDESC determina, e antes de “tornar-se acessível a todos”.

Retoma-se a importância do Fundeb (BRASIL, 2020c), como o mecanismo articulado de modo específico e direcionado que permitiu ao Sistema Educacional Brasileiro propiciar a universalização da educação básica, como terceira etapa programática para essa consecução, com sucessiva ampliação dos benefícios, como demonstrado no Apêndice A.

Reafirma-se que ao assegurar a captação dos recursos e sua distribuição o Fundeb constitui-se como a comprovação da manutenção do cumprimento pelo Brasil das determinações contidas no artigo 13, 2. b) do PIDESC, e igualmente do artigo 13, 3. b) do Protocolo de São Salvador, respetivamente, “a educação secundária/ensino de segundo grau” em suas diferentes formas. Aí inseridas a gratuidade e obrigatoriedade da instrução primária prevista no artigo 13, 2. a) e no artigo 14 do PIDESC, ante o reconhecimento desse direito pelo Brasil de modo ampliado. Ambos dispositivos autoaplicáveis pela proteção conferida,

como consta sobre este último nas disposições da Observação Geral nº 3, conforme Abramovich e Courtis (2011). Restou cumprida também a determinação do artigo 13, 3. a) do PSS, que dispõe sobre a obrigatoriedade e gratuidade da instrução primária, que, reiterese, não contém disposições correspondentes às do artigo 14 do PIDESC.

Está evidente nas disposições sobre a educação básica que, depois de reconhecida pela via legislativa sua gratuidade e obrigatoriedade, foi garantida sua implementação, e assegurada sua manutenção pelo Fundeb, por se tratar de uma obrigação continuada, na busca de sua universalização. Igualmente, demonstrado seu reconhecimento de modo positivado, o mesmo tratamento isonômico é devido com relação ao direito humano à educação superior, e é nesta perspectiva que o Fundeb passa a ser analisado, dentro das possibilidades de concretização da exequibilidade do direito à educação superior.

Assim, demonstrada a possibilidade da exequibilidade do direito à educação superior pelo Estado brasileiro, por sua capacidade financeira de repasses, são apresentados dois modelos para serem adotados, na esfera nacional e em âmbito internacional, para sua implementação e assegurar a continuidade da manutenção da sua gratuidade.

Por primeiro, o Fundeb como um modelo para garantir a implementação da gratuidade da educação superior. Esse Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, objeto da Lei nº 14.113, de 2020 (BRASIL, 2020), está sendo aqui indicado como uma referência paradigmática, para ser adotada de modo adaptado, de controle efetivo dos recursos financeiros e assim garantir a implementação do ensino gratuito à educação superior. Nesse caso, a vinculação às previsões do artigo 214 da Constituição de 1988, configuradas no PNE 2014-2024, assegurará a efetiva captação e distribuição dos recursos para que o direito estabelecido no artigo 13, 2. c) do PIDESC e no artigo 13, 3. c) do PSS, o direito humano à educação superior, possa “tornar-se acessível a todos”.

O FUNDEB nasceu com prazo delimitado de 14 anos no bojo da Emenda Constitucional nº 53, de 2006, que alterou pela segunda vez o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). Nessa sua primeira versão¹¹⁶⁸ o FUNDEB foi objeto da Lei nº 11.494, de 2007 (BRASIL, 2007), parcialmente revogada pela Lei nº 14.113, de 25.12.2020 (BRASIL, 2020c), que regulamentou o novo Fundeb.

¹¹⁶⁸ Dada sua complexidade, cf. FUNDEB-Manual de Orientação 2008 (BRASIL, 2008), com 116 p.

Sua atual versão decorre da EC nº 108, de 2020, que, entre outras modificações, para este fim criou o artigo 212-A na Constituição de 1988, alterou o artigo 60 e criou o artigo 60-A, ambos do ADCT (BRASIL, 1988b), este dispondo sobre a revisão dos critérios. Destacam-se o caráter permanente do Fundeb, até então temporário, e a ampliação do percentual da complementação da União, que passou de 10% para 23%, tal como consta nos incisos IV e V do referido artigo 212-A, de modo faseado. Por esta razão, o artigo 60 do ADCT agora dispõe em seis incisos sobre a implementação progressiva da complementação da União durante os próximos seis anos, correspondendo a cada ano, sucessivamente, um aumento de 12%, 15%, 17%, 19%, 21% e 23%.

O *caput* do artigo 212-A trata da “destinação de parte dos recursos” referidos no artigo 212 da Constituição destinados “à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica e à remuneração condigna de seus profissionais”, tal como estabelecido nos seus 13 incisos e três parágrafos. Destaca-se o teor da alínea IX, onde o descumprimento pela autoridade competente, da aplicação dos recursos referidos, nos termos do artigo 160 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a), importará em crime de responsabilidade.

Por sua relevância merece ser relatado os antecedentes do Fundeb para demonstrar o sucessivo aprimoramento da base legislativa que possibilitou a efetivação dessa política pública educacional, que prepara os futuros integrantes da educação superior. Como tudo, começou de modo quase incipiente, essa garantia do financiamento da educação.

A deliberação em prover o financiamento da educação superior de forma efetiva remonta à versão original do artigo 211 da Constituição de 1988, ao estabelecer que a União, os Estados e os Municípios organizarão seus sistemas de ensino em colaboração, e que “a União organizará e financiará¹¹⁶⁹ o sistema federal de ensino e prestará assistência técnica e financeira” aos demais entes (§ 1º), sendo definida a atuação prioritária dos Municípios no ensino fundamental e no pré-escolar (§ 2º), alterado pela EC nº 14, de 1996.

O artigo 212 delimitou o percentual a ser aplicado por cada ente: a União nunca menos de 18%, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios o mínimo 25% da receita. Esse artigo 212 ficou vinculado, desde sua redação inicial, ao artigo 60 do ADTC, onde, em quatro modestas linhas esse artigo então previa no *caput*, com vistas ao mais prioritário, o combate ao analfabetismo e a garantia do ensino fundamental.

¹¹⁶⁹ Muito significativo que o *financiamento* deslocou-se na alteração decorrente da EC nº14, de 1996, do sistema federal de ensino (geral) para as IFES (específico), que vigora até o presente (Cf. Apêndice A).

O artigo 5º da EC nº 14, de 1996, deu nova redação ao artigo 60 do ADCT ao renovar o benefício, de forma mais dilatada. Foi mantido o período de dez anos, tendo como termo inicial a promulgação da própria emenda, para estabelecer de forma mais detalhada outra redação do *caput*, acrescentados sete parágrafos, já direcionado a duas classes de entes estatais, os Estados e o Distrito Federal, e os Municípios.

Nessa alteração, o limite mínimo de 50% de aplicação dos recursos previstos inicialmente no *caput* do artigo 212 (25%) foi majorado para 60%, e ampliada a finalidade para “a manutenção e o desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério” (BRASIL, 1988a). Conforme o § 1º do artigo 60 foi criado, “no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério”, o Fundef, antecessor do Fundeb, ambos de natureza contábil.

Cumprindo o teor do § 7º, do artigo 60 do ADCT, e da EC nº 14, de 1996, a Lei nº 9.424, de 24.12.1996 (BRASIL, 1996d, s/p.), veio dispor “sobre a organização dos Fundos, a distribuição proporcional de seus recursos, sua fiscalização e controle [e] sobre a forma de cálculo do valor mínimo nacional por aluno”. Esta versão legislativa, bem mais elaborada, foi depois ampliada de modo mais complexo quando da criação do Fundeb em 2006, evidenciando que é necessário ter uma atuação persistente, com o objetivo de aprimorar cada vez mais os mecanismos para atingir o fim almejado, tal como consta de seu enunciado.

Não obstante ser passível de críticas, como as apresentadas por Marco Lamarão (2013), ante o saldo positivamente crescente deste percurso é possível afirmar que o Fundeb constitui-se em um mecanismo de ação conjunta, minuciosa e articulada para a distribuição efetiva dos recursos obtidos das diversas receitas tributárias pelos três entes públicos: União, 26 Estados e o Distrito Federal, e 5570 municípios brasileiros, que assegura sua destinação aos alunos da educação básica em todas as suas etapas.

Com os recursos que o compõem o Fundeb subsidia mais de 40 milhões de matrículas¹¹⁷⁰ das redes estaduais e municipais de ensino. A previsão do total a ser investido

¹¹⁷⁰ Total de Matrículas: 47.824.246 (incluídas as instituições privadas, mas a maioria financiada com recursos estatais). Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 2019. Acesso em: 22 abr. 2021.

em 2021 é de R\$ 163,3 bilhões de reais¹¹⁷¹, sendo que aproximadamente 80% do que é gasto em educação básica sai dos cofres dos municípios e estados.

Razão pela qual, o Fundeb pode ser considerado como um modelo eficaz do caminho para o efetivo controle estatal da concretização da gratuidade do direito humano à educação superior no Brasil. Justifica a idoneidade de sua indicação ter sido elaborado, aprovado, introduzido na Constituição de 1988 e regulamentado, com sucessivos aperfeiçoamentos, como resultado das políticas públicas praticadas pelos governos, que culminou na aprovação da versão em vigor, a Lei nº 14.113, de 2020, após acalorados debates, para que se configurasse na melhor defesa dos interesses dos beneficiários.

Todavia, conjeturando sobre a sua concretização na área da educação superior, cuja natureza se caracteriza por ser uma obrigação constitucional exclusiva da União, o procedimento a ser adotado seria muito mais simplificado, por envolver apenas um ente da Federação, ficando o Estado brasileiro no controle da distribuição dos recursos, nos termos do § 1º do artigo 211 da Constituição de 1988.

O que se daria, como se sugere, pela criação de um *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior – FUNDES*, para assegurar sua destinação, adotando, no que for pertinente para seu controle, o modelo do Fundeb. Considere-se, ainda, que como a regulamentação do Fundeb, prevê no artigo 26 da Lei nº 14.113, 2020 (BRASIL, 2020c) a destinação de 70% para remuneração dos profissionais, o FUNDES teria uma vantagem inequívoca, porque, em princípio, não estaria contemplada qualquer destinação para a valorização do magistério da educação superior, além daquela que viesse a representar a ampliação vegetativa dos docentes e do pessoal técnico-administrativo.

A argumentação ora apresentada busca apontar para a continuidade das políticas educacionais implementadas, com base em legislação específica, que resultaram na ampliação do acesso à educação superior pública, ao entendimento de que seus resultados são indicativos de que o objetivo do Estado brasileiro no período dos governos progressistas de 2003 a meados de 2016, era assegurar da mesma forma que à educação básica, a gratuidade da educação superior, conforme o Comentário Geral nº 13 do Comité dos DESC.

Seria, ainda, expetável concomitante com o reconhecimento da gratuidade da educação superior como direito subjetivo, a adoção do modelo do FUNDES indicado, que

¹¹⁷¹ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/07/23/fundeb-aprovado-verba-extra-uniao.htm>. Acesso em: 29 abr. 2021.

consistiria na formalização pertinente para assegurar a continuidade de manutenção de seu financiamento, obedecendo aos trâmites legislativos necessários, também com sua incorporação na Constituição Federal de 1988, pela via de Emenda Constitucional, e a edição de respectiva legislação regulamentadora.

Fazendo um paralelo com a esfera internacional, parece cabível uma argumentação correlata, para a construção dos elementos necessários para o mesmo objetivo, com a implementação do ensino gratuito da educação de nível superior pelo PIDESC.

Como adiantado, ao tratar do PIDESC¹¹⁷², foi postergada a invocação mais desenvolvida para este capítulo da destinação da importância do teor do artigo 14 do PIDESC para esta tese. Reitere-se que é compreensível que o PIDESC tenha buscado garantir nesse artigo, de forma detalhada e bem articulada, o exercício e a obrigatoriedade da educação primária, gratuita prevista de modo lacônico na alínea a) do parágrafo 2 do artigo 13¹¹⁷³. O que poderia ser justificável quando o mundo se recuperava das agruras da Segunda Guerra Mundial, mas, na segunda década do Século XXI o alargamento da implementação da gratuidade se impõe aos dois níveis educacionais seguintes, previstos nas alíneas b), educação secundária em suas diferentes formas, já implementado pelo Brasil, e na alínea c), relativamente à educação de nível superior.

A ênfase dada para o cabal cumprimento da prioridade conferida à educação primária, em conformidade com o compromisso assumido no parágrafo 1 do artigo 2^o¹¹⁷⁴ do PIDESC, encontra-se no teor do seu artigo 14. Ficou evidente que, ao estipular as regras para se proceder à implementação da gratuidade da educação primária no artigo 14, o próprio PIDESC indicou o caminho para a garantia da implementação da gratuidade da educação superior, cuja emergência no século XXI justifica plenamente seu acolhimento pelos Estados Partes, como um dos direitos econômico e social reconhecidos.

A análise dos termos do artigo 14 do PIDESC permite afirmar que esse dispositivo se constitui em um modelo acabado da progressiva implementação do ensino gratuito da educação de nível superior, a ser reconhecido como um princípio, tanto quanto se fez em benefício da educação primária. A justificativa da idoneidade para sua adoção decorre do

¹¹⁷² Cf. item 1.2.2.

¹¹⁷³ Seguido por seu homólogo do SIDH 22 anos depois, no artigo 13. 3, a) do Protocolo de São Salvador.

¹¹⁷⁴ Objeto do Comentário Geral N° 3 do Comité de DESC.

fato de que sua elaboração deu-se no seio do próprio PIDESC, conforme *draft* apresentado¹¹⁷⁵.

Adotado como modelo de modo adaptado os termos do artigo 14¹¹⁷⁶, os Estados Partes do PIDESC ficariam comprometidos “a elaborar e a adotar, dentro de um prazo de dois anos, um plano de ação detalhado destinado à implementação progressiva, dentro de um número razoável de anos estabelecido no próprio plano, do princípio da educação de nível superior gratuita para todos”, a ser fixado com autonomia pelo Estado Parte. Nos mesmos termos, se daria a aplicação ao seu artigo 13, 2. c), o reconhecimento da gratuidade da educação superior como princípio, sendo esta a única forma de a tornar “acessível a todos”, como prevê esta alínea, e como forma de “assegurar o pleno exercício desse direito” previsto no parágrafo 2, do mesmo artigo 13.

Reitere-se que nos termos do Comentário Geral nº 13 do Comité de DESC (RAMOS, 2018) a implementação do ensino superior gratuito já foi considerada devida pelos Estados Partes do PIDESC, como se infere de seu comentário específico, os quais “têm a obrigação de tomar passos concretos na direção de atingir o secundário e a educação superior gratuitos”. Razão pela qual esta protelação foi definitivamente resolvida pelo Conselho dos Direitos Humanos ao adotar, pela Resolução 41/16 de 2019 (ONU, 2019), Os Princípios de Abidjan (THE ABIDJAN..., 2019) sobre as obrigações de direitos humanos dos Estados em prover a educação pública, exortando-os ao seu cumprimento, em todos os níveis, portanto, também para a educação superior.

Sumulando, foram apresentados dois modelos para a implementação da gratuidade da educação superior. Na esfera nacional a arquitetura do Fundeb seria adotada como modelo pelo ente federal em um Fundo para a Educação Superior, para assegurar seu financiamento e a continuidade de sua aplicabilidade. Na esfera internacional o ensino superior gratuito seria considerado como um princípio, tendo como referência de modo adaptado as disposições do artigo 14 do PIDESC, onde estão estabelecidos os procedimentos a serem aplicados, para garantir sua implementação pelos Estados Partes, entre eles o Brasil.

Em uma perspectiva mais avançada dos dois posicionamentos acima referidos, a doutrina de Trindade (2015), que retoma a teoria do direito natural da humanidade, equipara as normas de direitos humanos às normas *jus cogens*, as quais têm aplicação *erga omnes*.

¹¹⁷⁵ Cf. subitem 4.4.1.1.

¹¹⁷⁶ Antecedido pela criação da alínea sobre a educação secundária em suas diferentes formas.

Em razão disso, no sentido prático de sua aplicabilidade, os direitos humanos, portanto à educação superior, seriam exigíveis não só dos Estados Partes do PIDESC e do Protocolo de São Salvador, mas também de outros Estados que não são parte de ambos os instrumentos.

Por fim, elenca-se de modo sintético a argumentação que comprova a exigibilidade e a justiciabilidade do direito humano à educação superior no Brasil, ante sua pertinente exequibilidade, para o reconhecimento de plano de sua gratuidade, a ser financiada pela União - o ente federal do Estado brasileiro.

Preliminarmente, a fundamentação desse entendimento é suportada pelo amplo reconhecimento dos direitos humanos e pela exigibilidade dos DESC, tanto na esfera internacional, quanto em âmbito nacional. Neste pela combinação do teor do inciso II do artigo 4º, do § 1º do artigo 5º e artigo 6º, todos da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a), respetivamente, de “prevalência dos direitos humanos”, e de que “as normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata”, onde se inserem os direitos sociais, o primeiro deles a educação, e por conseguinte, aplicável à educação superior.

No mérito, argumenta-se com os seguintes fundamentos interrelacionados:

(i) na esfera internacional o decurso do tempo, contado do nascimento do PIDESC, permitiu entender alcançada a progressividade do ensino gratuito para a educação de nível superior, referida no artigo 13, 2. c) do PIDESC, respaldada pelo teor do Comentário Geral nº 13. Gratuidade da educação superior que está na essência da Resolução 41/16, de 2019 (ONU, 2019) do CDH, ao referendar Os Princípios de Abidjan (THE ABIDJAN..., 2019), e exortar os Estados ao seu cumprimento, a proverem a educação pública em todos os níveis.

(ii) em âmbito nacional concorrem: a) o reconhecimento do direito à educação superior pelo inciso II e *caput* do artigo 214 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a), combinado com o inciso II do artigo 21 da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), além do *caput* e inciso V do artigo 208 da referida Constituição; b) a implementação da gratuidade ao ensino médio, ultrapassando a progressividade referida no artigo 13, 2. b), do PIDESC, restando igualmente atendidas as alíneas **a)**, **d)** e **e)** do mesmo artigo 13.2, indicando que o próximo passo seria atingir o mesmo objetivo na educação superior; c) a confirmação do objetivo de ampliação de acesso à educação superior pública pela implementação de políticas educacionais e de ações afirmativas, embasadas em legislação específica: Prouni, IFECT, Lei de Cotas, FIES, UAB/EAD, REUNI, SiSu e PNAES, cujo resultado refreou o avanço das IES privadas, as quais detêm 88,4% de IES, 75,8% de matrículas e 84,6% de acesso na

educação superior, segundo o Censo da Educação Superior de 2019 (BRASIL, 2020b); e d) a demonstração inequívoca da capacidade financeira para tanto que o Estado brasileiro possui, confirmada por seu PIB e pela destinação maciça de verbas às IES privadas.

(iii) com os modelos de exequibilidade da educação superior: a) na esfera internacional, ao apontar que o PIDESC aloja em seu seio um modelo de implementação do ensino gratuito à educação de nível superior, a ser adotado pela adaptação das prescrições do artigo 14 do PIDESC, ante o reconhecimento do ensino superior gratuito como um princípio, e b) em âmbito nacional, pela indicação do Fundeb (BRASIL, 2020c) como modelo de financiamento e garantia da implementação da gratuidade da educação superior na esfera nacional, com a criação de um FUNDES – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior.

Ante toda a argumentação exposta e acima sumulada, entende-se que restou confirmada a hipótese que deu ensejo a esta tese, no sentido de que a educação superior gratuita, com acesso para todos, é devida no Brasil, pela demonstração de que é exigível, justiciável e exequível. Em razão da localização geoestratégica do Brasil e sua relevância no contexto latino-americano e caribenho, considerou-se a possibilidade de os sujeitos de direito demandarem a exigibilidade da gratuidade da educação superior frente os Estados membros da CELAC que estiverem nas mesmas condições que o Brasil perante o PIDESC e o SIDH, como se desenvolve a seguir.

CAPÍTULO V – O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: DO BRASIL PARA OS ESTADOS MEMBROS DA CELAC

5.1 O Brasil e a CELAC: a grande base territorial latino-americana e caribenha

As ideias integracionistas na América Latina são tão antigas quanto a própria existência dos Estados Nacionais que formam a região (MALISKA, 2013, p. 181).

A presente investigação partiu da base territorial, política e legislativa do Brasil apresentando nos capítulos anteriores a construção sequencial e concatenada de seus argumentos, concluindo pelo entendimento da plena exigibilidade da gratuidade do Direito Humano à Educação Superior, pela exegese e hermenêutica realizadas, do direito estabelecido no artigo 13, 2. c) do Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais - PIDESC (BRASIL, 1992a) e no artigo 13, 3. c) do seu homólogo regional interamericano, o PSS, adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Económicos, Sociais e Culturais (BRASIL, 1999a).

O propósito da parte final desta tese pretende ser uma contribuição para a integração latino-americana e caribenha, ao objetivar a possibilidade da exigibilidade da plena gratuidade da educação superior para os Estados membros da CELAC, a Comunidade dos Estados Latino-Americanos e Caribenhos. O que se faz considerando que o Brasil está situado no contexto regional da América Latina e Caribe e, principalmente, pela atuação decisiva que teve desde os antecedentes da criação desta mesma CELAC em 2010, e por tê-la integrado como Estado membro até janeiro de 2020¹¹⁷⁷.

A origem da suspensão do Brasil da CELAC, anunciada em 15.01.2020¹¹⁷⁸, encontra-se no deliberado afastamento do protagonismo político brasileiro no cenário latino-americano e caribenho, que restou radicalmente alterado pelas políticas implementadas por Michel Temer, após o referido processo de impedimento de Dilma Rousseff, que volveram

¹¹⁷⁷ O que, reitera-se, compeliu a readequação desta tese, desde seu título.

¹¹⁷⁸ Pelo então Ministro das Relações Exteriores Ernesto Araújo, via Tweeter: “A CELAC não vinha tendo resultados na defesa da democracia ou em qualquer área. Ao contrário, dava palco p/regimes não-democráticos como os da Venezuela, Cuba, Nicarágua”. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2020-01/ernesto-araujo-anuncia-suspensao-do-brasil-da-celac>. Acesso em: 24 jun. 2020. O que se deu após a Cúpula da CELAC de 2020, no México, de 8-10 janeiro, sem representantes do Brasil e da Bolívia. Não foi encontrada qualquer formalização da decisão.

em realinhamento aos EUA – que não fazem parte da CELAC –, objetivando apagar os feitos e os efeitos integracionistas realizados, recrudescido no governo iniciado em 2019.

Subsistindo a conexão geográfica e histórica da base nacional com a América Latina e Caribe, fica mantida a pretensão de se discutir a possibilidade de estender para os indivíduos dos Estados da América Latina e Caribe - na configuração dos Estados que integram a CELAC - a exigibilidade da ampla gratuidade do Direito Humano à Educação Superior.

Como referido o respaldo ao direcionamento desta parte final da tese encontra perfeita guarida na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a), no teor do *caput* do artigo 4º, que estabelece *os princípios* pelo qual o Brasil “rege-se nas suas relações internacionais”, contemplando no seu parágrafo único o Princípio da Integração Latino-americana:

Art. 4º... Parágrafo único. A República Federativa do Brasil *buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações* (idem a.a.; *grifo nosso*).

A rigor, em um exercício livre de adequação da norma à nova realidade, dado o comando “buscará” contido no dispositivo acima, a ativa participação, com protagonismo, do Brasil na CELAC, desde a iniciativa de sua criação pensada pelo México - de 2010 até janeiro de 2020, equivaleu a dar cumprimento ao referido princípio constitucional. E que, por se manter hígido, autoriza a discussão pretendida nesta tese, não obstante esteja vigorando a suspensão referida. Avançando nesta conjectura, essa saída da CELAC poderia ser interpretada como uma afronta ao texto constitucional, portanto, inconstitucional¹¹⁷⁹.

Impende, pois, discorrer sobre os aspectos mais relevantes da integração latino-americana e caribenha, da qual a CELAC é o resultado mais amplamente constituído, ainda que recente, historicamente falando, como um foro “unificado de representação no sistema internacional”, nos dizeres de Francisco Denes Pereira (2017). Na sequência, cabe abordar os antecedentes, a criação e atuação da CELAC perante seus Estados membros, bem como suas potencialidades no sistema internacional, apresentando seus documentos constitutivos, onde se encontra expresso o compromisso com os direitos humanos.

Chega-se depois à responsabilidade do Brasil perante os EM da CELAC, relativamente à gratuidade e ao amplo acesso da educação superior, por ser um imperativo ao desenvolvimento de cada qual e da atuação do Bloco no contexto regional e internacional.

¹¹⁷⁹ Por ser contrária ao teor do parágrafo único do artigo 4º da Constituição Federal de 1988.

5.2 O processo da integração latino-americana e caribenha

Tal vez los europeos tendrán que explicar a sus hijos porqué se unieron, pero nosotros tendremos que explicarles a los nuestros porqué nos demoramos tanto.

(CORREA, 2014, Cátedra Prebish).

5.2.1 Miranda, Bolívar e o Congresso do Panamá: antecedentes remotos da CELAC

Como é sabido, os antecedentes sócio históricos da integração latino-americana e caribenha remontam aos acontecimentos que tumultuaram a Europa no início do século XIX, os quais repercutiram como um imperativo de libertação nas Colônias da América espanhola, tendo como espelho inicial a Independência das Treze Colônias, ocorrida em 1776, que já haviam repicado na América portuguesa¹¹⁸⁰.

Naquele contexto destacou-se inicialmente a figura de Francisco de Miranda, *El Precursor*, que “concebeu, em 1783, la idea de la independencia de las colonias de la America del Sur respect al dominio español” (BOHÓRQUES, in Antepara, 2006).

Para a consecução de seus objetivos Miranda já havia buscado o apoio de Catarina, a Grande, recebendo um contributo para o projeto independentista que acalentava há anos, estimulado por eventos recentes¹¹⁸¹. Mas, a já referida invasão da Espanha por Napoleão acelerou o processo de independência, que foi declarada em 05.07.1811, seguindo-lhe o marco republicano da *Constitución Federal para los Estados de Venezuela* de 21.12.1811. Ressalte-se que essa foi a primeira Constituição da América Latina e a terceira do mundo moderno, com expreso reconhecimento dos “Derechos del Hombre ...” (artículos 141-199¹¹⁸²), conforme compilação de Herrera (2011, p. 217 a 260). Inspirada nas suas

¹¹⁸⁰ A Inconfidência Mineira, a mais relevante iniciativa de independência brasileira, ao tempo da Revolução Francesa, marcada indelevelmente pelo cumprimento da sentença de morte de Tiradentes (1792).

¹¹⁸¹ Cf. documento constitutivo da CELAC de 2011, Declaração de Caracas: “13. Assinalar o caminho traçado pelos Libertadores da América e do Caribe há mais de 200 anos, um caminho iniciado de forma efetiva com a independência do Haiti em 1805, comandada por Toussaint Louverture, constituindo-se assim como a primeira República Independente da região. Da mesma forma, lembramos que a República do Haiti, liderada por seu presidente Alexandre Pétion, por meio da ajuda brindada a Simón Bolívar para a independência dos territórios que atualmente conhecemos como América Latina e Caribe, colocou as bases para a solidariedade e a integração entre os povos da região.” Independência que custou 150 milhões de francos-ouro, pagos durante 150 anos, pelo hoje país mais pobre da CELAC, alvo de cataclismos.

¹¹⁸² CAPÍTULO VIII. DERECHOS DEL HOMBRE QUE SE RECONOCERÁN Y RESPETARÁN EN TODA EXTENSION DEL ESTADO. SECCIÓN I. SOBERANÍA DEL PUEBLO (Art. 141 a 150); SECCIÓN II. DERECHOS DEL HOMBRE EN SOCIEDAD (art. 151 a 191); SECCIÓN III. DEBERES DEL HOMBRE EN LA SOCIEDAD (ART. 192 a 199) (original em maiúsculas).

antecessoras, a Constituição dos Estados Unidos da América (1787)¹¹⁸³ - que por sua vez influenciou a Constituição Francesa de 1791 (BREWER-CARÍAS, 2011) -, essa Constituição recebeu objeções de Miranda, na condição de Vice-Presidente, com “*reparos*” por escrito ao final, o qual, além da participação na sua elaboração “*redactó varios proyectos constitucionales o planes de Gobierno*” (ANTEPARA, 2006, p. XXXI). Mesmo que com vigência por um ano, sua importância decorre do seu papel na garantia dos Direitos Fundamentais dos cidadãos, e porque o desenvolvimento da jurisdição internacional dependeu da consolidação das jurisdições internas.

Note-se que, tanto Miranda quanto Bolívar - posto que ambos se posicionavam e interagiam com o mundo europeu com desenvoltura -, tinham consciência política dos embates e disputas de hegemonia comercial que ocorriam entre os EUA e a Inglaterra, de um lado, e a França e a Espanha de outro. Mas, a manutenção da independência desencadeou o período, de um decênio, das Guerras de Independência, já com a ativa condução de Simón Bolívar, com a colaboração, entre outros, do brasileiro José Inácio de Abreu e Lima¹¹⁸⁴.

Mesmo vivendo nesse período tumultuado, como verdadeiro estadista Simón Bolívar (1819, 23ª p.) tampouco se descuroou da questão educacional, afirmando no Discurso de Angostura que “*La naturaleza hace a los hombres desiguales en ingenio, temperamento, fuerzas, y caracteres. Las Leyes corrigen esa diferencia porque colocan al individuo en la sociedad para que la educación [...] les de una igualdad ficticia propiamente llamada política y social*”. Para Figueroa (2006) “*Bolívar entendió con lucidez la necesidad de la educación pública bajo la tutela del Estado*”, afirmando que “*En el Discurso de Angostura (15-2-1819), como en ningún otro documento, sobresale la dimensión política que Bolívar le asignó a la educación*” (idem a.a., p. VIII-IX).

A atuação mais relevante de Bolívar nessa área deu-se em favor da universidade venezuelana, até então de viés colonial, e que mantinha os mesmos parâmetros desde sua criação em 1721¹¹⁸⁵. Por decreto *del Libertador* a universidade sofreu uma primeira reforma estatutária em 1827, iniciando, um novo período em plena República (ROJAS, 2005).

¹¹⁸³ Ciente das contradições da História: as Treze Colônias tiveram apoio financeiro da Coroa Francesa para sua independência, a qual influenciou a Revolução Francesa, que derrubou sua própria Monarquia.

¹¹⁸⁴ Um dos Próceres da Independência da Venezuela..

¹¹⁸⁵ Cf. Meyknecht (2013), a classificação da história da universidade venezuelana por Reinaldo Rojas (2005).

Além disso, como estruturador do processo de integração da América Latina, a concomitante influência de Bolívar no desenvolvimento do Direito Internacional é inegável dado o papel pioneiro do *Congreso Anfictiónico do Panamá* (1826). Ressalte-se que aquele país foi escolhido por Bolívar propositalmente, considerando a existência do Istmo do Panamá, e premonitório da construção do Canal, ante a significação da passagem e ligação mais rápida entre os oceanos, facilitando o intercâmbio entre os continentes, tendo assim se posicionado desde o Caribe, ao redigir a Carta da Jamaica de 1815¹¹⁸⁶.

A preparação daquele evento, de rara magnitude, remonta aos tempos iniciais da Gran-Colômbia, com a subscrição de quatro Tratados de “*union, liga y confederación perpetua*” (1822 a 1825), que, por objetivarem a paz, poderiam ser interpretados como precursores dos ideais da ONU¹¹⁸⁷. O Congresso realizou-se¹¹⁸⁸ de 22 de junho a 15 de julho de 1826, estando representada praticamente a totalidade¹¹⁸⁹ dos países da América Latina (DÍAZ, 2006), sendo convidados como potências neutras, hoje Observadores, a Grã Bretanha, os Estados Unidos e o Brasil, sendo que este último nomeou, mas não enviou tempestivamente seus representantes. Segundo Germán A. de la Reza (2010), mesmo após a transferência para o México¹¹⁹⁰, em Tacubaya¹¹⁹¹, o Congresso do Panamá influenciou vários Acordos e Tratados Internacionais até 1865, o “*Congreso de Lima*”¹¹⁹².

¹¹⁸⁶ “*Que bello sería que el Istmo de Panamá fuesse para nosotros lo que el de Corinto para los griegos! Ojalá que algún día tengamos la fortuna de instalar allí un augusto Congreso de los representantes de las repúblicas, reinos e imperios a tratar y discutir sobre los altos intereses de la paz y de la guerra, con las naciones de las otras três partes del mundo...*” (idem a.a, s/p. 34). Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/IMEA-UNILA/article/view/256> . Acesso em: 10 abr. 2021.

¹¹⁸⁷ “... *la circular que acompaña al proyecto de estos tratados defende la idea de que la confederación debe ser `una sociedad de naciones-hermanas`.*”, como compilado por Germán A. de la Reza, 2010, p. XII.

¹¹⁸⁸ Em um edifício situado atrás do atual Palácio do Governo, Plaza Antigua, Ciudad de Panamá, *cf.* pesquisa exploratória realizada em 2017.

¹¹⁸⁹ Gran-Colômbia (Venezuela, Equador e Panamá); Centro-América (Guatemala, Costa Rica, Nicarágua, São Salvador e Honduras); Peru (com a Bolívia) e as Províncias do Rio da Prata (atual Argentina).

¹¹⁹⁰ Por influência dos EUA.

¹¹⁹¹ Hoje uma localidade nos arredores da Cidade do México, *cf.* pesquisa exploratória em 2016.

¹¹⁹² Constando todos os informes in MEYKNECHT (2013, pp. 84-89 *passim*).

Ao relatar sobre a “*Nuestra historia*”, a OEA¹¹⁹³ reafirma a influência do Congresso do Panamá¹¹⁹⁴ na realização da I¹¹⁹⁵ Conferência Interamericana de 1889¹¹⁹⁶ onde, perante representantes de 18 Estados participantes, os EUA, já na premência das relações económicas vantajosas, apresentaram uma proposta de União Aduaneira das Américas que não prosperou (GUIMARÃES, *in* BANDEIRA, 2010)¹¹⁹⁷, por ter objetivos diversos daqueles dos latino-americanos¹¹⁹⁸.

Por outros caminhos¹¹⁹⁹ a história prosseguiu seu fluxo imparável, parecendo dormir por quase um século e meio. Mas, olhando com mais acuidade para os acontecimentos conclui-se¹²⁰⁰ que avançou de modo inexorável nas questões relacionadas à integração dos povos latino-americanos.

Na interpretação pessoal desse evento adotou-se uma proposição clássica juntamente com um ícone da tradição dos povos originários da ALC, fundamentada em uma concepção contra-hegemónica defendida pela teoria da Sociologia das Ausências de Boaventura de Sousa Santos (2002), para quem, sua pertinência decorre do fato de que o conhecimento científico tem pouco mais de quatro séculos de existência¹²⁰¹.

Assim, partindo do Congresso do Panamá, e dando um salto no tempo até a CELAC, afirma-se que, - utilizando como parâmetro a mitologia grega, tão apreciada por Bolívar - , tal como uma Fênix, mas sob os influxos da Deusa Ixchel¹²⁰², que a integração latino-americana e caribenha renasceu maior em Cancún¹²⁰³, no território mexicano, para

¹¹⁹³ Disponível em: http://www.oas.org/es/acerca/nuestra_historia.asp . Acesso em: 14 nov. 2017.

¹¹⁹⁴ “*Algunos historiadores remontan el origen del sistema interamericano al Congreso de Panamá convocado por Simón Bolívar en 1826*”.

¹¹⁹⁵ Dez Conferências (duas extras), na IX ocorreu a aprovação da Carta de Bogotá, com a criação da OEA.

¹¹⁹⁶ Realizada em “Washington, D.C., *del 2 de octubre* de 1889 al 19 de abril de 1890.

¹¹⁹⁷ Renovada em 1948, e recentemente para formação da ALCA, cujo projeto imperialista hegemónico consiste na “ideia, segundo a qual o *destino manifesto dos EUA* consistia em expandir suas fronteiras não apenas territoriais, mas também económicas por todo o hemisfério” (*idem a.a.*, p. 41).

¹¹⁹⁸ Ponto de intersecção com o item 1.3 Capítulo I desta tese.

¹¹⁹⁹ Cf. a OEA os EUA deram início ao Sistema Interamericano, “[...] *pero fue una invitación del gobierno de Estados Unidos la que desencadenó el proceso que ha continuado ininterrumpidamente hasta hoy día*”. Contudo, perseguiam seus interesses económicos, contrariando a integração latino-americana.

¹²⁰⁰ Cf. Steven Pinker (2011).

¹²⁰¹ Cf. uma das Aulas Magistrais.

¹²⁰² Deusa Maia conhecida, entre outros atributos, por favorecer a fertilidade (Wikipedia e pesquisa exploratória no Museu de Antropologia da cidade do México, em 2016).

¹²⁰³ Pela “*Declaración de Cancún*” (CELAC, 2010), subscrita pelas autoridades de 32 países da ALC (Honduras ausente, ante o recente golpe ao governo de Manuel Zelaya, em 2009).

onde havia sido transplantada pela referida interferência estadunidense. Reviveu como o início da concretização do sonho de integração de Miranda e das ações de Bolívar, com a proposta da criação da Comunidade dos Estados Latino-Americanos e Caribenhos-CELAC, em 2010, inspiração que ficou reconhecida na resolução do item 16¹²⁰⁴ da Declaração de Caracas (CELAC, 2011). Em razão do termo inicial do Congresso do Panamá, o dia 22 junho é celebrado como Dia da Unidade Latino-americana (DÍAZ, 2006), o que confirma o reconhecimento de sua importância e influência na atualidade.

Os antecedentes recentes da integração latino-americana surgiram no início do século XX, em processos sub-regionais, com a formação de vários blocos.

5.2.2 Os blocos da América Latina e do Caribe

O Brasil participou no processo integracionista da América Latina desde a primeira tentativa, ocorrida em 1915, com o Pacto ABC¹²⁰⁵, que objetivava uma integração política, sem viés econômico. Essa iniciativa no Cone Sul não prosperou aparentemente, mas, de alguma forma, sulcou a estrada para as configurações futuras dos blocos regionais.

Na segunda metade do século XX, pelo Tratado de Montevideu de 1960 (LITRENTO, 1985), foi criada a Associação Latino-Americana de Livre Comércio – ALALC. Considerado um modelo de integração fechado, a ALALC foi concebida para se concretizar no prazo de doze anos, mas, em razão dos golpes militares ocorrido na região, o aperfeiçoamento dessa Zona de Livre Comércio foi estendido até 31.12.1980, nos termos do Protocolo de Caracas de 1965 (LITRENTO, Oliveira, 1985). Findo esse prazo a ALALC foi sucedida pela Associação Latino-Americana de Integração – ALADI¹²⁰⁶, objeto do Tratado de Montevideu de 1980 (ALADI, 1980), ainda em vigor, esta vista como um modelo de integração aberto. Pela subscrição do

¹²⁰⁴ ”16. Inspirados no Congresso Anfictiónico do Panamá de 1826, ato de fundação da doutrina da unidade latino-americana e caribenha, onde as nossas jovens nações colocaram a questão sobre os destinos da paz, o desenvolvimento e a transformação social do continente.”

¹²⁰⁵ Entre Argentina, Brasil e Chile, ou Tratado para Facilitar a Solução Pacífica de Controvérsias Internacionais, firmado em Buenos Aires, em 15.05.1915.

¹²⁰⁶ Com 13 países-membros: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México, Paraguai, Peru, Uruguai, Venezuela, Cuba e Panamá. O Brasil promulgou o Tratado de Montevideu pelo Decreto nº 87.054, de 23.03.1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D87054.htm. Acesso em 28. dez. 2021.

Acordo de Complementação Econômica-ACE nº 18¹²⁰⁷ a ALADI rececionou juridicamente o Mercado Comum do Sul – MERCOSUL. Criado pelo Tratado de Assunção em 26.03.1991 (MERCOSUR, 1991), o MERCOSUL foi inicialmente formado pela Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, com “*los objetivos [...] afines al ´regionalismo abierto*”¹²⁰⁸. O Protocolo Adicional de Ouro Preto, de 17.12.1994 (BRASIL, 1994) complementou a estrutura institucional do Mercosul, atribuindo-lhe personalidade jurídica. A Venezuela adentrou o bloco em agosto de 2012, estando pendente a adesão da Bolívia como Membro pleno¹²⁰⁹. O MERCOSUL é considerado por Jonathán Quirós Santos (2015)¹²¹⁰, um modelo de influência neoliberal, ainda que tenha transcendido do plano econômico inicial para as relações sociais.

Há que referir, pontualmente, outras formações de blocos com viés económico, ocorridas em paralelo, sem a participação do Brasil¹²¹¹.

Na América do Sul, foi o caso da formação do Pacto Andino, em 1969, que foi sucedido pela *Comunidad Andina-CAN*, criada pelo Acordo de Cartagena¹²¹² (COMUNIDAD..., 1996). Depois a Alternativa Bolivariana das Américas – ALBA, de 2001, sucedida pela *Aliança Bolivariana para Los Pueblos de Nuestra América-Tratado de Comércio de Los Pueblos-ALBA-TCP*¹²¹³. Anote-se a recente criação da União de Nações Sul-Americanas-UNASUL¹²¹⁴ (UNASUR, 2008), que entrou em vigor em 5 de março de 2011.

¹²⁰⁷ De 28.11.1991. O Decreto nº 10.118, de 2019, incorporou o 159º Protocolo Adicional ao ACE 18 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10118.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.

¹²⁰⁸ “*Insertar las economías del bloque em el escenario internacional; favorecer al aprovechamiento de las economías de escala; estimular los flujos del comercio con el resto del mundo; aumentar es atractivo de la subregión para las inversiones extranjeras mediante la apertura de los países miembros, y promover las acciones del sector privado como eje articulador de proceso de integración*” (SANTOS, J., p. 72).

¹²⁰⁹ Sobre a Venezuela cf. item 5.7 desta tese. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/paises-do-mercosul/> . Acesso em: 15 set. 2021.

¹²¹⁰ “*(...) el Mercosur surgió como la respuesta del capital transnacional y las élites burguesas locales al proceso de globalización y la hegemonía del modelo neoliberal, que en la mayor parte de los países de América Latina y el Caribe se expresó en la adopción de políticas funcionales.*” (p. 72.)

¹²¹¹ Não se fará neste trabalho qualquer menção a acordos bilaterais.

¹²¹² Formado por Bolívia, Colômbia, Equador e Peru.

¹²¹³ Formado por Venezuela, Cuba, Bolívia, Nicarágua, Mancomunidade de Dominica, Antígua e Barbuda, Equador, San Vicente e Las Granadinas, Santa Lucía, San Cristóbal e Nieves e Granada. Disponível em: <https://www.aduana.gob.ec/alianza-bolivariana-para-los-pueblos-de-nuestra-america-alba-tcp/> . Acesso em: 28 dez. 2021.

¹²¹⁴ Países membros da UNASUL: Argentina, Brasil, Uruguai, Paraguai, Bolívia, Colômbia, Equador, Peru, Chile, Guiana, Suriname e Venezuela.

Já na América Central, situada entre a Colômbia e o México, a primeira iniciativa da formação de blocos, como apontado por Gustavo Tonon Lopes (2012), deu-se com a subscrição da Carta de San Salvador (NICARÁGUA, 1951), que criou a Organização dos Estados Centro-Americanos – ODECA. Com características de uma “Carta de Intenções” esse instrumento representou o desejo conjunto de uma efetiva integração regional, concretizado entre os Estados da Costa Rica, Nicarágua, Honduras, El Salvador e Guatemala. Em 1958 essa Organização avançou para um Tratado Multilateral de Livre Comércio e Integração, sob os auspícios da CEPAL. Em 1960 esse Tratado foi sucedido pelo Tratado Geral de Integração Económica Centro-Americana, conhecido como Tratado de Manágua (SICE, 1960) que criou o Mercado Comum Centro-Americano - MCCA, formado pelos mesmos Estados, exceto a Costa Rica, que veio a aderir em 1962.

Após as turbulências das décadas de 1970 e 1980 uma “relativa estabilidade política voltou à região na década de 90” (LOPES, 2012, p. 83) com o comprometimento de revitalização do MCCA. Como consequência desse entendimento em 13.12.1991 foi subscrito o Protocolo de Tegucigalpa (SICE, 1991), à Carta de San Salvador por todos os Estados Membros da ODECA e o Panamá, cujo artigo 2º dispõe sobre a criação do Sistema de Integração Centro-Americano-SICA, para o qual convergem as demais iniciativas integracionista até então vinculadas à ODECA. Com sede em San Salvador e personalidade jurídica internacional, na condição de uma Organização Internacional (OI) o SICA representou um marco jurídico para a integração da região. Essa iniciativa se ampliou em 1993 quando os países membros da MCCA, juntamente com o Panamá, assinaram na Guatemala mais um Protocolo ao Tratado de Manágua, consolidando o SICA. Esse *Protocolo al Tratado General de Integración Económica Centroamericana*, denominado Tratado de Guatemala (OEA, 1993) entrou em vigor em 1997, representando um novo impulso para a concretização da área de livre comércio.

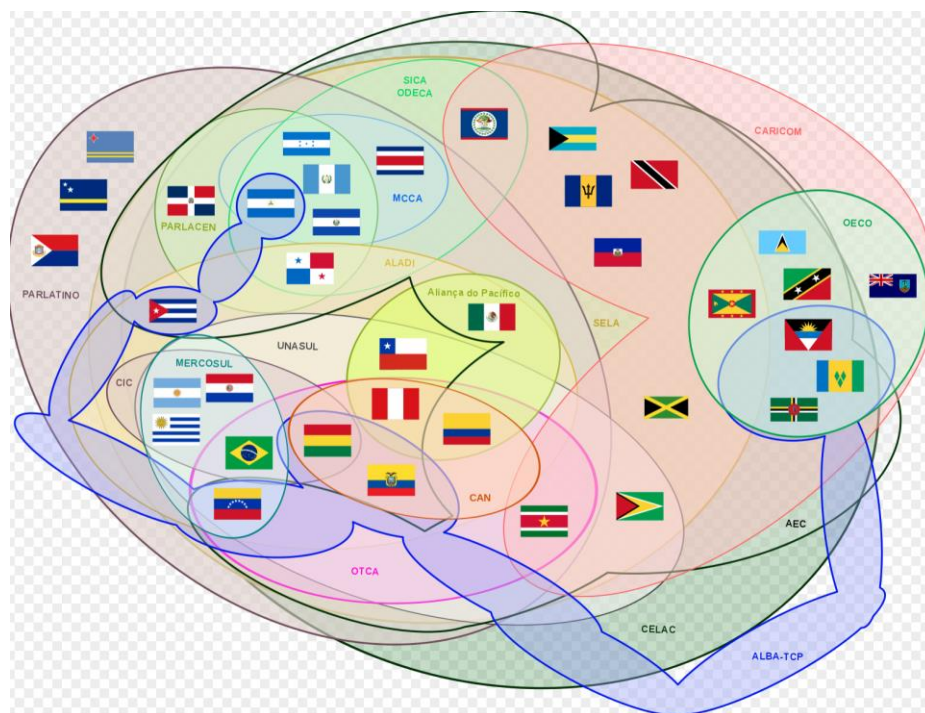
Quanto ao Caribe Lopes (2012, p. 80) define a região, ao mesmo tempo que o situa como “formado por um conjunto de ilhas, no Mar do Caribe, sendo Cuba a maior delas”, explicitando ele que, mesmo geograficamente próximo da América Central, as diferenças histórico-culturais decorrem da colonização diversificada. Enquanto a primeira se identifica com a Espanha, no Caribe, o Reino Unido e a Holanda se destacam.

A formação de blocos do Caribe teve sua primeira iniciativa em 1968 com a criação da Associação de Livre Comércio do Caribe - CARIFTA (*Caribbean Free Trade Association*), sendo o Mercado Comum do Caribe criado em 1972. Seu aprofundamento ocorreu com o Tratado de Chaguaramas (SICE, 1973a), firmado em 04.07.1973, que converteu o CARIFTA

em CARICOM¹²¹⁵, e com a atribuição de personalidade jurídica internacional, constituiu-se em uma Organização Internacional (SICE, 1973b). O Tratado de Chaguaramas foi revisado em 2001 decorrendo daí a criação do Mercado e Economia Comum do Caribe-CSME que objetiva a transformação da União Aduaneira em Mercado Comum e depois em União Económica. Seguindo suas disposições, em 2005 foi criada a Corte Caribenha de Justiça, que está sediada em Trinidad Tobago, com a pretensão de substituir o “*Judicial Commitee of the Privy Council*”, sediado em Londres, que vigora há mais de 100 anos.

A mais recente iniciativa de integração sub-regional, entre países da América do Sul, Central e do Norte, foi a Aliança do Pacífico (SICE, 2011), formada pelo Chile, Colômbia, México e Peru, tendo em 2013 ocorrido a incorporação da Costa Rica, observando que a concretização deste bloco deu-se após a criação da CELAC¹²¹⁶. Os avanços integracionistas na América do Sul, na América Central e no Caribe constam da Tabela 4 e as vinculações dos Blocos formados estão representadas no diagrama que compõe a Figura 6.

Figura 6. Organizações compostas por países latino-americanos e caribenhos.




































Fonte: Integração latino-americana (Wikipedia)¹²¹⁷.

¹²¹⁵ Membros: Antígua e Barbuda, Bahamas, Barbados, Belize, Dominica, Granada, Guiana, Haiti, Jamaica, Montserrat, São Cristóvão e Nevis, Santa Lucía, São Vicente e Granadinas, Suriname e Trinidad Tobago.

¹²¹⁶ A rigor a região da ALC inclui fisicamente 46 países, entre eles possessões dos EUA, da França, do Reino Unido e dos Países Baixos.

¹²¹⁷ Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1zdE8bb1ZJd5GKrdIISjMfksVdk4trfz1sAMgNBn2ovo/edit>. Acesso em: 3 dez. 2021.

Tabela 4. Participação dos países nas instituições e blocos da ALC

País	OEA	CELAC	AEC	Caricom	OECD	UNASUL	CAN	MERCOSUL	Parlatino	ALADI	SELA
 México	x	x	x	o		o			x	x	x
 Guatemala	x	x	x						x	o	x
 El Salvador	x	x	x						x	o	x
 Honduras	x	x	x						x	o	x
 Nicarágua	x	x	x						x	o	x
 Costa Rica	x	x	x						x	o	x
 República Dominicana	x	x	x	o					x	o	x
 Panamá	x	x	x			o			x	o	x
 Cuba	x	x	x						x	x	x
 Venezuela	x	x	x	o							x
 Colômbia	x	x	x			x		a	x	x	x
 Equador	x	x	o			x	x	a	x	x	x
 Peru	x	x	o			x	x	a	x	x	x
 Bolívia	x	x				x	x	a	x	x	x
 Chile	x	x	o			x	a	a	x	x	x
 Argentina	x	x	o			x	a	x	x	x	x
 Uruguai	x	x				x	a	x	x	x	x
 Paraguai	x	x				x	a	x	x	x	x
 Brasil	x	x	o			x	a	x	x	x	x
 Antígua e Barbuda	x	x	x	x	x						
 Bahamas	x	x	x	x							x
 Barbados	x	x	x	x							x
 Belize	x	x	x	x							x
 Dominica	x	x	x	x	x						
 Granada	x	x	x	x	x						x
 Guiana	x	x	x	x		x					x
 Haiti	x	x	x	x							x
 Jamaica	x	x	x	x							x
 São Cristóvão e Nevis	x	x	x	x	x						
 São Vicente e Granadinas	x	x	x	x	x						
 Santa Lúcia	x	x	x	x	x						
 Suriname	x	x	x	x		x			x		x
 Trinidad e Tobago	x	x	x	x							x

Fonte: Integração latino-americana (Wikipedia), adaptado¹²¹⁸.

¹²¹⁸ Cf. Nota acima. Onde há informes que não correspondem à pesquisa realizada na Venezuela em 2010, 2011 e 2012, conflitantes com a própria Wikipedia, como a data do Manifesto de Cartagena.

É pertinente trazer à baila a teoria de Boaventura de Souza Santos (2013) das “Epistemologias do Sul”¹²¹⁹, que considera alguns países inseridos na classificação do Sul, mesmo situados no Norte geográfico do planeta. Caso do México, estendendo a mesma definição aos demais países da CELAC acima da linha do Equador, considerados como integrantes do Sul epistemológico.

Conclui-se que desses processos de integração decorreu, com significativa ampliação de países independentes integrantes da OEA, a criação da Comunidade dos Estados Latino-Americanos e Caribenhos-CELAC.

5.3 A criação e a atuação da CELAC

A Comunidade dos Estados Latino-Americanos e Caribenhos-CELAC teve seu albor em 23.02.2010, na Riviera Maya, México, com a subscrição da “Declaração da Cúpula da Unidade da América Latina e do Caribe” – conhecida como a *Declaración de Cancún* (CELAC, 2010) – pelos Chefes de Estado e de Governo de 32 países¹²²⁰ da América Latina e Caribe, inclusive Cuba, exceto Estados Unidos e Canadá.

O espaço e o tempo para tanto deu-se durante a realização da Cumbre da Unidade constituída pela “XXI Cúpula do Grupo do Rio, criada em 1986, e da II Cúpula da América Latina e Caribe sobre Integração e Desenvolvimento – CALC” para a constituição de um novo mecanismo de concertação política e integração, aprofundado económica, social e culturalmente, com desenvolvimento de vínculos de solidariedade e cooperação entre os países da América-Latina e Caribe e de compromisso irrecusável com a paz. Seu berço foi a Cúpula da América Latina e Caribe sobre Integração e Desenvolvimento – CALC, realizada em 2008, em Salvador, Bahia, Brasil, com objetivos clarificados nos 12 tópicos da Carta de Salvador, entre eles a promoção dos direitos humanos (CALC, 2008).

¹²¹⁹ “O Sul aqui é concebido como metáfora do sofrimento humano, injusto e sistémico, causado pelo capitalismo e colonialismo modernos” (SANTOS, 2013, p. 10), que se sobrepõe parcialmente ao Sul geográfico, constituído predominantemente de Estados e regiões que, durante o processo histórico, sofreram o colonialismo europeu.

¹²²⁰ Antígua y Barbuda, Argentina, Bahamas, Barbados, Belice, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Federación de San Cristobal y Nieves, Granada, Guatemala, Guayana, Haiti, Jamaica, Mancomunidad de Dominica, México, Nicaragua, Panamá, Paraguai, Perú, República Dominicana, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Suriname, Trinidad y Tobago, Uruguai e Venezuela, exceto Honduras (ante o referido golpe de Estado em 2009, contra Manuel Zelaya, não houve consenso quanto ao reconhecimento do governo que o sucedeu). Obs. Denominação cf. Apêndice D.

O instrumento preliminar de constituição da CELAC foi ratificado na Cúpula Fundacional, realizada em Caracas em 03.12.2011, quando foram subscritos seus documentos constitutivos: a) Declaração de Caracas “No Bicentenário da Luta pela Independência, Percorrendo o Caminho de Nossos Libertadores” (CELAC, 2011a); b) Plano de Ação de Caracas 2012 (CELAC, 2011b), com 10 áreas de ação¹²²¹; c) Estatuto de Procedimentos da Comunidade dos Estados Latino-Americanos e Caribenhos (CELAC, 2013d) e d) Declaração Especial sobre a Defesa da Democracia e a Ordem Constitucional na Comunidade dos Estados Latino-Americanos e Caribenhos (CELAC, 2011c).

Desta forma, a CELAC sucedeu ao Grupo do Rio - Mecanismo Permanente de Consulta e Concertação Política, e à Cúpula da América Latina e Caribe sobre Integração e Desenvolvimento – CALC, assumindo o patrimônio histórico de ambos, cuja convergência se iniciou de forma gradual, suspendendo ambas “formalmente suas ações para permitir o início da CELAC”, como consta no item 31, da Declaração de Caracas.

A CELAC é herdeira das ações do Grupo do Rio, a criação de um espaço privilegiado, que manteve diálogos com dezenove parceiros: União Europeia, Conselho de Cooperação do Golfo, China, Rússia, Canadá, Índia, Japão, Coreia do Sul, ASEAN, Israel, Ucrânia, Liga Árabe, G-77, Grupo GUUAM (Geórgia, Ucrânia, Usbequistão, Azerbaijão e Moldova), CEI, Austrália, EUA e União Africana, com o objetivo de abordar questões relacionadas à consolidação da democracia e de promoção dos direitos humanos.

Pode-se afirmar que a CELAC transcendeu sua própria estrutura latino-americana e caribenha, com os olhos voltados para todas as regiões do mundo, na consolidação, ampliação e desenvolvimento das relações mantidas por seus antecessores¹²²², o que implica em um processo de contínua consolidação dos avanços realizados em várias frentes.

Conforme dispõe seu referido Estatuto de Procedimentos (CELAC, 2013d) a CELAC está constituída por seis organismos: (i) Cúpula dos Chefes de Estado e de Governo; (ii) Reunião dos Ministros das Relações Exteriores; (iii) Presidência *Pro Tempore* (PPT);

¹²²¹ Crise Financeira Internacional e a Nova Arquitetura Financeira; Complementaridade e Cooperação entre os Mecanismos Regionais e Sub-regionais de Integração; Energia; Infraestrutura para Integração Física do Transporte, as Telecomunicações e a Integração Fronteiriça; Desenvolvimento Social e Erradicação da Fome e da Pobreza; Ambiente; Assistência Humanitária; Proteção ao Migrante; Cultura, e Tecnologia da Informação e da Comunicação.

¹²²² Cf. a *Declaración de Beijing de la Primera Reunión Ministerial del Foro CELAC-CHINA* (CELAC, 2015b), o *Plan de Cooperación de los Estados Latino-americanos y Caribeños – China – 2015-2019* (CELAC, 2015d), a *Declaración CELAC-Federación Rusia* (CELAC, 2015a) e com os BRICS.

(iv) Reunião de Coordenadores Nacionais; (v) Reuniões Especializadas, e a (vi) Troika, inicialmente formada pelos Presidentes *Pro Tempore* anterior, atual e posterior.

Consta também do referido documento que as decisões da CELAC são adotadas por consenso, possuindo caráter de acordo político. Menciona ainda (IV) que as línguas¹²²³ oficiais da CELAC são o espanhol, o francês, o holandês (neerlandês), o inglês e o português¹²²⁴, e cujas línguas de trabalho são o espanhol, francês, inglês e português. Esta última considerando que o Brasil integrou a CELAC até meados de janeiro de 2019.

Conforme estabelecido no Plano de Ação de Caracas 2012 foi noticiada a I Reunião de Organismos Regionais e Sub-regionais de Integração para elaborar uma Agenda Estratégica de Coordenação Regional em matéria social da CELAC, com o objetivo de criar um grupo de trabalho com a participação da ALADI, ALBA-TCP, Banco del Alba, CAF, CAN, CEPAL, FAO, MERCOSUL, OLADE¹²²⁵, OPS/OMS¹²²⁶, OTCA, Petrocaribe,

¹²²³ Sobre as línguas oficiais e outras dos 32 Estados membros (EM) da CELAC, apurou-se, nas denominações curtas, que: o Haiti adotou a língua Francesa, além do Criolo; o Suriname tem a língua neerlandesa (holandesa ou *holandês*); 12 EM têm como oficial a língua inglesa, oito deles (Antigua y Barbuda; Bahamas; Belice; Federación de San Cristobal y Nieves; Grenada; Jamaica; San Vicente y las Granadinas e Santa Lucía) têm como Chefe de Estado a Rainha do Reino Unido. Os outros quatro EM são: Barbados, Mancomunidad de Dominica e Trinidad y Tobago. Os demais 18 EM têm o Espanhol como língua oficial: Argentina, Bolívia (também Quéchua e Aymara), Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panama, Paraguay (também Guarani), Peru (e Quéchua), República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Esses **hispanófonos** possuem 56% da área e 63% da população, os **anglófonos** 1,3% da área e 1,1% da população, o **francófono** 0,1% da área e 1,6 da população e o **neerlandófono** 0,8% da área e 0,1% da população. Fontes diversas confrontadas com Wikipedia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Comunidade_de_Estados_Latino-Americanos_e_Caribenhos. Acesso em: 23 fev. 2021.

¹²²⁴ Razão pela qual o Resumo e as Palavras-chave constam nas cinco línguas. E também em Guarani por ser uma das línguas oficiais do Paraguai, falada com variantes por minorias “indígenas” no Brasil, na Argentina e na Bolívia. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/paises-do-mercosul/>. Acesso em: 01 jul. 2020. Trata-se de uma homenagem aos povos originários da ALC, sendo 305 nações no Brasil falantes de 274 línguas (*Kanangue Aty Guasu*, 2020). O que se fez estimulada pelas atividades da UNILA-Universidade Federal da Integração Latino-Americana, com sede em Foz de Iguaçu, onde o Guarani é uma das línguas de trabalho, que em 2018 contava “com cem alunos autodeclarados indígenas em seus cursos de graduação”. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/noticias/evento-lembra-a-constituicao-de-1988-e-o-reconhecimento-da-populacao-indigena>. Acesso em: 02 jul. 2020. Onde foi elaborada a versão do resumo em Guarani, sob a responsabilidade da Professora Maria Eta Vieira, da área dos Projetos de Pesquisa e Extensão. Convergente com o *caput* do artigo 231 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a) e na Lei nº 11.645, de 2008, que alterou a LDB (BRASIL, 1996b), para “para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Art. 26-A).

¹²²⁵ *Organización Latinoamericana de Energía*.

¹²²⁶ *Organización Panamericana de la Salud*.

Presidência *Pro Tempore* da CELAC, SELA, SUCRE, UNASUL, UNESCO, para a discussão de dois temas prioritários: Saúde Oftalmológica e Alfabetização¹²²⁷.

Assim é possível afirmar que a CELAC iniciou de forma acertada suas ações mirando as necessidades básicas mais urgentes da região¹²²⁸, na defesa dos direitos que elas representam, estando atenta a questões antigas, como o embargo que os EUA, impuseram a Cuba em 1962, condicionando a realização da VII Cumbre de las Américas, em abril de 2014 no Panamá, à participação de Cuba, onde ocorreu o célebre encontro entre Raul Castro e Barack Obama.

No sentido de definir sua atuação, estão os termos da declaração conjunta de Lula da Silva e Ricardo Lagos, ex-presidentes do Brasil e do Chile, respectivamente, ocorrida em junho 2014, onde ambos afirmam que “a CELAC deve ser o espaço para debater os grandes temas da política e da economia mundial” (AMÉRICA, 2014, s/p.).

5.3.1 As Presidências *Pro Tempore* da CELAC

Pelo teor de seu instrumento constitutivo, as Declarações contidas nas Cartas que formalizam o encerramento de cada Presidência *Pro Tempore* (PPT) e dos demais Documentos subscritos, constata-se o reconhecimento das ações tomadas e explicitados os comprometerimentos futuros.

Assinale-se que desde a “Decisão sobre a Ampliação da Troika”¹²²⁹, a Presidência *Pro Tempore* da CELAC, que é o órgão de apoio institucional, técnico e administrativo da CELAC:

(...) estará assistida por una Troika ampliada compuesta por el Estado que ostienta la PPT, por el que le precidio en esa responsabilidad y por el que le sucedera como Presidencia Pro Tempore, más un Estado miembro de CARICON, representado por quem ejerce su PPT, y así se conforma el Quarteto CELAC de la PPT (CELAC, 2013a).

¹²²⁷ “Universalização do Acesso a Saúde através do Programa Latinoamericano e Caribenho de Atenção Integral Oftalmológica” e Programa Latinoamericano e Caribenho de Alfabetização e Pós-alfabetização”.

¹²²⁸ Cf. a íntegra do “Plan para la Seguridad Alimentaria, Nutrición y Eradicación del Hambre 2025 de la CELAC” (CELAC, 2014c).

¹²²⁹ Adotada na I Cumbre da CELAC, realizada em Santiago do Chile, em 28.01.2013 (CELAC, 2013b).

A primeira Presidência *Pro Tempore* (PPT) da CELAC foi exercida pelo Chile com início em 2012¹²³⁰, sendo em Santiago do Chile realizada a I Cúpula da CELAC (27/8 janeiro 2013). Em 2013¹²³¹ a segunda PPT da CELAC foi exercida por Cuba, sendo realizada em Havana a II Cúpula da CELAC, em 28/9 janeiro de 2014 (CELAC, 2014a), com a subscrição da *Declaración de la Habana*, cujo preâmbulo explicita o fortalecimento dos Direitos Humanos. A República da Costa Rica exerceu a PPT em 2014, ocorrendo a III Cúpula da CELAC em 2015 (CELAC, 2015c), que transferiu ao Equador a PPT, onde em 2016 realizou-se a *IV Cúpula da CELAC* (CELAC, 2016b), com a transferência da PPT para a República Dominicana durante o ano de 2016.

Em 25.01.2017 realizou-se em Punta Cana a *V Cúpula da CELAC*, cuja Declaração Política (CELAC, 2017) discorre sobre 27 temas, sendo que o 17 tópico trata sobre “Desarrollo de la Innovación, Ciencia y Tecnología”¹²³², adstrito à educação superior, itens 33 a 35, que culmina por convergir com os ODS e com a prática da Agenda 2030 da ONU.

¹²³⁰ Em 19 e 29 março de 2012, em Viña del Mar, foi realizada a Primeira Reunião de Coordenadores Nacionais da CELAC. A minuta dos acordos adotados está disponível em: http://walk.sela.org/attach/258/default/I_oReunion_de_Coordinadores_Nacionales_19-20_marzo_2012_-_Vina_del_Mar_-_Minuta.pdf. Acesso em: 13 maio 2020. A Segunda Reunião de Coordenadores da CELAC ocorreu em Santa Cruz, Chile, em 7.7.2012. Os acordos adotados estão disponível em: http://walk.sela.org/attach/258/default/II_Reunion_Coordinadores_Nacionales_-_CELAC_Sta_Cruz-Chile_-_07-07-12_-_Minuta.pdf. Acesso em: 13 maio de 2020. A Terceira Reunião de Coordenadores da CELAC ocorreu em Nova Yorque, em 21.9.2012.

¹²³¹ A Quinta Reunião de Coordenadores Nacionais da CELAC realizou-se em Havana, Cuba, de 9 a 10 de maio de 2013, onde foi elaborado o *Plan de Acción CELAC 2013*. Disponível em: http://walk.sela.org/attach/258/EDOCS/SRed/2013/08/T023600005342-0-PLAN_DE_ACCION_DE_LA_CELAC_2013.pdf. Acesso em: 13 maio 2020.

¹²³² **33.** *Reconocemos que la Ciencia, la Tecnología y la innovación son ejes transversales en los planes nacionales y regionales de desarrollo, y que su impulso permite construir sociedades del conocimiento, que incrementan la capacidad productiva, sostenible y competitividad de nuestros países. 34. Subrayamos la importancia para nuestros Estados de propiciar la creación y producción de tecnologías, como herramientas para fomentar el emprendimiento, la innovación, el desarrollo científico y económico, identificar y encontrar soluciones competitivas a los problemas locales, nacionales y regionales. 35. Destacamos que los medios de implementación que figuran en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que incluyen la movilización de recursos financieros, así como la creación de capacidad y la transferencia a los países en desarrollo de tecnologías ecológicamente racionales en condiciones favorables, e incluso en condiciones concesionales y preferenciales, son fundamentales para llevar a la práctica la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, constituyen una parte integral de esta, y revisten la misma importancia que los otros Objetivos y metas.*

No item 68¹²³³ da mesma Declaração Política ficou consignado a assunção da PPT da CELAC para o ano de 2017 por El Salvador. No item seguinte (69)¹²³⁴ foi ratificado os mandatos da “*Declaración Especial sobre las Próximas Presidencias Pro Tempore 2017, 2018 y 2019, adoptada en Nueva York el 22 de septiembre de 2016*”, constando que a Bolívia assumiria a PPT em 2019¹²³⁵.

El Salvador exerceu a PPT da CELAC durante o ano de 2017, mantendo-a também em 2018¹²³⁶. Entrementes, em 16-17.07.2018 os chanceleres da CELAC e da EU reuniram-se na Cúpula realizada com o lema “Construindo pontes e reforçando nossa associação para afrontar os desafios globais”, que foi presidida pelo Chanceler salvadorenho Carlos Castaneda e sua homóloga europeia Federica Mogherini. Nessa oportunidade foi iniciado um processo de reflexão pelos chanceleres dos Estados membros da CELAC que foi concluído no 73º período da AG da ONU, realizado em 26.9.2018, quando os Membros da CELAC

[...] adotaram una “Nota Conceptual que señala un marco para el trabajo de la futura PPT-Bolívia, con definiciones orientadas a que la CELAC se adapte, ordene sus prioridades, reoriente agendas y planes de acción políticos, de manera que sean acotados, realizables y cuantificables (BOLÍVIA. PPT CELAC, 2019, s/p.).

Em 14.01.2019, em San Salvador, ocorreu a transferência da PPT¹²³⁷ para o Estado Plurinacional de Bolívia, entregue pelo Presidente de El Salvador, Salvador Sanches Cerén, recebida pelo Canciller Diego Pary, na reunião do Quarteto da CELAC, formado pelos Ministros do Exterior de El Salvador, República Dominicana, San Cristoban y Nieves e

¹²³³ “68. *Damos la bienvenida a la hermana República de El Salvador al asumir la Presidencia Pro Tempore de nuestra Comunidad para el año 2017 y nos comprometemos a dar todo el apoyo necesario para el desarrollo de una gestión exitosa*”.

¹²³⁴ “69. *Ratificamos los mandatos de la Declaración Especial sobre las Próximas Presidencias Pro Tempore 2017, 2018 y 2019, adoptada en Nueva York el 22 de septiembre de 2016, en sus decisiones por cumplir o pertinentes y agradecemos al Estado Plurinacional de Bolivia por acoger la Presidencia Pro Tempore del 2019*”. Contudo, não foi mencionado qual Estado membro assumiria a PPT em 2018.

¹²³⁵ A eleição do Estado Plurinacional de Bolívia para assumir a PPT da CELAC ocorreu em setembro de 2016 pela “*Declaración Especial de Ministros de Relaciones Exteriores de la CELAC*”, celebrada em Nova York, que foi ratificada na “*V Cumbre de Jefes e Jefes de Estado y de Gobierno*”, ocorrida em 2017. [...] “Dicho proceso de reflexión fue acordado por los Países Miembros de la CELAC en la Reunión de Ministros de Relaciones Exteriores, realizada en Busselas, Bélgica, el 16 de julio de 2018”. Disponível em: <http://www.cancilleria.gob.bo/celac/node/11>. Acesso em: 13 maio 2020.

¹²³⁶ Não logrou-se obter informes sobre esta PPT com duplo período, que estaria relacionado com a instabilidade política na ALC, que repercutiu com alteração da III Cumbre Academia CELAC-EU, para *Cumbre del Conocimiento*, com a participação desta autora, e na não realização da CUMBRE CELAC-UE política, entre os chefes de Estado e de Governo de ambos os blocos em El Salvador.

¹²³⁷ Cf. vídeo no sítio eletrónico da PPT do Estado Plurinacional de Bolívia.

Equador. Neste período foi promovida na cidade de Santa Cruz, em 24.4.2019, a “XXII Reunión de Coordinadores Nacionales de la CELAC”¹²³⁸.

Entretanto, no início do mês de setembro de 2019, na reunião da Cúpula da CELAC¹²³⁹, perante o acima indicado Quarteto da CELAC - integrado pelos representantes da Bolívia, El Salvador, República Dominicana e Comunidade do Caribe, representada por Santa Lucía, com a assistência do Equador -, o México manifestou sua intenção em assumir a PPT da CELAC em 2020. E obteve o consenso de seus homólogos aquando da realização da 16ª Reunião de Ministros de Relações Exteriores da CELAC, na ONU, em 26.9.2019¹²⁴⁰.

Não obstante a Bolívia não ter repassado a PPT¹²⁴¹, na celebração realizada entre 8 e 9 de janeiro de 2020 o México, *sponte própria*, assumiu a PPT da CELAC. Descrito como “nuevo impulso integrador em tempos turbulentos”, em 8.01.2020, antes mesmo de assumir oficialmente a PPT da CELAC¹²⁴², o México promoveu o relançamento da CELAC¹²⁴³, em um evento que contou a com a participação de 28 ministros e vice-ministros, representantes dos Estados Membros, entre os ausentes os representantes do Brasil e da Bolívia¹²⁴⁴.

Na oportunidade foi apresentado pelo chanceler mexicano, Marcelo Ebrard, um programa de ação com 14 projetos¹²⁴⁵, destacados os relacionados à educação superior:

1. Creación de un programa Espacial en conjunto; 2. Grupos certificados para atender desastres; 3. Encuentro científico; 4. Encuentro de rectores; 5. Compra en común; 6. Monitoreo sobre resistencia de los antimicrobianos. 7. Metodología contra corrupción; 8. Foro Ministerial; 9. Trabajo en conjunto ante Naciones Unidas; 10. Mecanismos de gobernabilidad; 11. Premio CELAC contra la

¹²³⁸ Disponível em: <http://www.cancilleria.gob.bo/celac/>. Acesso em: 13 maio 2020.

¹²³⁹ Disponível em: <https://www.prensa-latina.cu/index.php?o=rn&id=304511&SEO=expresa-mexico-interes-por-presidir-la-celac-en-2020>. Acesso em 15 jan. 2020.

¹²⁴⁰ Disponível em: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/mexico-presidira-la-celac-a-partir-de-2020/1338669>. Acesso em: 15 jan. 2020.

¹²⁴¹ Na origem da inércia da Bolívia, o golpe de Estado militar ocorrido, comentado por Marcela Uchôa. Disponível em: <https://www.publico.pt/2019/11/19/mundo/opiniao/novo-ouro-nova-religiao-colonialismo-bolivia-1894227>. Acesso em 20 nov. 2019.

¹²⁴² Não fizeram parte da agenda a situação política da Venezuela, nem a da Bolívia. Relatou-se a ocorrência de um estranhamento diplomático, pois a Bolívia deveria passar a PPT para o México no seu território. Disponível em: <https://www.infobae.com/america/mexico/2020/01/07/a-24-horas-de-la-cumbre-de-la-celac-en-busca-del-protagonismo-perdido-y-expectativa-por-los-posicionamientos-sobre-venezuela-y-bolivia/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

¹²⁴³ Disponível em: <https://www.telesurtv.net/bloggers/CELAC-2020-Nuevo-impulso-integrador-en-tiempos-turbulentos-20200109-0002.html>. Acesso em: 15 jan. 2020.

¹²⁴⁴ Diplomáticamente, constou da matéria na nota imediatamente acima que os outros dois países ausentes “no pudieron llegar por dificultades climatológicas”.

¹²⁴⁵ Disponível em: <https://www.telesurtv.net/news/mexico-agenda-trabajo-proyectos-desarrollo-celac-20200108-0025.html>. Acesso em: 15 jan. 2020.

desigualdad; 12. Concertación regional; 13. Gestión sustentable de los recursos oceánicos; 14. Acción turística en Común (grifos nossos).

Constatou-se que os dois tópicos acima destacados têm os objetivos de “*la creación de una red de innovación y un ecosistema científico y una agenda común de universidades para facilitar la movilidad y el intercambio académico*” (*grifo nosso*).

Por ter sido o berço da maior instituição Latino-americana abarcando o Caribe, o México, como veiculado por seu Ministério das Relações Exteriores, lembrou sua participação na criação da CELAC¹²⁴⁶, informando ainda, ao tempo da iniciativa em exercer a atual PPT, que a CELAC representa 17% dos membros da ONU, com 624 milhões de pessoas (8,6% da população mundial), ocupa 15% do território do planeta, gerando 7,1% do PIB mundial¹²⁴⁷. O que se deu pouco antes de o Brasil anunciar sua saída da CELAC. Em 18 de setembro de 2020 o México sediou a VI Cumbre da CELAC na cidade do México¹²⁴⁸, onde “foram tratados como eixos centrais a pandemia, a criação de uma agência espacial, um fundo para desastres e a criação de um órgão em substituição à Organização dos Estados Americanos (OEA)”¹²⁴⁹. Destacou-se a participação da secretaria da CEPAL, apresentando plano de ação para a superação da pandemia C-19. A próxima PPT será exercida pela Argentina.

5.3.2 O compromisso da CELAC de proteção e promoção dos Direitos Humanos

A CELAC nasceu vinculada aos direitos humanos, como expressamente consta de um de seus instrumentos constitutivos, a Declaração de Caracas “No Bicentenário da Luta pela Independência, Percorrendo o Caminho de Nossos Libertadores”, de 03.12.2011 (CELAC, 2011a), tanto nas resoluções iniciais (11)¹²⁵⁰ quanto nas declarações que lhe

¹²⁴⁶ Disponível em: <https://www.gob.mx/sre/acciones-y-programas/comunidad-de-estados-latinoamericanos-y-caribenos-celac>. Acesso em: 15 jan. 2020.

¹²⁴⁷ Disponível em: <https://www.gob.mx/sre/articulos/mexico-presenta-propuesta-de-plan-de-trabajo-para-la-presidencia-de-celac-2020-228366?idiom=es>. Acesso em: 15 jan. 2020.

¹²⁴⁸ Disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/369289-celac-los-lideres-destacaron-la-importancia-de-la-integracion>. Acesso em: 20 set. 2021.

¹²⁴⁹ Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Pelo-Mundo/A-America-Latina-vai-mudar/6/51648>. Acesso em: 20 set. 2021.

¹²⁵⁰ 11. Tendo consciência do desejo comum de construirmos sociedades justas, democráticas e livres, e convencidos de que cada um de nossos povos vai escolher a via e os meios para poder realizar esses ideais, baseados no *pleno respeito aos valores democráticos da região*, ao estado de direito, a sua instituições e procedimentos e aos *Direitos Humanos (grifos nossos)*.

seguem (23)¹²⁵¹. No enunciado os Direitos Humanos estão entre as bases que devem receber “pleno respeito” para a construção de sociedades justas, democráticas e livres. Na declaração objeto do item 23 a CELAC assume o compromisso de “proteção e promoção de todos os Direitos Humanos” ao lado de outros, como um dos “valores e princípios comuns” que devem ser levados em conta nos “processos de diálogo, intercâmbio e negociação política, ativados a partir da CELAC, para a consecução do “direito que possui cada nação para construir em paz e livremente seu próprio sistema político” (idem a.a., s/p).

Entre os direitos humanos protegidos pela CELAC, estão o direito à educação e à educação superior, cujo tratamento dado se vê a seguir.

5.4 As ações da CELAC para com a educação e a educação superior

Não obstante as ações da CELAC terem principiado pelos temas mais prementes, dada a extrema desigualdade existente na América Latina e Caribe - a região mais desigual do mundo -, como já referido, estes são coincidentes com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) 2030 da ONU (ONU, 2015), onde também se insere a educação, e por conseguinte, a educação superior.

A atuação da CELAC na área da Educação teve início com a realização da *I Reunión de Ministros de Educación de la CELAC*, ocorrida em 07.02.2013, em Havana, que foi prevista no tópico “5 Educación” do Plano de Ação de Santiago de 2013¹²⁵², a qual estaria:

[...] asociada al evento internacional “Pedagogía 2013”, que tendría el objetivo fundamental de comenzar el proceso de armonización de las políticas públicas en la región a fin de combatir el analfabetismo, determinar los mejores mecanismos para lograrlo y promover la cooperación entre los organismos nacionales pertinentes (CELAC, 2013c, s/p).

Ainda mais, que tal I Reunião,

[...] crearía las condiciones para proponer las mejores prácticas para combatir el analfabetismo en la región y para desarrollar acciones de post-alfabetización, así como para lograr el acceso universal a una educación de calidad que respete

¹²⁵¹ 23. Que, reconhecendo o direito que possui cada nação para construir em paz e livremente seu próprio sistema político e económico e no âmbito das instituições correspondentes, de acordo com o mandato soberano do povo; os processos de diálogo, intercâmbio e negociação política que sejam ativados a partir da CELAC devem ser levados em conta os seguintes valores e princípios comuns: o respeito ao Direito Internacional, a solução pacífica de controvérsias, a proibição do uso e da ameaça do uso da força, o respeito à autodeterminação, o respeito à soberania, o respeito à integridade territorial, a não ingerência nos assuntos internos de cada país e a *proteção e promoção de todos os Direitos Humanos* e a democracia (*grifo nosso*).

¹²⁵² CELAC. *Plan de acción de la CELAC 2013c*. Disponível em: http://walk.sela.org/attach/258/EDOCS/SRed/2013/08/T023600005342-0-PLAN_DE_ACCION_DE_LA_CELAC_2013.pdf. Acesso em: 13 maio 2020.

la diversidad cultural, la identidad nacional y promueva la formación de generaciones portadoras de valores humanos universalmente aceptados (idem a.a.).

Constou ainda que “*se realizarán durante 2013 las coordinaciones necesarias con los organismos internacionales y regionales vinculados con la esfera educativa, incluido el Programa Regional de Educación en la América Latina y el Caribe (PREALC)*”. No tópico 14. Ciência e Tecnologia, área afeita à educação superior, foi previsto “*celebrar en 2013 una Reunión CELAC sobre Ciencia y Tecnología, cuya convocatoria y objetivos se informarán oportunamente por la Presidencia Pro Tempore*”.

Posteriormente, como previsto no Plano de Ação 2016, redigido na IV Cumbre, realizada em *Mitad del Mundo* (Equador) em 27.01.2016, ocorreu em S. José da Costa Rica, a I Reunião do Grupo de Trabalho e a II Reunião Ministerial de Educação da CELAC “*con el fin de avanzar en la ejecución de la hoja de ruta adoptada*”, sendo firmada em 21.04.16 a *Declaración de la II Reunión de Ministros y Ministras de Educación de la CELAC* (CELAC, 2016a). Cientes de que a cultura está estreitamente ligada à Educação, paralelamente também foi firmado um *Plan de acción 2015-2020* pelos Ministros de Cultura de CELAC (CELAC, 2014b).

Referida usualmente de forma genérica nas Declarações finais das Cumbres anuais, a Educação Superior na CELAC, contudo, teve desenvolvimento *sui generis* por ser herdeira de ações que a antecederam, vinculadas com as atuações da EU para com a ALC.

5.4.1 A convergência acadêmica CELAC-UE

Durante a realização da VI Cumbre Iberoamericana, ocorrida no Chile em 1996, o Presidente do Governo espanhol, José Maria Aznar, propôs a criação de um diálogo permanente entre os países latino-americanos e caribenhos com a União Europeia. Ideia que foi apoiada pelo Parlamento Europeu¹²⁵³ em janeiro de 1997 e pelos Ministros de Assuntos Estrangeiros da UE em março do mesmo ano. Desde então a União Europeia passou a atuar cooperativamente com os países da América Latina e Caribe, em ação conjunta com o Grupo do Rio, este definido como um Mecanismo Permanente de Consulta e Concertação Política, criado em 1986.

¹²⁵³ Com base no Informe Bertens, de janeiro de 1997.

Ratificada nas instâncias máximas dos países das duas regiões, essa iniciativa redundou nas Cumbres ALC-UE – situadas dentre os antecedentes recentes da Comunidade dos Estados Latino-Americanos e Caribenhos-CELAC – realizadas em continentes alternados bianualmente, desde 1999, que culminaram nas seguintes Declarações: *Declaración del Rio (29 de junio de 1999)*¹²⁵⁴; *Declaración de Madrid (14 de mayo de 2002)*¹²⁵⁵; *Declaración de Guadalajara (2 de mayo de 2014)*¹²⁵⁶; *Declaración de Viena (12 de mayo de 2006)*¹²⁵⁷; *Declaración de Lima (16 de mayo de 2008)*¹²⁵⁸ e *Declaración de Madrid (18 de mayo de 2010)*¹²⁵⁹. Suas ações, relativamente à educação, tiveram início no I Encontro de Ministros da Educação Superior, com a criação do Espaço Comum de Educação Superior União Europeia-América Latina e Caribe, em 1999.

Atuando para a concretização dessa ação estão o *Instituto de las Américas e a Fundación Union Europea-América Latina y el Caribe (EU-LAC Foundation)*¹²⁶⁰, que foi criada na VI Cumbre ALC-UE em Madrid, em 2010.

Poder-se-ia afirmar que o diálogo CELAC-UE é fruto de amplas iniciativas da UE¹²⁶¹, sendo relevante para esta tese, pois nele está inserida a Educação Superior, e mais recentemente as decisões são tomadas nas seguintes instâncias: *Cumbre de Presidentes de*

¹²⁵⁴ Disponível em: https://intranet.eulacfoundation.org/es/system/files/1999_es_rio_decl.pdf . Acesso em: 28 dez. 2021.

¹²⁵⁵ Disponível em: <https://intranet.eulacfoundation.org/es/system/files/doc02524520140603173130.pdf> . Acesso em: 28 dez. 2021.

¹²⁵⁶ Disponível em: https://intranet.eulacfoundation.org/es/system/files/2004_guadalajara_es.pdf . Acesso em: 28 dez. 2021.

¹²⁵⁷ Disponível em: <http://alcuenet.eu/assets/08.%20Declaración%20de%20Viena%202006.pdf> . Acesso em: 28 dez. 2021.

¹²⁵⁸ Disponível em: https://intranet.eulacfoundation.org/es/system/files/declar_de_lima.pdf . Acesso em: 28 dez. 2021.

¹²⁵⁹ Disponível em: https://intranet.eulacfoundation.org/es/system/files/declaracion_de_madrid.pdf . Acesso em: 28 dez. 2021.

¹²⁶⁰ “(...) reconocida por la ciudad de Hamburgo, Alemaña, como fundación constituída según la ley civil de conformidad con el Código Civil Alemán”.

¹²⁶¹ Abrangendo 79 países da África, Caribe (Caraíbas) e Pacífico - ACP, a Convenção de Lomé de 1975, vigorou até 2000, quando foi substituída pelo Acordo de Cotonu que, prorrogado, vigorou até dezembro de 2020. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:r12101&from=en> . Acesso em: 22 mar. 2021. Atua nas áreas de Desenvolvimento, Comércio e Migração. Firmou com 15 Estados do Caribe um Acordo de Parceria Econômica - APE em 2008 (Cariforum EU), com 1995p. Disponível em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:22008A1030\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:22008A1030(01)&from=EN) . Acesso em: 21 mar. 2021. Há uma versão consolidada de 17.11.2017, em vigor. Disponível em: http://publications.europa.eu/resource/ellar/12602334-c039-11e9-9d01-01aa75ed71a1.0018.02/DOC_1 . Acesso em: 22 mar. 2021.

la CELAC y Unión Europea; Reunión de Altos Funcionarios CELAC-UE e, num espacio institucionalizado, Diálogo Estructurado sobre Investigación e Innovación CELAC-UE.

Como afirmado pela Chancelaria da Colômbia, “con la creación de la CELAC en el año 2011, este mecanismo retoma el diálogo institucionalizado con la Unión Europea, el qual se celebra a nivel de Jefes de Estado y de Gobierno cada dos años de manera alternada entre las dos regiones”¹²⁶².

5.4.1.1 As Cumbres Académicas CELAC-UE

A partir da criação da CELAC o diálogo ALC-EU passou a se realizar nas Cumbres Académicas CELAC-EU¹²⁶³. A I Cumbre Académica CELAC-UE, que ocorreu em 2013 em Santiago do Chile, teve o condão de iniciar uma nova fase nas relações entre a UE e os países Latino-Americanos e Caribenhos, oportunizado pelo estabelecimento da Comunidade dos Estados Latino Americanos e Caribenhos-CELAC, quando o Chile exerceu a PPT da CELAC. Esta I Cumbre Académica foi antecedida por dois Seminários Preparatórios realizados em Paris e em Lima, em junho e outubro de 2012, respetivamente.

Essa interação das comunidades académicas de ambas as regiões resultou na criação do Foro Académico Permanente (FAP) ALC-UE¹²⁶⁴, sendo que

El FAP-ALC-UE realiza sus actividades con el apoyo de la Secretaria Ejecutiva¹²⁶⁵, el Consejo Académico Birregional¹²⁶⁶ y los [ses] Grupos de Reflexión Permanente”: Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, Vinculaciones com la sociedad, Vinculaciones com las políticas públicas, Formación técnico-profesional y Género¹²⁶⁷(grifos nossos).

Esse evento resultou em um livro-memória (LEIVA LAVALLE, 2013) com contribuições apresentadas sobre os cinco temas de discussão. Importante foi o

¹²⁶² Fonte: Sítio eletrônico da Cancillería de Colombia (Ministério de Relações Exteriores). Disponível em: <http://www.cancilleria.gov.co/en/node/459>. Acesso em: 09 dez. 2017.

¹²⁶³ Disponível em: <http://www.fap-alc-ue.com/index.php/cumbres-academicas/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

¹²⁶⁴ Cujo sítio eletrônico centraliza os informes de todas as Cumbres. Disponível em: <http://www.fap-alc-ue.com>. Acesso em: 15 mar. 2021. Onde se observa que foi suprimido o nome CELAC nas Cumbres I e II, realizadas com esta denominação.

¹²⁶⁵ Disponível em: <http://www.fap-alc-ue.com/index.php/nosotros/secretaria-ejecutiva/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

¹²⁶⁶ Disponível em: <http://www.fap-alc-ue.com/index.php/nosotros/consejo-academico-birregional/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

¹²⁶⁷ Disponível em: <http://www.fap-alc-ue.com/index.php/nosotros/grupos-de-reflexion-permanente/>. Acesso em: 17 mar. 2021.

estabelecimento da vinculação da academia com os respetivos governos, pois o documento conclusivo da I Cumbre, a Declaração de Santiago (CELAC, 2013b), foi entregue aos Chefes de Estado e de Governo da CELAC e da União Europeia, uma vez que a Cumbre Académica antecedeu em dois dias a I Cumbre dos Chefes de Estado e de Governo da CELAC-UE, considerada a 8ª Cumbre birregional, desde a 1ª Cumbre ALC-EU realizada na cidade do Rio de Janeiro, em junho de 1999.

Dentro do padrão bienal inicial das reuniões havidas antes da criação da CELAC, transposto para as Cumbres Académicas e as Cumbres políticas CELAC-UE¹²⁶⁸, a II Cumbre Académica CELAC-UE ocorreu em Bruxelas em junho de 2015.

Mantido esse modelo, a II Cumbre Académica CELAC-UE foi igualmente precedida de dois encontros preparatórios, no formato de Seminários, realizados na Roménia e em Guadalajara, em maio e em outubro de 2014, respetivamente. Seus temas de discussão foram distribuídos em quatro grupos de análises temáticas:

Fortalecimento da integração birregional dos sistemas de educação superior (i)¹²⁶⁹; Promoção da integração birregional dos sistemas de investigação científica, tecnológica e inovação (ii); Colaboração birregional entre as Instituições de Educação Superior e suas relações com a sociedade, em particular com o setor produtivo (iii) e Vinculações da comunidade académica com as políticas públicas (iv).

Ao final dessa II Cumbre Académica procedeu-se a entrega da Declaração de Bruxelas aos Chefes de Estado e de Governo da CELAC-UE, na Cumbre Política que se realizou em seguida, onde foram adotados três documentos: *La Declaración Política “Una Asociación para la siguiente generación”*, *Declaración de Bruselas*¹²⁷⁰ (2015) y *el Plan de Acción CELAC 2015-2017*, com dez eixos temáticos¹²⁷¹, entre eles a educação superior.

¹²⁶⁸ Um grupo de 61 Estados, que passou a 60 países após a saída do Reino Unido da EU, por acordo firmado em 24.12.2020, vigorando a partir das 23h do dia 31.12.2020.

¹²⁶⁹ Este tema correspondeu ao 1º Painel, e teve a participação desta investigadora com a apresentação oral do trabalho *La cooperación de la EU a los países de la CELAC en la implementación de las políticas de acceso a la educación superior y en la internacionalización académica*”, apresentando como sugestões o Projeto Alisios, coordenado pela Universidade de Coimbra e mantido com Universidades brasileiras, com a prévia aquiescência do Vice-reitor de Relações Internacionais, bem como o modelo de acesso à educação superior implementado no governo Lula da Silva.

¹²⁷⁰ Com o título: “*Modelar nuestro futuro común: trabajar por unas sociedades prósperas, cohesionadas y sostenibles, para nuestros ciudadanos*”. Disponível em: <http://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/declaraciondebruselascelac-ue.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2017.

¹²⁷¹ “*Ciencia, investigación, innovación y tecnología; Desarrollo Sostenible; Integración Regional; Migraciones; Educación y Empleo; el Problemas Mundial de las Drogas; Cuestiones de Género; Inversiones; Educación Superior; y Seguridad Ciudadana*” (grifo nosso).

A programação em curso continuou com 1º Seminário Preparatório¹²⁷² à III Cumbre Académica CELAC-UE que ocorreu em 21/22.06.2016 em Santo Domingo, República Dominicana, que exercia a PPT durante o ano de 2016, cujo informe foi disponibilizado¹²⁷³, ao tempo dos 190 anos do início do Congresso Anfitiônico do Panamá, em 22 de junho de 1826. Quando da realização do 2º Seminário Preparatório da III Cumbre Académica CELAC-EU, em Estocolmo, em 6/7.10.2016, foi lançado o livro-memória¹²⁷⁴ da II Cumbre Académica CELAC-EU (GHYMERS; LEIVA, 2015) e disponibilizado o Informe¹²⁷⁵.

Como anunciado, a III Cumbre Académica seria realizada de 5-6.10.2017, em San Salvador, El Salvador, país que exercia a PPT da CELAC durante 2017. Que assumiu relevância para esta autora, dado que lá foi subscrito¹²⁷⁶ o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre os Direitos Humanos em Matéria de Direitos Económicos, Sociais e Culturais – Protocolo de São Salvador, que estabelece o direito humano à educação superior, no artigo 13, 3, c). Todavia, com antecipação de dois dias, o evento realizou-se em El Salvador com a denominação de *Semana del Conocimiento UE-CELAC*, de 3-4 de outubro de 2017, em conjunto com o evento *Apoio Europeo a la Cooperación Académica*. Oportunidade que esta autora apresentou manifestação escrita¹²⁷⁷. Ressalte-se que a III Cumbre CELAC-EU, de natureza política, programada para 26/27 de outubro de 2017 em El Salvador, em razão do exercício da PPT por este país, também não ocorreu¹²⁷⁸.

As causas dessa interrupção, bem como a substituição do nome CELAC para ALC nos eventos a partir de então, afirmados a meia voz, estariam na instabilidade política que se desencadeou na América Latina após meados de 2016 – tendo o Brasil como palco crucial –

¹²⁷² Que também contou com participação *in loco* desta investigadora.

¹²⁷³ Disponível em: <http://www.fap-alc-ue.com/wp-content/uploads/2017/04/Informe-Santo-Domingo-ES.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021. Como se pode ver, na referência ao título da III Cumbre Académica a palavra CELAC foi substituída por *América Latina y el Caribe*.

¹²⁷⁴ “*Construyendo El Espacio Común de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación para la Asociación Estratégica Birregional*”, contém das p. 119 a 123 contribuição desta autora, do texto acima referido, mais expandido, que foi apresentado no Palácio Egmont, em Bruxelas, no dia 8.6.2015.

¹²⁷⁵ Disponível em: <http://www.fap-alc-ue.com/wp-content/uploads/2017/04/FAP-ALC-UE-Informe-Estocolmo.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

¹²⁷⁶ Única interveniente em manifestação oral a fazer referência a este evento, que motivou uma entrevista para rede interna da Universidade que sediou parte do evento.

¹²⁷⁷ Com o título “*Mecanismos para el fortalecimiento de la capacidad de acción conjunta UE-CELAC: propuestas concretas*”.

¹²⁷⁸ Sob um manto de silêncio, que indicava interferências de natureza política decorrentes do impedimento da Presidenta Dilma Rousseff, posto que o governo de Michel Temer, seu vice que a sucedeu, retomou o alinhamento com os EUA, aos quais não interessam a integração latino-americana e caribenha.

quedando-se como a última a II Cumbre CELAC-UE¹²⁷⁹ realizada entre os Chefes de Estado e de Governo da CELAC-EU, realizada em Bruxelas em junho de 2015.

Novamente foi divulgada a realização da III Cumbre Académica ALC-UE¹²⁸⁰, fora do período bienal, que veio ocorrer em Córdoba¹²⁸¹, Argentina, em 12 e 13 de abril de 2018, cujo Compromisso¹²⁸² suscrito pautou-se em “*la construcción del Espacio Común de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación*”, sendo também editado um livro memória deste evento¹²⁸³.

Dando continuidade ao evento ocorrido em El Salvador, em 2017, foi anunciada a II Cimeira Académica e do Conhecimento EU-CELAC, ocorrida em Santiago de Compostela, em 25 e 26 de junho de 2020.

Já o Primeiro Seminário preparatório da IV Cumbre Académica realizou-se em Roma, a 17 e 18 de outubro de 2019¹²⁸⁴. No item 5 do Comunicado, inserido no *Resumen e Conclusiones*¹²⁸⁵, foi fixado que o Segundo Seminário preparatório da IV Cumbre ALC-UE ocorreria em Loja, Equador, por volta de 28 e 29 de maio de 2020. Em razão da Pandemia C-19, o “Seminário On Line” foi realizado em 25.02.21¹²⁸⁶ com o título “*La construcción de un espacio común euro-Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación*”. O Informe desse Seminário¹²⁸⁷ indica a complexidade de suas pretensões, desde seu *Resumen de Principales Temas, Ideas propuestas y Conclusiones*.

¹²⁷⁹ O que foi lamentado por vários intervenientes no 2º Seminário Preparatório da IV Cumbre Académica, ocorrido por meio virtual, desde Loja, no Equador, em 25.02.2021.

¹²⁸⁰ Sem a participação desta autora, que fez a opção de lá comparecer dois meses depois, na CRES 2018.

¹²⁸¹ Disponível em: <http://www.fap-alc-ue.com/index.php/cumbres-academicas/tercera-cumbre-academica-america-latina-y-caribe-union-europea/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

¹²⁸² Disponível em: <http://www.fap-alc-ue.com/wp-content/uploads/2018/04/Compromiso-de-Cordoba-ES.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

¹²⁸³ Disponível em: <http://www.fap-alc-ue.com/wp-content/uploads/2020/07/Libro-III-CA-ALC-UE.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

¹²⁸⁴ Com participação desta investigadora, integrando a Mesa de Ciência e Tecnologia, presidida por Beatriz Peluffo, docente associada da *Universidad Tecnológica del Uruguay, Departamento de Programas Especiales integrante do Consejo Académico Birregional e Coordinadora dos Grupos de Reflexão Permanente Ciencia, Tecnología e Innovación, e de Formación técnico-profesional*.

¹²⁸⁵ Disponível em: <http://www.fap-alc-ue.com/wp-content/uploads/2019/10/FAP-ALC-UE.-Información-Seminario-Roma-y-Conclusiones-del-CAB.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

¹²⁸⁶ [...] *contó con la participación de más de 700 académicos y las presentaciones de 18 autoridades de asociaciones universitarias, con sucinta manifestación escrita desta autora sobre seus objetivos.*

¹²⁸⁷ Recebido por floribela.meyknecht@gmail.com em 18.03.2021, enviado por h.casanueva.millennium.project@gmail.com.

Aguarda-se a definição do país que acolherá a IV Cumbre Académica, que certamente ocorrerá em um EM da EU, dentro da alternativa dos países de cada região como vem ocorrendo desde 1999, indicando que se pretende a retomada das Cumbres Políticas, como informado: “*En cuanto a la IV Cumbre Académica, su fecha está pendiente, y será decidida en coordinación con la próxima Cumbre de Jefes de Estado CELAC-UE que debe ser convocada oficialmente*”¹²⁸⁸.

Com este histórico há que se concluir que essa convergência entre a CELAC-UE na área acadêmica, leia-se educação superior, possui mais de 21 anos de história. Período que foi preenchido com ações pontuais e constantes, alimentadas pela deliberação programada de intercâmbio entre suas regiões de 1999 até 2011 e de 2013 a 2015. Dois blocos regionais relevantes, esperando-se que sejam retomados os eventos que reconheçam também os avanços da integração latino-americana e caribenha, na conformação da CELAC, dando continuidade à expansão de ações em benefício da educação superior.

Conjeturando, União Europeia e CELAC, atores coletivos com diferentes tempos de percurso guardam afinidades, a primeira¹²⁸⁹ constitui-se no mais avançado sistema de integração existente, e a segunda um Foro historicamente recente, mas que, conforme o entendimento de Oscar Guardiola-Rivera (2010) “... *the Community of Latin America and Caribbean States is an important step, not only for the region but also for the future of the world*” (idem a.a., p. 395).

5.5 A IESALC-UNESCO

A atuação da UNESCO com relação à Educação Superior na América Latina e Caribe ocorre pela via do *Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - IESALC*, que teve origem na transformação do *Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (CRESALC) no atual Instituto, ocorrida em 1998. A IESALC tem sede em Caracas, Venezuela, apresentando em seu sítio eletrônico

¹²⁸⁸ Disponível em: <http://www.fap-alc-ue.com/index.php/cumbres-academicas/cuarta-cumbre-academica-america-latina-caribe-union-europea/>. Acesso em: 17 mar. 2021.

¹²⁸⁹ Nascida pelo Tratado de Roma (1957) que integra o Tratado de Lisboa (2007) com o Tratado de Maastricht (1992), renomeados Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia (TFUE) e Tratado da União Europeia (TUE), respetivamente, (PORTO; ANASTÁCIO, 2012).

como logo¹²⁹⁰ a expressão *Educación Superior para todas las personas*, em total convergência com esta tese.

Com um espaçamento de 10 anos¹²⁹¹, de 11-14.06.2018 realizou-se em Córdoba a CRES 2018, III Conferência Regional de Educação Superior, promovida pela IESALC, cujos resultados, plasmados na *Declaración de 14 de junio de 2018* (IESALC, 2018) serão levados na III Conferência Mundial sobre a Educação Superior (CMES III)¹²⁹².

A mais recente iniciativa editorial da IESALC consiste no Informe “*Hacia el acceso universal a la Educación Superior: tendencias internacionales*” (UNESCO-IESALC, 2020)¹²⁹³, apresentado em 17.11.2020, quando da celebração da terceira edição do Dia Mundial de Acesso à Educação Superior, iniciando sua *Presentación, suscrita pelo* Director da IESALC, Francesc Pedró, com uma afirmação relevante para esta tese:

El acceso universal a la educación superior (ES) es más que nunca un componente de justicia social y uno de los principales impulsores del desarrollo de un país. Como tal, los gobiernos, las instituciones e la sociedad deben tener fuertes compromisos para garantizar que la educación superior sea universalmente accesible para todos, tal como se establece en el ODS 4 sobre educación de calidad. [...] es la piedra angular del derecho a la educación. (UNESCO-IESALC, 2020, s/p., grifos nossos)

O documento possui uma abordagem institucional vinculada ao Sistema ONU, fazendo expressa referência aos ODS (ONU, 2015) em vários momentos, em especial o nº 4, vinculando-o à aceleração de outros ODS¹²⁹⁴. Esta iniciativa, por si só converge com o objeto da tese, de um modo geral a referendando, ainda que apresentando o tema com uma visão abrangente¹²⁹⁵ -, pois analisa aspetos que extrapolam a tese, cumprindo o que se propôs, quando aqui se foca nos aspectos normativos da gratuidade como elemento que permite o amplo acesso, a qual não foi mencionada. Esclareça-se que o ODS número 4 é

¹²⁹⁰ Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org>. Acesso em: 15 mar. 2021.

¹²⁹¹ A II CRES realizou-se em Cartagena de Índias, em 2008, e a I CRES em Havana, em 1996.

¹²⁹² Suspensa a realização em Barcelona em 2021. Disponível em: <https://www.educa2022.com/post/rumo-a-conferencia-mundial-de-educacao-superior>. Acesso em: 24 out. 2021.

¹²⁹³ Com 84 páginas, distribuídas em 11 itens, entre eles a introdução e as observações finais, com uma apresentação, agradecimentos e resumo executivo preliminares.

¹²⁹⁴ ODS 1 (pobreza); ODS 3 (saúde e bem estar); ODS 5 igualdade de género; ODS 8 (trabalho decente e crescimento económico); ODS 12 (consumo e produção responsável); ODS 13 (câmbio climático) e ODS 16 (paz, justiça e instituições sólidas), sendo desenvolvido cada um deles, resultando, em síntese, como melhora de qualidade e de esperança de vida, mais acesso a saúde, maior satisfação no trabalho e melhor salário, que dá melhores condições de vida, além de ampliar conhecimentos e habilidades, expressar pensamentos com mais clareza, captar conceitos e teorias, aumentando a compreensão do mundo e da comunidade (em tradução livre).

¹²⁹⁵ Referido no *Resumen ejecutivo*.

controlado anualmente pelo Relatório de Monitoramento Global da Educação¹²⁹⁶. Seu Resumo Executivo indica o quádruplo mote da Introdução (1)¹²⁹⁷, as secções temáticas¹²⁹⁸, no tópico 10 “Recomendações para ações futuras” e conclui com Observações finais.

Ao discorrer sobre “*el concepto de acceso universal en la enseñanza superior*” (2) o Informe não faz referência detalhada dos termos do artigo 13, 2 do PIDESC, sendo os três níveis de ensino referidos de modo simplificado, tal como referenciados na “Convenção da UNESCO contra a discriminação na educação”, que condiciona todo o documento, sem qualquer menção à gratuidade: “***Educación superior igualmente accesible para todos sobre la base de la capacidad individual***” (grifo em negrito do original).

Ao tratar da evolução do conceito de acesso universal da educação superior (2.1), o Informe refere o artigo 26 da DUDH, relacionando 17 instrumentos internacionais de Direitos Humanos, entre eles o PIDESC, sem qualquer referência específica. Afirma que “*el acceso universal a la educación se propaga*” no Protocolo 1 da Convenção Europeia (1952), na Carta de Bogotá, na Carta Africana de DH e Direitos dos Povos (1981), na Carta Democrática Interamericana (2001), na Carta da OEA na versão de 1967, na Carta Árabe de DH (2004) e na Declaração de Direitos Humanos da ASEAN (2012).

Ao abordar a importância do acesso a educação superior (2.3), o Informe considera, em consonância com esta tese, que a partir da última década do século XX a educação superior tornou-se importante para o desenvolvimento sustentável, por ser crucial para o êxito da economia mundial do conhecimento, seja em termos de empregabilidade na esfera pessoal, seja para o desenvolvimento nacional e competitividade internacional.

Considera também que “*la educación superior tiene un papel fundamental que desempeñar en el desarrollo y la participación de un país en la economía internacional*”, pois “*ofrece niveles mais altos de ciência, tecnología, innovación y [...] capacidad de investigación*”, que é aplicável aos Estados membros da CELAC. Prossegue afirmando que “*como resultado de las limitaciones de recursos públicos, los sistemas de educación superior en contexto de bajos ingresos se han restringido [...] a una pequeña población élite*”, citando Schendel y McCowan (2016) (UNESCO-IESALC, 2020, s/p.).

¹²⁹⁶ *Global Education Monitoring Report* 2020. Disponível em: <https://www.catedraeducacionjusticiasocial.org/pt/a-unesco-publica-o-relatorio-mundial-de-monitoramento-da-educacao-2020/> . Acesso em: 16 jun. 2021.

¹²⁹⁷ *Justificación, Objetivos, Recolección de datos e Limitaciones del estudio*.

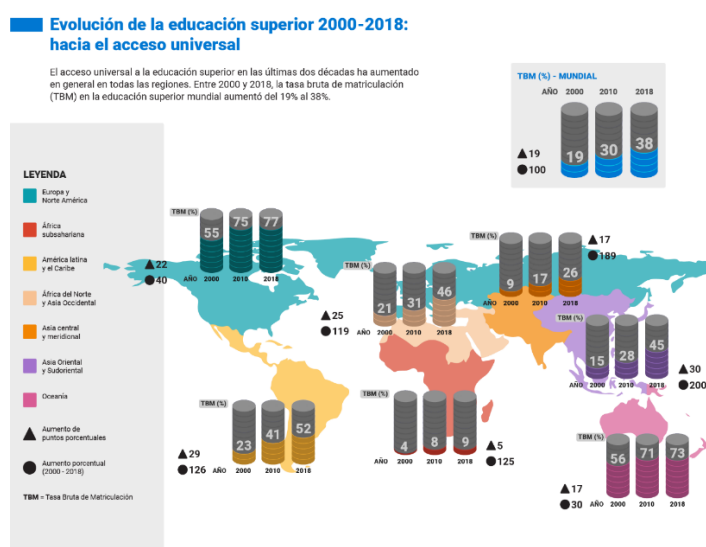
¹²⁹⁸ Sem perfeita correspondência com o *Contenido*.

Sobre “*patrones globales en el acceso a la educación superior: progresión hacia el acceso universal*” (3), o Informe faz referência ao número das matrículas na educação superior no período de 19-23 anos, que passaram de 13 milhões em 1960 para 137 milhões no ano 2005, e explica que:

“*El aumento de la demanda de educación superior se ha manifestado de três formas: mayor número de estudiantes, mayor interés por los conocimientos y experiencias transfronterizos y la necesidad de una mayor variedad de programas académicos*” (idem a.a., s/p.).

Apresenta a evolução da educação superior de 2000-2018, realizando uma análise comparativa do percentual de aumento das matrículas em todos os continentes.

Figura 7 - Evolução da educação superior 2000-2018: para o acesso universal



Fonte: Investigação sobre base de dados do Instituto de Estatística da Unesco, U-IESALC (2020).

Na Figura 7 pode-se constatar que ocorreu na ALC um aumento de 29 pontos percentuais e de aumento percentual de 126%, passando a TBM (%) de 23 no ano 2000, para 41 em 2010 e 52 em 2018. Sobre estes dados o texto informa que, considerando estes aumentos em pontos percentuais, as regiões da Ásia oriental e sudeste e a América Latina e o Caribe “*han registrado las expansiones más rápidas de participación en la educación terciária desde 2000*”¹²⁹⁹ (UNESCO-IESALC, 2020, s/p.). Ao tratar da desigualdade no acesso universal à educação superior (3.2) aponta “*un crecimiento assombroso*”, e com os dados do Instituto de Estadística de la UNESCO (2019) afirma que “*más de un terço de la población mundial passa ahora a realizar alguna forma de estudios postsecundarios*”, ainda que observadas muitas diferenças e grupos distintos (grifos nossos).

¹²⁹⁹ Toma três países da ALC como exemplo para indicar sua evolução: Colômbia, Cuba e Honduras.

No mesmo tópico o Informe considera que *“parece haber una fuerte relación entre el PIB per cápita y la TBM terciaria”* e *“un aumento de matrícula universitaria tiene a coincidir con el aumento del PIB per capita”* como informado pelo PNUD (2018). Definitivamente, *“la educación superior sigue estando fuera del alcance de muchas de las personas más pobres del mundo”*, como demonstra um gráfico com dados do PNUD (2018), e que na ALC *“el 50 por ciento más pobre de la población solo representada alrededor del 25 por ciento de los estudiantes de educación superior em 2013”*(UNESCO-IESALC, 2020, s/p.), citando dados do Banco Mundial. E complementa: *“ciertamente, uno de los desafío más urgente no es solo ampliar la participación em la educación terciaria, sino reducir la larga cola de estudiantes desfavorecidos que no logran acceder a ella”*. As desigualdades de género e dos povos originários são impactantes: *“en México, solo una cuarta parte de los estudiantes indígenas de 18 a 22 años estaban matriculados em la universidad em 2010, em comparación con más de un tercio de sus contrapartes no indígenas, citando Cortina (2017, s/p.)”*.

Ao tratar dos *“impulsores para lograr el acceso a la educación superior”* (4) elenca e discorre sobre desenvolvimento económico (4.1), aumento das aspirações da classe média (4.2), crescimento das instituições privadas (4.3) e crescimento das instituições abertas e a distância (4.4). Considera como *“obstáculos para lograr el acceso universal de la educación superior”* (5): a pobreza¹³⁰⁰ (5.1), crises e emergência (5.2), barreiras institucionais: altas taxas de matrícula e exames de ingresso (5.3), (iv) mobilidade geográfica (5.4) e discriminação (5.5).

Discorre sobre a *“inclusión de las comunidades marginadas: grupos vulnerables que la educación superior debe tomar em cuenta”* (6), elencando 16 grupos. Neste ponto deve ser considerado que a gratuidade, ausente desse trabalho, permitiria que os integrantes destes grupos avançassem para o acesso à educação superior, com muito mais facilidade, sem contudo dispensar as políticas específicas de cada qual, que restariam minimizadas.

Desenvolve, ainda, o tema das *“políticas de apoyo al acceso universal a la educación superior”* (7) que seriam: leis (7.1), fórmulas de financiamento (7.2), requisitos de admissão (7.3), universidades especializadas (7.4), apoio financeiro aos estudantes (7.5) e investimentos massivos na educação secundária (7.6). Até aqui encontram-se aqui convergências com as políticas educacionais adotadas pelo Brasil, constantes do item 2.6.

¹³⁰⁰ A razão primeira para a concessão da ampla gratuidade, como um primeiro degrau no acesso para todos.

Compara as taxas de matrículas com as taxas de graduação no tópico “*acceso versus éxito: algunas ideas iniciales*” (8), afirmando que contam histórias diferentes. Já sobre os “*efectos del aumento del acceso sobre calidad, la equidad y el rendimiento en la educación superior*” (9), onde aborda três aspetos:

Maior acesso à educação superior e qualidade (9.1), subdividido em três: qualidade dos processos (9.1.1) e o papel das agências de garantia de qualidade (9.1.2), qualidade do resultado (9.1.3); maior acesso à educação superior e a equidade (9.2), abordando equidade de género (9.2.1) e equidade geográfica: rural versus urbano (9.2.2), equidade em todos os níveis de ingressos (9.2.3) e equidade étnica/linguística (9.2.4), e maior acesso à educação superior e ao rendimento (9.3) (UNESCO-IESALC, 2020, s/p.).

As “*recomendaciones para acciones futuras*” (10) são dirigidas a legisladores e a instituições de educação superiores, sem explicitar se públicas ou privadas, indicando ser as segundas pela recomendação final do uso de tecnologia permitir um acesso a “*bajo costo*”. Das “*observaciones finales: el objetivo del Informe era trazar un mapa y analizar los principales elementos que caracterizan el acceso universal à la educación superior en todo el mundo em los dos últimos decênios*”, que aumentou muito em todas as regiões. A partir desse acesso massivo os países passam a considerar as questões de equidade (idem a.a.).

Muito convergente com a tese são os dois entendimentos manifestados, de natureza elementar e ao mesmo tempo essenciais, para o acesso universal à educação superior:

Aunque que la educación superior debe ser accesible a todos, cabe mencionar que la educación de nivel superior/educación postsecundaria puede no se el camino que todo el mundo desea seguir, se es que desea continuar con la educación. Continuar con la educación superior, o seguir otras formas de educación debe ser la elección de cada individuo, pero los países e instituciones deben asegurar que este derecho esté garantizado si un individuo decide seguir con estudios terciarios (grifos nossos).

... para futuros esfuerzos es que el aumento del acceso debe ir acompañado de la inclusión de los vulnerables. De lo contrario, los sistemas de educación superior estarán apoyando a los que ya provienen de un punto de partida privilegiado (grifos nossos).

Ressalte-se que tudo o que foi apresentado até então nessa esfera internacional, este Informe é o que mais se aproxima da realização do amplo acesso, ainda que de modo reticente. Condescendência que, definitivamente, foi rompida pelos Princípios de Abidjan (THE ABIDJAN..., 2019).

Todavia, pugnar pelo acesso universal à educação superior para todos, sem considerar o quanto previsto pelo PIDESC, chega a ser uma grave omissão, mas que não seria suficiente. Só a concessão da ampla gratuidade, não prevista no PIDESC, para garantir o amplo acesso lá estabelecido, superaria as várias adversidades apontadas no Informe analisado, o que não retira seus méritos pela abordagem macro realizada.

Olhando para a educação superior em um contexto mais amplo, a tese considera, em pinceladas, que algumas¹³⁰¹ característica do modelo finlandês, tal como transmitido por Paul Robert (2011), poderiam ser estudadas para eventual aplicação aos desafios e perspectivas da ampliação do acesso à ES no Brasil e nos Estados membros da CELAC. Esta atuação está em consonância com o envolvimento do Brasil perante a educação superior na ALC, em especial com relação aos Estados membros da CELAC, como se vê a seguir.

5.6 O papel do Brasil perante a CELAC com relação à educação superior

Na seara dos deveres da atuação que o Brasil possui no contexto latino-americano e caribenho, parte-se das duas normas internacionais mais relevantes nesta pesquisa, observando-se que tanto o PIDESC (BRASIL, 1992a) quanto o PSS (BRASIL, 1999a) fazem referência explícita ao comprometimento da cooperação internacional entre os Estados que os integram. Entende-se, pois, que as normas do PIDESC podem ser referenciadas no SIDH, onde está adstrito o PSS, e vice versa, pois são instrumentos natureza homóloga, destinados a proteger os mesmos direitos.

Destaque-se que além do artigo 2º do PIDESC (BRASIL, 1992a) e do artigo 14.4 do PSS (BRASIL, 1999a) esse tema da cooperação internacional foi igualmente abordado pelo artigo 26 da Carta de Bogotá (OEA, 1952), na área económica, equivalente a financiamento e planejamento, que também pode ser estendido ao plano técnico.

Aliás, o teor do parágrafo 4 do artigo 14 admite o entendimento de que o PSS manifesta sua aceitação da cooperação na esfera internacional, ao reconhecer os benefícios decorrentes da sua promoção e desenvolvimento, relativamente aos assuntos científicos, expressando seu compromisso em aderir, incentivando uma maior cooperação nestas áreas.

Como esboçado na introdução, a justificativa teórica desta pretensão está na responsabilidade do Brasil, decorrente do seu papel no concerto das nações, e na esfera regional, com mais propriedade, perante as nações latino-americanas e caribenhas, em especial perante os Estados membros da CELAC, que é destrinchada por Fiori (2018):

As próprias dimensões que o Brasil adquiriu, e as decisões que tomou no passado recente, colocaram o país dentro do grupo dos estados e das economias nacionais que fazem parte do núcleo de poder do `caleidoscópio mundial`: um pequeno número de estados e economias nacionais que exercem - em maior ou menor grau - um efeito gravitacional sobre todo o sistema, e que são capazes, simultaneamente, de produzir um `rastros de crescimento` dentro de suas próprias

¹³⁰¹ O resultado obtido pela Finlândia decorre primordialmente do investimento de 58% do PIB em educação.

regiões. Queiram ou não queiram, estes países criam em torno de si `zonas de influência`, onde tem uma responsabilidade política maior que a dos seus vizinhos, enquanto são chamados a se posicionar sobre acontecimentos e situações longe de suas regiões, o que não acontecia antes de sua ascensão (idem a.a., s/p.; grifos nossos).

Neste sentido, destaque-se o peso da dimensão territorial, populacional e econômica do Brasil, aplicado às diversas iniciativas integracionistas referidas que, em uma ação conjunta, buscou o desenvolvimento pleno da região. E nestas ações a educação superior, como elo da corrente educacional, tem uma participação relevante inarredável.

Em suma, o comprometimento do Brasil perante os Estados membros da CELAC decorre de um compromisso ético-moral, de cooperação e solidariedade, que até então ocorreu na esfera institucional, da qual não se eximiu pela declaração unilateral de sua saída da CELAC no início de 2020. Esta decisão está inserida em um contexto mais abrangente, de graves lesões à soberania nacional, além seu desempenho contrário à tradição diplomática brasileira mantida até então, com amplo reconhecimento internacional (FIORI, 2021).

Como um singelo exemplo de divulgação do entendimento acerca da responsabilidade aqui abordada, esta tese faz parte do reconhecimento do compromisso do Brasil para com os Estados membros da CELAC, na área da educação superior, mas não exclusivamente, em especial em tempos conturbados como os ora vivenciados.

5.7 A integração latino-americana e caribenha após o Golpe de 2016 no Brasil

*Amerika ist somit das Land der Zukunft, in welchem sich in vor uns liegenden Seiten, etwa im Streite von Nord-und-Südamerika, die weltgeschitliche Wichtigkeiten offen baren soll.*¹³⁰² G. W. F. HEGEL (BAND I 1994, p. 209, *apud* BANDEIRA, 2010, p. 11.)

O processo de recolonização latino-americana que acontece no Brasil já derrubou presidentes em Honduras e no Paraguai; é um golpe de Estado brando sem uso de armas. Basta ter os meios de comunicação, alguns juízes e dirigentes políticos da oposição para provocar a desestabilização de um governo (ESQUIVEL (2016, *apud* VILLAVARDE, Adão, 2016, p. 7).

O ponto de referência crucial do arrefecimento da integração latino-americana foi o Golpe de 2016 (VILLAVARDE, 2016) ocorrido no Brasil. A partir do impedimento provisório de Dilma Rousseff em maio de 2016, tornado definitivo em 31 de agosto seguinte,

¹³⁰² “A América é a terra do futuro, na qual em tempos vindouros haverá uma contenda entre a América do Norte e a América do Sul, e onde a importância da História Universal deverá manifestar-se” (BANDEIRA, 2010, p. 11).

seu sucessor, o então vice-presidente Michel Temer, passou a agir ostensivamente com submissão ao governo estadunidense.

Além do que desse complexo plano aqui já se falou, sua definição mais precisa e sem a influência do clamor dos fatos, com uma equidistância que possibilita a isenção necessária, foi propiciada por Boaventura de Sousa Santos (2020, s/p.), ao afirmar sobre “*el golpe contra la presidenta Dilma Rousseff en 2016*”, que

Brasil es un caso extremo de intervención imperial en el contexto de la democracia liberal. Lo nuevo, que con todas las ambigüedades propias del interregno-adaptación se venía construyendo desde 2003, fue desestabilizado a partir de 2014 por una combinación tóxica de elites patrimonialistas internas y del imperialismo estadounidense (idem a.a.).

O distanciamento referido decorre de que nesse texto Santos, mesmo com a gravidade apontada, situa o Brasil tão somente como um dos Estados integrantes da América Latina, no contexto das recentes ações “do imperialismo estadunidense”.

Dentro da temática de “encruzilhadas da América Latina” esse autor inicia com uma referência à obra do luminar cubano José Martí (2005), sabidamente precursor da luta anti-imperialista, por ter a consciência primeira de “*las relaciones económicas entre las dos*¹³⁰³ *Américas*” ante “*el desbordamiento económico de los Estados Unidos sobre el sur del Continente*”, conforme Juan Marinello (2005, p. XVIII).

Em especial porque Martí, assumindo a defesa dos povos latino-americanos “*se constituye en su vocero sagaz e valeroso durante El Congreso Interamericano de Washington de 1889 y en la Conferencia Monetaria de las Repúblicas de América*” (idem a.a.) em 1891¹³⁰⁴, na mesma cidade, vivendo o tempo da Doutrina do Destino Manifesto¹³⁰⁵.

Estes esclarecimentos complementares, extraídos da referida obra ícone de Martí (2005) demonstram que a crítica ao anti-imperialismo realizada por Santos (2020) está na

¹³⁰³ “*En América hay dos pueblos y no más de dos, de alma mui diversa por los orígenes, antecedentes y costumbres, y solo semejantes en la identidad fundamental humana*” (MARINELLO, 2005, p. XI).

¹³⁰⁴ As ações de José Martí relacionadas a estes dois eventos foram expressas na forma de matéria jornalística, dirigidas ao *La Nación*, e se constituem na II parte de Nuestra América, em 14 tópicos, p. 41-163.

¹³⁰⁵ “*El destino manifiesto*” foi manchete de um dos diários que reportavam o Congresso Internacional de Washington (MARTÍ, 2005, p. 57). Sinteticamente, *Manifest Destiny* constituiu-se em uma doutrina, com conceito não unívoco, que convergiu com as diversas etapas da política expansionista do território dos EUA e de proteção contra as investidas europeias de colonização. O continentalismo foi proposto por John Quincy Adams (1824-1827), e o controle desde o Ártico a toda a América do Sul, até a Terra do Fogo, foi defendido por James Buchanan, 15º Presidente dos EUA (1856-1861). Como noticiado na imprensa internacional, o governo de Mauricio Macri (2015-2019) deu permissão para instalação de duas bases militares, uma na fronteira com o Brasil, dado o interesse estadunidense no Aquífero Guarani, e outra na Patagônia, símbolos de uma dominação já concretizada economicamente.

origem da luta pela soberania, e mesmo na defesa da sobrevivência dos povos latino-americanos. Situação que os países centrais assistem impávidos, mas, o mais grave, corroborando ativamente nas sanções económicas preconizadas pelos Estados Unidos da América, em detrimento de vidas humanas, tal como vem ocorrendo recentemente na República Bolivariana da Venezuela, como comprovado na pesquisa de Nogueira (2021).

Como uma confirmação da atuação imperialista referida, relembra-se circunstância mais prolongada, a que sofre Cuba desde 1962, com um embargo económico, comercial e financeiro determinado pelos Estados Unidos. E que, rompendo uma tradição de 27 anos, pela primeira vez em 2019 contou com o apoio do Brasil (além de Israel), ao manifestar sua recusa ao fim desse embargo, quando da proposta anualmente apresentada pela ONU¹³⁰⁶.

Relembre-se que o golpe de 2016 somente seria consolidado com o impedimento da candidatura de Lula da Silva em 2018, ante sua veloz condenação¹³⁰⁷ em crimes, para impedir a existência da chamada “ficha limpa”, caracterizadora da recente figura do *Lawfare*, já referida. Sua vitória, prevista pelas pesquisas, teria um múltiplo resultado, entre eles a reversão do quadro abalado da integração latino-americana, o que é combatida pelo articulado conservadorismo mundial¹³⁰⁸.

Fato é que as ações dos novos governos conservadores na região¹³⁰⁹, a denominada onda neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016), fragilizaram o processo de integração latino-americano e caribenho. Não só da CELAC, pois primeiramente ocorreu o enfraquecimento

¹³⁰⁶ Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/11/1693doa801> . Acesso em: 21 mar. 2021.

¹³⁰⁷ A previsibilidade da primeira sentença condenatória de Lula da Silva, tal a evidência da parcialidade do julgador, recebeu comentários de 124 juristas brasileiros em 103 artigos breves, entre outros de Celso Antonio Bandeira de Melo, Dalmo de Abreu Dallari, José Eduardo Martins Cardozo, Lenio Luiz Streck e Tarso Genro, além da Org. Carol Proner (*et al*, 2017). A suspeição do Juiz Moro foi reconhecida por maioria pelo STF em março de 2021 e posteriormente estendida aos demais processos de Lula da Silva. Antes disso, condenações em quatro processos foram anuladas, por incompetência do Juízo, por decisão monocrática proferida em 08.03.2021, pelo Ministro Luiz Edson Fachin. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/HC193726ED.pdf> . Acesso em: 21 mar. 2021.

¹³⁰⁸ Com atuação decisiva no Brexit, na eleição de D. Trump e na de J. Bolsonaro, coordenadas por Steve Banon, com a utilização de WhatsApp em larga escala, fato de domínio público internacional. Conservadores (extrema-direita) estão no poder na Áustria, Bulgária, Itália, Polónia e Turquia.

¹³⁰⁹ No Uruguai e no Equador, este último em processo de eleição presidencial no início de 2021.

do MERCOSUL, ante conflitos internos¹³¹⁰, com participação do governo de Michel Temer que atuou de modo articulado na ALC, também por meio do Grupo de Lima¹³¹¹.

Ainda, tais ações praticamente causaram o desaparecimento da UNASUL. Sem secretário desde 2017, em 2018 houve o pedido de afastamento do Brasil¹³¹², juntamente com Argentina, Chile, Colômbia, Peru e Paraguai. Em seguida ocorreu a retirada definitiva da Colômbia e do Equador, que requisitou a sede. Em 22.3.2019 pela Declaração de Santiago, firmada na capital do Chile, foi criado o Prosul - Foro para o Progresso da América do Sul¹³¹³, com configuração conservadora, que teria o objetivo de substituir a UNASUL.

Na somatória destas ações os Estados membros da CELAC restaram desunidos e divididos, pela adesão do Brasil a ações de natureza beligerante para prejudicar Estado membro, usando como instrumento o Grupo de Lima¹³¹⁴. Inicialmente formado por Chanceleres de 12 países¹³¹⁵, em 08.8.2017 firmaram uma Declaração¹³¹⁶ “para tratar da situação crítica da Venezuela e explorar formas de contribuir para a restauração da democracia naquele país por meio de uma solução pacífica e negociada”. Mas, por todos os eventos grotescos havidos, inclusive com a participação do Brasil, tratou-se de uma

¹³¹⁰ Como se viu com a oposição conjunta (do Paraguai após o afastamento do Presidente Lugo, da Argentina, no Governo Macri, e do Brasil, do governo Temer) em transferir a PPT à Venezuela no 2º semestre de 2016, e impulsionar sua exclusão do Bloco, como ficou registrado no sítio do MRE, *ipsis litteris*: “Em 2 de dezembro de 2016, a República Bolivariana da Venezuela foi notificada do cessamento do exercício de seus direitos inerentes à condição de Estado Parte do MERCOSUL, em razão do descumprimento de compromissos assumidos no Protocolo de Adesão ao MERCOSUL [Nota à Imprensa nº 337/2016]. Em 05 de agosto de 2017, a República Bolivariana da Venezuela foi notificada da suspensão de todos os seus direitos e obrigações inerentes à sua condição de Estado Parte do MERCOSUL, em conformidade com o disposto no segundo parágrafo do artigo 5º do Protocolo de Ushuaia [Nota à Imprensa nº 255/2017].” Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul> . Acesso em: 10 nov. 2017.

¹³¹¹ Última ação registada em 14.10.2020 e a primeira em 04.11.2017. Disponível em: <http://antigo.itamaraty.gov.br/pt-BR/busca?searchword=grupo%20de%20lima&searchphrase=all> . Acesso em 31 mar. 2021.

¹³¹² Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2019-04/brasil-formaliza-saida-da-unasul-para-integrar-prosul>. Acesso em: 21 mar. 2021.

¹³¹³ Formado por Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Paraguai e Peru. Disponível em: <https://www.politize.com.br/prosul/> . Acesso em: 21 mar. 2021.

¹³¹⁴ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Grupo_de_Lima . Acesso em: 31 mar. 2021.

¹³¹⁵ Chegou a possuir 15 membros: Argentina (abandonou o Grupo em 24.03.2021), Bolívia, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Costa Rica, Guiana, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguai, Peru e Santa Lucía, contando como países Observadores El Salvador e Equador, com o apoio de Barbados, EUA, Granada, Jamaica e Uruguai, bem como da OEA e da União Europeia (que já não reconhece mais Juan Guaidó como presidente).

¹³¹⁶ Disponível em: https://www.gov.br/mre/pt-br/canais_atendimento/imprensa/notas-a-imprensa/declaracao-de-lima . Acesso em: 31 mar. 2021.

indisfarçável pretensão de levar a efeito a apropriação de recursos energéticos (petróleo) Venezuelano em favor do imperialismo estadunidense.

O esfriamento das ações integracionistas e o afastamento do Brasil da CELAC repercutiu de modo nefasto no processo de integração da ALC, ante a relevância de sua atuação na criação e no desenvolvimento da CELAC, por sua dimensão continental e respetivo PIB, e ações de importância vital, na manutenção do processo de integração.

Todavia, desde a presidência Mexicana de Andrés Manuel López Obrador, iniciada em 2018, novos ventos começaram a soprar a favor da Integração Latino-americana e Caribenha, que assumiu a PPP em 2020. O segundo alento veio com Alberto Fernandez, eleito em 2019 ao governo da Argentina, e vem se reavivando com o encontro mantido entre ambos os governantes, realizado em fevereiro de 2021, quando México e Argentina selaram, na cidade do México, “um novo eixo progressista na América Latina” com um objetivo comum: “concluir a ruptura com o passado recente e a herança dos últimos governos”¹³¹⁷.

Pode-se afirmar, ainda, que foi positiva para a integração latino-americana e caribenha o atual governo da Bolívia, de Luis Alberto Arce Catacora, o qual em 2020 sucedeu a presidente interina Senadora Jeanine Áñez, a qual favoreceu empresa transnacional¹³¹⁸ que objetivava livre acesso ao lítio, que declarou: "A integração subordinada aumenta as desigualdades sociais e nos deixa prisioneiros do conceito neoliberal de mercado e globalização"¹³¹⁹.

A questão do revigoramento da integração latino-americana, que é repelida pelos governos considerados conservadores, interessa a esta tese pois está diretamente vinculada com a concretização de políticas públicas em favor de seus povos, entre elas a educação e a educação superior. Como demonstrado, as políticas educacionais foram massivamente

¹³¹⁷ Disponível em: e-mail Alerta CELAC Google, recebido por floribela.meyknecht@gmail.com.

¹³¹⁸ SpaceX; seu representante Elon Musk declarou no Tweeter a um seguidor que “Daremos golpe onde quisermos. Lidem com isto!”, depois apagado. A finalidade foi obter Lítio na Bolívia, que possui 50% dos depósitos globais, usado como energia de naves espaciais tripuláveis, juntamente com os EUA. Disponível em: https://www.google.pt/search?client=safari&hl=pt-pt&ei=uppPYMq2Jq4gQaux4WwAw&q=spacex+e+golpe+na+bolivia&oq=spacex+e+golpe+na+bolivia&gs_lcp=ChNtb2JpbGUtZ3dzLXdpei1zZXJwEAM6BAgAEEc6AggAOgQIABBDOgUILhCTAjoECAAQCjoGCAAQFhAeOggIABAWEAoQHjoFCCEQoAE6CAghEBYQHRAeOgcIIRAKEKABOgQIHhAKOgQIIRAKUIyICViW6Alg6vQJaABwAXgAgAHDAogBiSOSAQgwLjYuMTAuM5gBAKABAcgBCMABAQ&scient=mobile-gws-wiz-serp. Acesso em: 15 mar. 2021.

¹³¹⁹ A propósito da celebração dos 30 anos do MERCOSUL. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Pelo-Mundo/Arce-fortalecer-com-o-Mercosul-a-integracao-e-a-independencia-/6/50273>. Acesso em: 6 abr. 2021.

implementadas por governos progressistas de 2003 a meados de 2016, e dada a representatividade do Brasil, impulsionou a expansão da educação superior na região da ALC, como se vê a seguir.

5.8 A educação superior latino-americana e caribenha no Relatório do Banco Mundial

Em comunicado à imprensa¹³²⁰ realizado em 17.05.2017, a partir da Cidade do México, com o título “Educação Superior se expande na América Latina e no Caribe, mas os resultados estão abaixo do potencial”, o Banco Mundial lançou o documento “Em uma encruzilhada: O Ensino superior na América Latina e no Caribe”. Tal documento é constituído por um *Resumen* “*Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe*”¹³²¹ (FERREYRA *et al*, 2017b), tendo a versão integral o título “*At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*” (FERREYRA *et al*, 2017a). A abordagem realizada pelo Banco Mundial em análise, ainda que de forma parcial¹³²², fornece elementos que atendem aos objetivos desta tese, por apreciar a situação da educação superior em países que integram a CELAC.

Antes de explicitar seus três aspetos interdependentes, “*la calidad, la diversidad y la equidad*”, de modo redentor o *Resumen* afirma que “*mediante la educación superior, un país forma mano de obra calificada y construye la capacidad para generar conocimiento e innovación, lo que a su vez impulse la productividad y el crecimiento económico*” (FERREYRA *et al*, 2017b), e ainda assim colabora com a pertinência desta tese.

Ciente dos antecedentes históricos da educação superior na região da ALC no século XVI¹³²³, argumenta que “*específicamente, en las sociedades caracterizadas por una persistente y profunda desigualdad, la educación de calidad puede actuar como ‘el gran igualador’, el mecanismo definitivo para lograr la igualdad de oportunidades [...]*”. Jorge

¹³²⁰ Em português, em 2p. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/05/17/higher-education-expanding-in-latin-america-and-the-caribbean-but-falling-short-of-potential>. Acesso em: 20 maio 2017.

¹³²¹ Com 59p. e a versão completa, somente disponibilizada em inglês, possui 301p.; características que os documentos produzidos pelo Banco Mundial (BM) consultados possuem.

¹³²² Não refere a todos os Estados membros da CELAC, mas contempla aqueles cujos dados são relevantes, considerando que 80% do desempenho na educação superior da ALC é realizado por oito países.

¹³²³ “*Cuando se fundó la Universidad de Santo Domingo, la Universidad Pontificia de San Marcos (Lima) y la Real y Pontificia Universidad de México*”.

Familiar, Vice-Presidente do BM para a ALC, “*O ensino superior é fundamental para impulsionar o crescimento e reduzir a pobreza e a desigualdade*”, potencializando a afirmação acima, dando a dimensão de sua relevância (idem a.a., *grifo nosso*).

O “momento decisivo” referido no título do documento, decorre de que “*la educación superior en la región se há expandido radicalmente en los últimos quince años, pues la tasa bruta promedio de matrícula [1324] há crecido del 21 por ciento al 43 por ciento entre el año 2000 y el 2013*”; e continua: “*en la actualidad el sistema incluye aproximadamente a 20 millones de estudiantes, 10.000 instituciones y 60.000 programas*” (idem a.a., s/p.).

O número de estudantes em programas de ensino superior na ALC quase dobrou na última década, aduziu em outras palavras María Marta Ferreyra, principal autora do documento. A repercussão no Brasil¹³²⁵ da notícia do Relatório destaca no título: “Aumenta o número de jovens na universidade na América Latina e no Caribe”, referindo que foram beneficiados jovens das classes baixa e média.

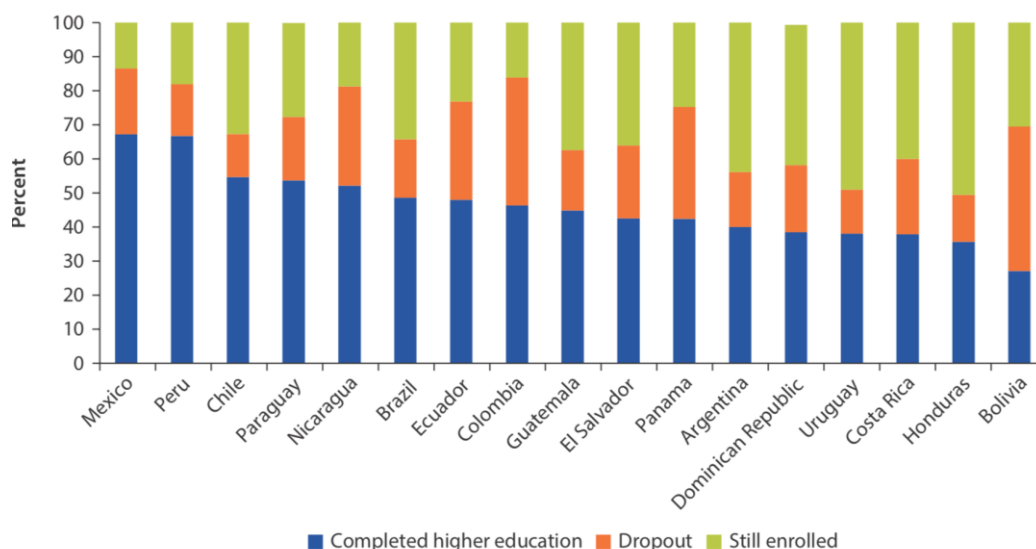
Todavia, só a metade desses alunos conclui o curso no período normal, seja por desistência, seja porque ainda estão estudando, recebem seu diploma superior entre os 25¹³²⁶ e os 29 anos de idade, como mostra a Figura 8. A qual que é representativa do que ocorre no Brasil, na 6ª posição. Observa-se, ainda, que dentre os 17 países citados apenas um está situado no Caribe, a República Dominicana.

¹³²⁴ TBP:[*el rácio entre la cifra de matriculados en educación secundaria y la población de edad 18-24 años*].

¹³²⁵ Agência Brasil, veiculada pela Representação Brasileira no Parlamento do Mercosul/DECOM em 20.05.2017, Clipping de notícias enviado a florisbela.meyknecht@gmail.com.

¹³²⁶ Tolerando o aspeto confessional, a trajetória desta autora é um exemplo do resultado da gratuidade na educação básica (Caetano de Campos), na graduação (FDUSP), no Mestrado (Prolam-USP com bolsa CAPES), que a permitiu fazer um Doutorado na Universidade de Coimbra, com bolsa CAPES.

Figura 8 - Taxas de conclusão para jovens de 25 a 29 anos, ALC, c. 2013



Fonte: Cálculos baseados em SEDLAC¹³²⁷ (FERREYRA, 2017a, p. 13).

Entre as causas das altas taxas de desistência estão o despreparo acadêmico, em parte pela baixa qualidade da educação média e a falta de recursos financeiros de estudantes de baixa renda. Resultou ainda da pesquisa do BM, que outras causas de desistência “podem incluir a longa duração de alguns cursos e a falta de flexibilidade para transferência entre eles”. Esta questão é considerada relevante, ante o fato de que uma característica da atualidade é as pessoas mudarem mais de emprego e carreira ao longo da vida.

Estes resultados decorreram “*en gran medida*” do aumento de graduados da educação secundária, e “*por una expansión por el lado de la oferta*”, o aumento das IES privadas de 43% para 50% no mesmo período, pois um quarto das IES existentes foram abertas após o ano 2000, e também “*la mitad de los programas actuales*”¹³²⁸ (idem a.a, s/p).

¹³²⁷ Consta a Nota: “ Para cada país, las personas de entre 25 y 29 años que ya han comenzado la educación terciaria se clasifican en tres grupos: las que han completado el programa, las que han abandonado y las que todavía están matriculadas. Las tasas de finalización se estiman como la proporción de personas de 25 a 29 años que han completado un programa de educación superior y el número de personas de 25 a 29 años que ya han comenzado un programa de educación superior.

¹³²⁸ Necessário, pois os reflexos da 4ª. Revolução Industrial, onde a Inteligência Artificial, a comunicação mundial em tempo real faz parte de uma realidade em rápida transformação, chegam também a ALC.

No *ranking* internacional das 500 melhores IES, somente dez IES da região da ALC estão presentes. A Tabela 5 indica a média da posição das três primeiras universidades brasileiras nos referidos índices de classificações mais usados¹³²⁹.

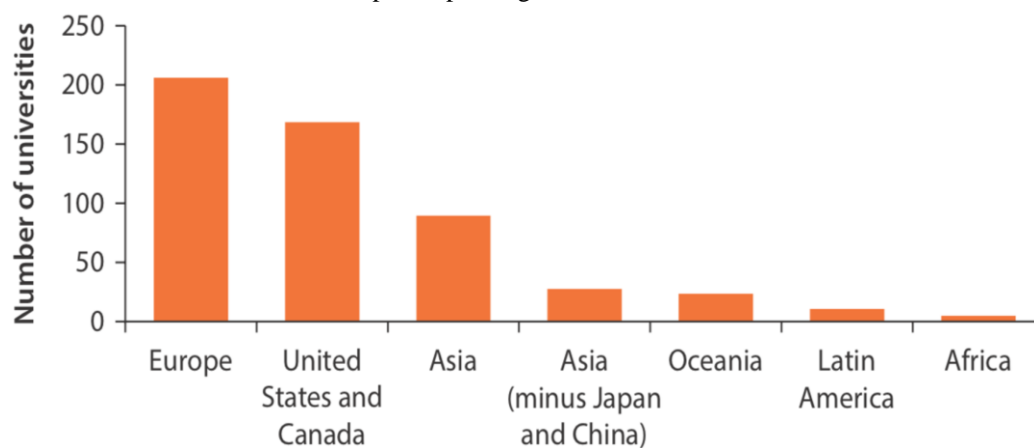
Tabela 5 - Classificação média das melhores universidades da ALC nos *Rankings* mais utilizados, 2015

<i>University</i>	<i>Country</i>	<i>Average position</i>
University of Sao Paulo	Brazil	165
University of Buenos Aires	Argentina	293
National Autonomous University of Mexico	Mexico	305
University of Campinas	Brazil	307
Catholic University of Chile	Chile	375
Federal University of Rio de Janeiro	Brazil	375
University of Chile	Chile	396

Fonte: Academic Ranking of World Universities (ARWU) 2015, Shanghai Ranking Consultancy, Quacquarelli Symonds (QS) World University Ranking 2015, *Times* 2015, *US News and World Report* 2015 (FERREYRA, 2017b, p. 98)¹³³⁰.

Os índices da universidades da ALC apresentados na tabela 5, de países integrantes da CELAC, só são superiores aos da África, como mostra a figura 9.

Figura 9 - Universidades no ARWU Top 500, por Região, 2014



Fonte: ARWU 2014 e *Shanghai Ranking Consultancy* (FERREYRA, 2017b, p. 98).

¹³²⁹ No corpo do texto constou “we find that the best-ranked institutions are the University of San Paulo, with an average ranking of 163”. Foram referidas dez universidades, mas indicados o *ranking* de sete.

¹³³⁰ Consta na Nota: Apenas as universidades que aparecem em pelo menos três desses Rankings foram incluídas. A posição média do Ranking foi calculada como a média das posições em cada Ranking (para aquelas universidades que não figuravam em um dos Rankings, foi definido que sua classificação era igual a universidade com menor classificação no Ranking correspondente).

Um dos conceitos expressos nesse trabalho do BM considera que “Uma boa educação desempenha um papel importante na melhoria das perspectivas de renda [pois], em média, na ALC, um estudante com grau de educação superior vai ganhar mais que o dobro do que um aluno com um diploma do ensino médio” (idem a.a., grifo nosso). Por isto,

[...] independiente de cómo intervenga el hacedor de políticas, es un echo que su intervención es necesaria porque, por sus propios medios, el mercado no alcanzará el óptimo social consistente en maximizar el potencial de cada persona y satisfacer las necesidades de habilidades de la economía (FERREYRA, 2017b, s/p., grifos nossos)

Complementa-se que o mercado, antropomorfizado, que somente objetiva o lucro, não deseja alcançar a maximização do potencial de cada indivíduo, porque isto o afasta de atingir com o lucro pretendido no menor tempo possível, majorado pelo tempo, dada a competitividade existente.

O que se mostra mais nefasto porque “la educación superior proporciona un beneficio no sólo a la persona que la recibe, sino también a la sociedad en su conjunto” (idem a.a.). E prossegue, considerando que,

[...] puede que los estudiantes con un potencial mayor para beneficiarse de un programa determinado no lo puedan financiar, estas restricciones de liquidez para los individuos con talento reducen no sólo la equidad sino también la eficiencia, pue la economía no alcanza su potencial productivo completo (ibidem a.a.).

Um panorama geral do Relatório em análise foi transmitido no Blogs¹³³¹ do BM alguns meses depois do seu lançamento, com afirmações que repercutem seu conteúdo de forma mais incisiva ainda: “Los países deben ayudar a los estudiantes a maximizar su potencial, y lo pueden hacer creando programas diversos de alta calidad que preparem a los jovenes para ser exitosos en el mercado laboral” (grifos nossos).

Esta divulgação renovada, com finalidade explicitada de ser uma influência direta¹³³², apresentou-se por tópicos, com os títulos desenvolvidos de modo conciso, replicando-se aqui os informes relevantes:

En ALC se ha registrado una expansión impactante en la educación superior desde principios de los años 2000; El acceso a la educación superior se volvió mas igualitario durante el período de expansión; Pese a los avances, la región

¹³³¹ Publicado en 08 septiembre de 2017. Disponível em: <https://blogs.worldbank.org/es/education/momento-decisivo-la-educaci-n-superior-en-am-rica-latina-y-el-caribe>. Acesso em: 26 jul.2019.

¹³³² “Pero tengo la esperanza de que este informe y este blog sean de utilidad tanto para los responsables de formular políticas como para los expertos en educación, proporcionándoles recomendaciones de estrategias inovadoras que ayuden a mejorar y, en definitiva, a transformar los sistemas de educación superior en la región”.

todavía sufre un déficit en materia de equidad, diversidad y – lo más importante – de calidad (idem a.a.).

Observando que os resultados constatados estão aquém do potencial, as medidas “que podem ajudar a resolver alguns destes problemas” como noticiada inicialmente, foram apresentadas, já de modo mais adequado à realidade observada, como “*aspirar a mejores resultados*”, fazendo referência prática da aplicabilidade ao estudante alvo.

A primeira delas constou na notícia “gerar e divulgar informações sobre o desempenho das instituições e dos cursos, para que os alunos possam fazer escolhas informadas”, foi reformatada para “*es necesario recopilar y difundir información sobre la calidad de los programas*” (idem a.a.)¹³³³.

Outra medida também foi expressa de forma mais objetiva: “*los incentivos financieros pueden mejorar las tasas de graduación y los ingresos*”, em lugar de

[...] conceber melhores sistemas de financiamento para proporcionar, e incentivos para que as instituições e os estudantes obtenham bons resultados, e eliminar as barreiras financeiras ao acesso ao ensino superior através de instrumentos como bolsas de estudo, ajudas de custo e empréstimos estudantis (idem a.a.).

A terceira sugestão “ajudar os estudantes a se conectarem com o mercado de trabalho” passou de “melhorar a supervisão e a regulamentação para assegurar a prestação de contas das instituições por seus serviços”, para “*los estudiantes necesitan opciones*”.

Conivente com a mercadorização da educação superior sugeriu que “*las instituciones superiores deben estar bajo monitoreo y supervisión*”¹³³⁴, argumentando, que “*las instituciones que reciben grandes cantidades de fondos públicos o que educan a una gran cantidad de estudiantes “nuevos” tienen que rendir cuentas por el producto que están vendiendo que, en este caso, es un diploma de educación superior*”, devendo pois, a supervisão se centrar “*en los resultados, como la empleabilidad de los graduados*”(idem a.a., grifos nossos). Observou-se, ainda, uma alteração no discurso inicial, no sentido de que

[...] a formação de capital humano qualificado não é suficiente por si só para aumentar a produtividade, o crescimento e a equidade. Também é preciso um ambiente em que as empresas possam criar bons empregos que, por sua vez, possam fazer uso de uma força de trabalho mais qualificada (idem a.a.).

Para justificar sobre a necessidade de estratégias novas e inovadoras, concluiu-se que “*o futuro de la juventud de ALC está en juego y, a la larga, el futuro de la propia*

¹³³³ O que já é contemplado pelo artigo 47 da LDB, de 1996, com a alteração da Lei nº 13.168, de 2015, que determinou às IES a completa informatização de informações aos interessados.

¹³³⁴ Seria uma causalidade que no mês de dezembro seguinte, o Decreto nº 9.235, de 2017 (BRASIL, 2017b), tenha revogado o Decreto nº 5.773, de 2006 (BRASIL, 2006a)?

región”. Também foi explicitado que “*un buen sistema de educación superior no es un modelo único aplicable a todas las situaciones: debe tomar en cuenta los intereses individuales, las motivaciones, las habilidades inatas y la preparación académica*”. E na síntese “para garantir a igualdade de oportunidades, a região tem que melhorar a qualidade da educação e proporcionar aos alunos melhores formações sobre cursos, incentivos e opções de financiamento adequados e conexões com o mercado de trabalho” (idem a.a.).

No corpo do blog foi considerado que o novo informe é oportuno porque “*en la economía globalizada se necesitan habilidades cada vez más diversas*”, o qual, de forma completa, está estruturado em seis capítulos¹³³⁵, redigidos com a contribuição de outros quatro autores¹³³⁶, que, precedidos de um resumo, tratam de temas relevantes:

*La rápida expansión de la educación superior en el nuevo siglo*¹³³⁷, *La equidad, la calidad y la diversidad de la educación superior*¹³³⁸, *El impacto económico de la educación superior*¹³³⁹, *El lado de la demanda en la expansión de la educación superior*, *El lado de la oferta en la expansión de la educación superior*¹³⁴⁰ e *El panorama actual de las políticas públicas e instituciones vinculadas a la educación superior*¹³⁴¹ (idem a.a.; grifos nossos).

No capítulo 5 do Relatório em análise uma tabela¹³⁴² indica que as fontes informativas administrativas sobre os números das IES, programas e matrículas, no caso do Brasil, foram retiradas do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2002, 2010 e 2013, do Ministério da Educação (FERREYRA, 2017a, pp. 226-227). A utilização de tais fontes pelo Relatório do BM é parcialmente pertinente, pela finalidade comparativa nos anos referidos. Isto porque, os Censos ordinariamente informam dados do ano anterior.

Já nesta tese os números apresentados foram extraídos do documento produzido pelos mesmos órgãos – MEC-INEP, mas mais atualizado em quatro anos, o Censo da Educação Superior 2019 (BRASIL, 2020b), disponibilizado em 2020. As diferenças

¹³³⁵ Somente os títulos dos capítulos, adiante nomeados, constam do *Resumen*.

¹³³⁶ Além dos 70 contributos entre diretos (11), ajudas (8), supervisões (3), conselhos (3) e mais comentários (48) registrados no *Agradecimientos*.

¹³³⁷ Capítulo 1 redigido por Ciro Avitable.

¹³³⁸ Capítulo 2 de autoria de Francisco Haimovich Paz.

¹³³⁹ Capítulo 3 elaborado por Sérgio Urzúa.

¹³⁴⁰ Respetivamente Capítulos 4 e 5, que ficaram a cargo de María Marta Ferreyra, *líder del equipo*.

¹³⁴¹ Capítulo 6, aos cuidados de Javier Botero Álvarez, *co-líder del equipo*.

¹³⁴² Annex 5A, Sources of Administrative Information about Number of HEIs, Programs and Enrollment, Table 5A.1 Sources of Administrative Information about Number of HEIs, Programs, and Enrollment, Latin America and the Caribbean.

relevantes na ampliação das matrículas verificadas poderiam, eventualmente, se traduzir em elementos para reforçar as perspectivas positivas do Relatório em análise.

Na mesma tabela referida há a identificação das fontes dos dados dos demais países referidos nesse capítulo 5. Chama atenção também, que estão elencados 15¹³⁴³ países, entre eles dois países do Caribe. Outras tabelas (como a da p. 227), incluem apenas oito países da ALC. Já no capítulo 6, ao noticiar o fortalecimento do controle de qualidade, junto com a na figura 6.4 (FERREYRA, 2017a, p. 243) estão referidos 16 países da América Latina (América do Sul, América Central e América do Norte) e 11 países do Caribe, onde o Brasil mostra ocupar o mais alto índice.

O sétimo e último capítulo, a modo de conclusão, tem o título “*Mirando hacia adelante*”, onde finda discorrendo sobre “o ensino superior em um contexto maior”, considerando que o progresso tecnológico altera a estrutura de trabalhos e carreiras, os indivíduos podem ter a expectativa de mudar de emprego mais vezes durante a vida e até de carreiras¹³⁴⁴, repetindo o que foi expresso com relação às desistências, no início.

O Relatório reitera, ainda, o entendimento de que alguns programas de educação superior na região deveriam se tornar mais curtos, mais simplificados e mais flexíveis, e as exigências profissionais devem mudar para facilitar as transferências individuais nos campos de estudo no decorrer da vida. Mudanças que podem implicar em desafios para os dirigentes das IES. Além disso, as IES precisam fortalecer seus laços com o mercado laboral e oferecer mais opções para o aprendizado ao longo da vida.

Por fim, o Relatório finaliza afirmando que as graduações no ensino superior somente serão tão produtivas quanto seus ambientes permitam ser. Produtividade, inovação e empreendimento são os resultados de um contexto econômico e não podem ser mandatados de fora. Nesta encruzilhada os *policy makers* precisam não somente olhar de perto a educação superior, mas também para o mercado laboral, nos estágios pré e pós ciclo básico, no contexto econômico geral¹³⁴⁵.

A análise crítica do Relatório acima apresentado “*Momento Decisivo: La educación superior em América Latina y el Caribe*” evidenciou ambiguidades ao ser comparado com

¹³⁴³ Os 15 países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Dominican Republic, Ecuador, Guyana, Jamaica, Mexico, Panama, Paraguay, Peru e Uruguay.

¹³⁴⁴ Parece pertinente indagar se o quanto tem sido veiculado pela mídia nessa matéria, teria alguma relação com as ideias do Banco Mundial?

¹³⁴⁵ Tradução livre minha de todas as citações do Relatório em exame.

outros quatro relatórios do Banco Mundial sobre o mesmo tema destinados ao Brasil, tal como expresso por Raquel Goulart Barreto e Roberto Leher (2008) onde “a educação superior emerge terciária”, cuja análise, por economia, não foi aqui colacionada.

Em suma, a agenda de diferenciação das instituições de ensino superior pugnada pelo BM no Relatório em análise e nos correlatos, para sua conversão em educação terciária, é uma realidade no sistema educacional brasileiro, que repercute nos Estados membros da CELAC. Situação que esta tese objetiva alterar com a possibilidade do pleno exercício da educação superior nesses países, como se passa a discorrer.

5.9 Da exigibilidade do Direito Humano à Educação Superior aos Estados membros da CELAC

Retoma-se o entendimento de que, considerada factível a realização do Direito Humano à Educação Superior no Brasil, pela implementação da gratuidade como condição da ampliação do acesso a todas e todos, para dar cumprimento à essência dos termos do artigo 13, 2. c) do PIDESC, e do seu homólogo, o artigo 13, 3. c) do PSS, a tese passa a tratar da pertinência da exigibilidade, para sua aplicabilidade, via justiciabilidade, desse direito perante os Estados membros da CELAC.

Preliminarmente, ressalta-se que tal proposição – que indica ampla magnitude – deverá aqui ser analisada em uma abordagem de caráter perfunctória, servindo para levantar questões gerais, relativamente às condições comuns aos Estados membros da CELAC. As questões peculiares de cada Estado membro, ou seu aprofundamento para a devida aplicabilidade, não se daria em sede desta tese, o que é explicável pelo seu próprio desenvolvimento, sendo, eventualmente, objeto de trabalho(s) autónomo(s).

Assim, como pré-requisito para tal circunstância futura, o direito humano à educação superior poderia vir a ser exigido perante aqueles Estados membros da CELAC que estivessem nas mesmas condições que o Brasil, seja perante o Sistema Internacional de Direitos Humanos (Anexo A), seja perante o Sistema Interamericano de Direitos Humanos (Anexo 3). São duas situações distintas, a segunda subdividindo-se em outras três condições específicas, como se passa a ver.

No âmbito internacional a questão está relacionada ao PIDESC, sendo teoricamente aplicável a confirmação da hipótese investigativa desta tese aos Estados membros da CELAC que, como o Brasil, subscreveram e ratificaram, ou manifestaram sua adesão ao

PIDESC, de forma que já estejam adstritos a esse sistema, como Estados Partes. Portanto, a exigibilidade do direito humano à educação superior, nos termos preconizados nesta tese, deverá ocorrer perante o órgão recetor do Sistema Internacional, qual seja, o Comitê de Direitos Económicos, Sociais e Culturais.

A propósito, no Apêndice D consta a relação dos Estados membros da CELAC, com dados relevantes e a situação como Estado Parte do PIDESC, onde se vê que três deles não integram esse instrumento internacional de direitos humanos. São eles: Cuba, Federación de San Cristobal e Nieves, e Santa Lucía. Ressalte-se que Cuba foi um dos Estados subscritores do PIDESC, mas não o ratificou. Desta feita, dos 32 Estados membros da CELAC, os três nomeados não poderiam ser demandados perante o Sistema Internacional de Direitos Humanos, possibilidade que, portanto, é factível a 29 países.

Quanto à apresentação de comunicações individuais, perante o mesmo Comitê de Direitos Económicos, Sociais e Culturais, permitida pelo Protocolo Facultativo do PIDESC (ONU, 2008), a partir de sua entrada em vigor em 2013, sua proposição fica restrita aos 26 Estados¹³⁴⁶ que o ratificaram, seguindo os trâmites constantes no Anexo L - Esquema A1, ao final. Dentre esses, oito países são membros da CELAC: Argentina, Bolívia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Honduras, Uruguay e Venezuela. Desta forma, os indivíduos jurisdicionados nos cinco países da América do Sul e nos três países da América Central referidos poderão exercer os direitos previstos no PIDESC, no caso desta tese o exercício do direito humano à educação superior, mediante a apresentação de petição individual,. Como já mencionado, o Brasil ainda não ratificou esse instrumento.

No contexto regional, *ab initio* deve ser lembrada a situação de Cuba perante o Sistema Interamericano, já detalhada em nota do item 1.3.1, e que, por não constar como Estado membro desse Sistema Regional, a mesma situação se replica com relação ao respectivo Sistema de Direitos Humanos. Assim, esta análise, de condições como pré-requisito de aplicabilidade do direito humano a educação superior, parte de 31 Estados membros da CELAC, considerando estas conjeturas sobre Cuba e o Brasil, o qual já não integra mais a CELAC.

¹³⁴⁶ Estados subscritores do Protocolo Opcional do PIDESC: *Argentina*, Arménia, Bélgica, **Bolívia**, Bósnia e Herzegovina, Cabo Verde, República Centro Africana, *Costa Rica*, *Equador*, *El Salvador*, Finlândia, França, Gabão, *Honduras*, Itália, Luxemburgo, Maldivas, Mongólia, Montenegro, Nigéria, Portugal, San Marino, Eslováquia, Espanha, *Uruguai* e *Venezuela* (*grifos nossos* - Estados membros da CELAC). Disponível em: https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-3-a&chapter=4&lang=em. Acesso em: 10 fev. 2021.

Como já visto, a postulação perante o Sistema Interamericano de Direitos Humanos seria permitida a “toda pessoa¹³⁴⁷ que esteja sujeita a [...] jurisdição¹³⁴⁸” dos Estados membros da CELAC que, como o Brasil, tenham cumprido as condições relativamente (i) ao Pacto de São José da Costa Rica, (ii) à Corte Interamericana de Direitos Humanos, e (iii) ao Protocolo de São Salvador.

Relativamente à Convenção Americana sobre Direitos Humanos, e como já referido de passagem no item 1.3.2.3, constam do Quadro I os países signatários, em forma de assinatura, ratificação ou adesão, e respetivo depósito, e também a aceitação da competência da Corte. São eles: Argentina, Barbados, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Dominica, El Salvador, Equador, Granada, Guatemala, Haití, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Republica Dominicana, Suriname, Uruguai e Venezuela, completando 24 países.

Por conseguinte, os Estados membros da CELAC que não integram o Pacto de São José de Costa Rica são: Antígua e Barbuda, Bahamas, Belize, Guiana, Saint Kitts e Nevis, Santa Lucía, e São Vicente e Granadinas¹³⁴⁹. Esses países sequer subscreveram a CADH, acrescido de Trinidad e Tobago, que apresentou denúncia em 26.5.1998, totalizando oito países que estão na mesma condição de Cuba, ausentes do SIDH.

Quanto à competência da Corte Interamericana de DH, 21 países manifestaram sua aceitação, pois não o fizeram Dominica, Granada e Jamaica, como se vê do Quadro 1.

Já o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Económicos Sociais e Culturais, Protocolo de São Salvador, conta com 20 países signatários¹³⁵⁰, como se vê na Tabela 1. Desses, 16 países avançaram no sentido de ratificar a assinatura ou aderir, fazendo o depósito do instrumento respetivo perante a Secretaria da OEA. São eles: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Suriname e Uruguai. Os demais quatro Estados membros da CELAC, Chile, Haití, República Dominicana e Venezuela, abstiveram-se na subscrição do PSS, como consta do Apêndice D.

¹³⁴⁷ Também “grupo de pessoas ou entidade não-governamental”, nos termos do artigo 44 da CADH.

¹³⁴⁸ Nos termos do artigo 1.1 da CADH, c.c. o teor do artigo 1.2 que dispõe: “pessoa é todo ser humano”.

¹³⁴⁹ Usada a grafia do Quadro I.

¹³⁵⁰ Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Suriname, Uruguay e Venezuela.

Estão, pois, apontados os 16 Estados membros da CELAC que se encontram na mesma condição que o Brasil perante o SIDH, para o fim de cumprir o requisito de aplicabilidade teórica do direito humano à educação superior como desenvolvido nesta tese. Como prerrogativa adicional das pessoas jurisdicionadas nesses países, o que antes constou em abstrato no item 1.3.3.1, poderá ser pleiteado, o exercício do direito à educação superior, mediante petição individual, nos termos do artigo 19.6 do PSS (BRASIL, 1999a).

Desta forma, delimitados nominal e numericamente quais os Estados membros da CELAC que se encontram nas mesmas condições que o Brasil perante o Sistema Internacional DH e perante o Sistema Interamericano DH, reitera-se o quanto constou no Capítulo I, no sentido do cumprimento das exigências de natureza processual, para atender as condições de admissibilidade, contempladas nos artigos 46 e 47 da CADH.

Condições que Machado (2019, p. 432) refere como *princípio da subsidiariedade*¹³⁵¹, em respeito à soberania estatal e das autoridades nacionais, afirmando que “o recurso para este órgão judicial só é admissível após a exaustão dos meios processuais de direito interno e dentro do prazo de 6 meses”¹³⁵². Em outras palavras, o esgotamento das instâncias jurisdicionais internas, e o prazo fatal para pleitear um direito se encerra em seis meses, contados do trânsito em julgado da última decisão que se deseja ver reformada.

São estas, pois, condicionantes prévias da postulação perante toda Jurisdição Internacional de quaisquer direitos humanos e, por conseguinte, da exigibilidade do direito humano à educação superior pelos sujeitos deste direito. Relembre-se que encontram-se entre elas as exigências assemelhadas à “coisa julgada” e à “litispendência”, havendo, no entanto, exceções protetivas, em caso de inexistência do direito ou da impossibilidade de pleitear o direito, e ainda quando ocorra a protelação da decisão.

Entretanto, uma outra questão decorre dessa delimitação dos Estados membros da CELAC que se encontram nas mesmas condições que o Brasil perante ambos os Sistemas de Direitos Humanos referidos. Trata-se do número desses Estados membros da CELAC que não podem ser demandados, sendo, por volta de 10% no caso do PIDESC, e de 50% no caso do PSS, o que implica que a superação dessa situação deva ser buscada de modo deliberado pelos organismos envolvidos.

¹³⁵¹ Itálico do original.

¹³⁵² Cf. o artigo 35.º da CEDH (EUROPE, 1950).

O que se daria no sentido de se promover de modo planejado ações que resultariam na ampliação da participação dos Estados membros da CELAC tanto no PIDESC, e principalmente no PSS, até a plena adesão dos países faltantes, respectivamente três países e 16 países, do total de 32 países integrantes da CELAC.

A emergência dessa ação se justifica, pois essa situação pode ser interpretada como caracterizadora de discriminação às pessoas, grupos ou entidades não governamentais, que estão impedidos de exercer o direito humano à educação superior, entre outros direitos, perante os dois referidos Sistemas Jurisdicionais de Direitos Humanos.

Posicionamento que não pode se eximir a CELAC, cabendo-lhe incluir entre seus planos de ação tais providências, com amparo nas disposições de seus instrumentos constitutivos, onde assumiu a defesa e a promoção dos Direitos Humanos, como demonstrado. Em suma, organizar-se para agir como impulsionadora da adesão¹³⁵³ de seus Estados membros faltantes, ao Sistema Jurisdicional Interamericano de DH, pela subscrição do Pacto de San José da Costa Rica e do Protocolo Adicional de San Salvador, e aceitação da jurisdição da Corte Interamericana. O que transformaria os indivíduos sob a jurisdição dos países elencados em sujeitos de direito com a possibilidade de pleitear o exercício dos direitos humanos reconhecidos nos referidos instrumentos, e em especial, o direito humano à educação superior, com a interpretação apresentada nesta tese.

Outrossim, situando a questão no patamar de uma organização regional matriz de todo um subsistema, a situação apontada, onde 50% dos Estados não fazem parte do Sistema Jurisdicional Interamericano, pode também passar a ser considerada como um agravamento da sabida condição de desigualdade entre cidadãos dos Estados membros da OEA.

Igualdade que deve ser buscada, ante a já referida correspondência direta dos Estados membros da CELAC com os membros ativos da OEA. A apontada omissão da OEA, em não incentivar a ampliação do acesso ao Sistema Interamericano de Direitos Humanos de seus membros, pode ter sua origem na “histórica submissão à política externa estadunidense”, pois esta instituição integra as Estruturas Hegemônicas, como denominado por Samuel Pinheiro Guimarães (2002) e referido por João Henrique Salles Jung (2017).

¹³⁵³ Sem descartar a possibilidade de ações promovidas por membros da sociedade civil, tal como ocorrido no Brasil em 2016, pela Carta com a solicitação de incorporação na legislação interna do Protocolo Facultativo do PIDESC, dirigida à Presidenta, às vésperas do impedimento de Dilma Rousseff.

A título exemplificativo, poder-se-ia invocar na esfera regional interamericana, o teor do artigo 18 do Estatuto da CIDH que dispõe sobre suas atribuições, destacando-se a expressa na alínea b), com caráter prático relevante para a solução da questão ora levantada, indicativa da responsabilidade da CIDH na ampliação da adesão dos Estados Membros da OEA à CADH e ao Protocolo de São Salvador e também da aceitação da jurisdição da Corte IDH, no sentido de “*formular recomendaciones a los gobiernos de los Estados para que adopten medidas progresivas en favor de los derechos humanos, dentro del marco de sus legislaciones, de sus preceptos constitucionales y de sus compromisos internacionales...*” (OEA, 1979a).

Apresentados os requisitos de equiparação com o Brasil e lembrados os de natureza processual, volve-se à questão principal, da exigibilidade do direito humano à educação superior aos Estados membros da CELAC. Para este fim caberia compartilhar a aplicação de algumas argumentações teóricas expendidas até o Capítulo IV desta tese.

Com primazia os dois fundamentos que atuam como um verdadeiro “guarda-chuva”, no sentido de acobertar os demais: (i) do pleno exercício dos direitos humanos em geral neste século XXI, dado que o século anterior foi o período de seu amplo reconhecimento. O que se deu pela multiplicação dos Tratados Internacionais de Direitos Humanos, e pelo acolhimento nas constituições e legislações nacionais, como normas de direitos fundamentais, entre eles o direito à educação e, por conseguinte, o direito humano à educação superior; e (ii) da plena exigibilidade dos DESC, segundo Abramovich e Courtis (2011), neste século XXI, cujo percurso foi desenvolvido no item 4.1, em especial, em comparação com os direitos civis e políticos, muito mais exercitados já que, via de regra, não dependem diretamente de recursos financeiros para tanto como os DESC, não sendo este o posicionamento desses dois autores.

Aplicável também aos Estados membros da CELAC a argumentação relativa ao decurso do tempo, tanto no âmbito de PIDESC, nascedouro em 1966, quanto do PSS, que veio a lume em 1988. Isto no sentido da comum disposição sobre a educação superior em seus artigos 13, 2. c) e 13, 3. c), respetivamente, quanto à “implementação progressiva do ensino gratuito/estabelecimento progressivo do ensino gratuito”. As quais, no aspeto positivo, reconheça-se, não admitem, por princípio, o retrocesso dos direitos conferidos.

Nesse ponto restou demonstrado que o direito à educação superior foi conferido nos dois dispositivos acima referidos, de ambos os instrumentos, de forma diferida no tempo, e

que já teriam alcançado sua concretização pelo decurso de 57 e 33 anos respetivamente, sob pena de ser postergado *aeternum*.

A pertinência da argumentação aplica-se, principalmente, para atender o espírito da norma que, no caso do PIDESC, naquele pós II GG preocupou-se em garantir o modo de implementação da obrigatoriedade e da gratuidade conferida à instrução primária, ao dedicar-lhe com exclusividade as precisas disposições do artigo 14, dado que naquele tempo a garantia desse direito seria o suficiente, o que não mais subsiste na terceira década do século XXI (BERNHEIM; CHAUI; 2008).

Ora, se gratuidade foi alcançada pelo decurso do tempo, ou devida por esta razão, os termos do artigo 14 do PIDESC (BRASIL, 1992a) assumem a condição de verdadeiro modelo para ser adaptado à garantia da gratuidade da educação superior. Seja no prazo conferido para o ingressante Estado Parte que ainda não tenha reconhecido tal gratuidade¹³⁵⁴ no seu sistema legislativo, para elaborar um plano onde esteja estabelecida sua implementação em prazo razoável, seja no reconhecimento do princípio da educação gratuita, que deve ser igualmente conferido à educação superior.

A título de exercício de implementação da solução já apresentada ao caso corrente, o *draft* abaixo, devidamente aperfeiçoado, poderia vir a ser a redação da forma como o PIDESC passaria a garantir a gratuidade da educação superior. O que se daria, primeiramente, com a inserção de mais um *considerando* e, no campo próprio, adotando-se a fórmula aplicada à implementação da gratuidade da educação primária, estendida antes da educação superior, à educação secundária¹³⁵⁵, pela prioridade que lhe é inerente:

Draft

Princípio da Gratuidade da Educação Superior (no PIDESC)

Preâmbulo

[...].

Considerando o consenso internacional sobre a obrigação dos Estados em prover educação pública gratuita, esta passa a ser devida pelos Estados Partes deste Pacto nos termos do plano de ação que o próprio estabelecer, com apoio técnico e económico da assistência e cooperação internacional.

Artigo 14.1 (*Caput* passa a ser numerado)

Artigo 14.2 *omissis* (destinado à educação secundária em suas diferentes formas)

Artigo 14.3

¹³⁵⁴ Pelas razões já invocadas, a obrigatoriedade não é contemplada nesta sugestão, pois não encontra guarida no âmbito da educação superior, remontando ao entendimento da UNESCO-IESALC (2020).

¹³⁵⁵ Que, por ser estranho ao cerne deste trabalho, abstém-se de apresentar o respetivo *draft*, e por ter o Brasil implementado a gratuidade e obrigatoriedade da educação básica (artigo 208, Constituição de 1988), que comporta o ensino fundamental e o ensino médio, nos termos do artigo 21 da LDB, de 1996.

Todo Estado Parte integrante do presente Pacto, e todo Estado que, no momento em que se tornar parte deste Pacto, ainda não tenha garantido em seu próprio território a *gratuidade da educação SUPERIOR, se compromete a elaborar e a adotar, dentro de um prazo de X anos, um plano de ação detalhado destinado a implementação progressiva, dentro de um número razoável de anos estabelecidos no próprio plano, do princípio da educação SUPERIOR gratuita para todos.* (MEYKNECHT, 2021, *grifos nossos*).

Se o caso, o prazo de implementação da gratuidade da educação superior poderia ter seu termo inicial após o cumprimento do prazo concedido à implementação da gratuidade da educação secundária, em suas diferentes formas, prevista na alínea anterior. Tal como deve ser, e se deu no Brasil, da maior prioridade concedida aos estágios do nível básico que antecede a educação superior.

A hipótese apresentada seria um modo de redirecionar a prevista “implementação progressiva da gratuidade do ensino gratuito” para “a educação de nível superior” no prazo que for definido pelo próprio Estado Parte, que assim teria um termo certo para atingir o alvo referido. E o denodo no detalhamento do plano de ação, com suporte em legislação específica, que contemplaria o direcionamento dos recursos financeiros, com origem em percentual previamente definidos, dos tributos indicados, para financiar a educação, tal como o Brasil procedeu com o Fundeb (BRASIL, 2020c), demonstrará a lisura que facilitará a obtenção da assistência técnica e da cooperação internacional.

Tal pretensão revela-se totalmente coerente com o advento da referida sociedade do conhecimento que vigora na 4ª Revolução Industrial em trâmite, resultando em paralelo na Inteligência Artificial, na Tecnologia 5G, e muito mais, como está sendo lecionado no MIT¹³⁵⁶, e no contexto de *Massive Open Online Course* - MOOC¹³⁵⁷, ressalte-se, inteiramente gratuitos, enquanto se assiste ao analógico ser substituído pelo digital em todos os recônditos do planeta, em especial no arquivo e produção de documentos acadêmicos, que já atingiu o sistema educacional brasileiro.

Relembre-se a ausência de disposição correlata no PSS, cujo instrumento, antecipando-se, destinou o artigo 14 para o Direito aos Benefícios da Cultura. Aventa-se que a explicação poderia estar no fato de que, como já referido, tomando o Brasil como parâmetro, desde a Constituição Política do Império do Brasil, de 1824 (BRASIL, 1824), a

¹³⁵⁶ Disciplinas no MIT do Curso de Inteligência Artificial em 2020. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0?ui=2&ik=64136564e6&attid=0.1&permmmsgid=msg-f:1695740676994222214&th=17887b294b6bc886&view=att&disp=safe> . Acesso em: 31 mar.2021.

¹³⁵⁷ Cf. pesquisa inserida no trabalho apresentado neste Doutorado “Temática de Educação Superior: Sistema ONU, Europa, União Europeia, Internacionalização, Educação Superior Pública e Privada e Desafios Tecnológicos”.

primeira e mais longeva, já foi garantida a gratuidade da educação primária, de modo precoce, reconheça-se, pois até então cabia às próprias famílias o ensino das primeiras letras. E que tal disposição constitucional foi efetivada, no âmbito legislativo, pela Lei de 15.10.1827 (BRASIL, 1827b), que determinou a criação das referidas escolas nas cidades mais populosas do país, ainda que sem especificar as fontes de financiamento.

Outro argumento compartilhável com os Estados membros da CELAC está no teor das alíneas do parágrafo 2 do artigo 13 – em especial a alínea c) relativa a educação de nível superior –, se tratar de um *modus operandi* do comprometimento (prévia e genericamente estabelecido no artigo 2º) dos Estados Partes em assegurar o pleno exercício do direito estabelecido, como consta nas disposições parágrafo 2 do artigo 13.

O que se deu em consonância com o reconhecimento dos Estados Partes do direito de toda pessoa à educação, o qual deverá, aqui sinteticamente, “visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana [...] e capacitar todas as pessoas a participar efetivamente da sociedade”, tal como consta do parágrafo 1 do artigo 13 do PIDESC (BRASIL, 1992a). O que, à evidência, só pode se dar com o amplo acesso à educação superior pelo reconhecimento da plena gratuidade (*grifos nossos*).

Ainda, deve ser considerada como uma contribuição relevante à efetivação do direito humano à educação superior pelos Estados membros da CELAC, por ter sido produzido no espaço latino-americano, o Relatório da IESALC-UNESCO (2020), ainda que elaborado com menor assertividade por não contemplar a gratuidade, pois todos os esforços devem ser somados.

Destaca-se finalmente, com maior proeminência, como uma apoteose que brindou esta tese, os esforços argumentativos apresentados pelos dez princípios gerais de Os Princípios de Abidjan (THE ABIDIJAN..., 2019)¹³⁵⁸ e seus 97 princípios orientadores, no reconhecimento incontornável da responsabilidade do Estado em assumir o financiamento da educação em todos os níveis, portanto, também da educação superior. Estabelecendo, ainda, o dever de o Estado exercer o controle do envolvimento privado na educação.

Ficou pendente para ser analisada, agora em paralelo, a aplicação da adoção do controle de convencionalidade perante os Estados membros da CELAC. Matéria delicada pois, por envolver, a exigibilidade em sede de justiciabilidade, para a solicitação perante o

¹³⁵⁸ Cf. o item 4.4 e o Apêndice C, ambos desta tese.

direito interno da aplicabilidade das normas internacionais, estas teriam que ser factíveis, o que significa demonstrar a existência de meios económico-financeiros para realizar o direito pretendido, no caso o direito humano à educação superior. O que nos remete de volta para a concretização das condições materiais necessárias.

Ainda no âmbito teórico, sem adentrar nas questões particulares de cada Estado membro da CELAC, resta abordar a questão do financiamento da educação superior, cuja solução já foi sinalizada no parágrafo 1 do artigo 2º do PIDESC. Complementa-se com o teor do acima referido artigo 23 do PIDESC (BRASIL, 1992a) que retoma o tema, convocando a um magistral concerto de ações conjuntas os 171 Estados-Partes.

O apoio técnico referido, certamente poderia ser disponibilizado pelos Estados membros da CELAC que, em princípio, possuem mais condições, no sentido de experiência comprovada na área do amplo acesso à educação superior. Dentre eles destacam-se os que estão em primeiro e segundo lugar no número de alunos na educação superior: Cuba¹³⁵⁹ e Venezuela¹³⁶⁰, os quais já têm antecedentes reconhecidos de ações de solidariedade e de cooperação internacional na área da saúde.

Acrescente-se também a contribuição do Brasil, não pelo percentual de acesso à educação superior, mas pela posição continental que ocupa no cenário regional e mundial, e também com relação à educação superior, pelos avanços ocorridos com o recente aumento das matrículas, acessos e números de instituições públicas, como demonstrado no Capítulo II. A propósito, é pertinente reiterar na totalidade o conteúdo do item 5.7 acima, que trata da responsabilidade do Brasil perante os Estados membros da CELAC, relativamente ao exercício do direito humano à educação superior.

No âmbito do PSS o comprometimento assumido pelos Estados-Partes em “adotar as medidas necessárias, tanto de ordem interna quanto por meio de cooperação entre os Estados” encontra-se no artigo 1 “Obrigação de Adotar Medidas”, e no artigo 18 da CIDH.

Com estes direcionamentos em pinceladas, os mecanismos de cooperação e solidariedade internacional na área da educação superior mostram-se como um campo de

¹³⁵⁹ Onde as 65 universidades chegam a todos os municípios. Assegurado o ensino superior gratuito a todos os alunos do secundário. Disponível em: <https://www.abrilabril.pt/internacional/cuba-assegura-ensino-superior-todos-os-alunos-do-secundario> . Acesso em: 10 abr. 2021.

¹³⁶⁰ Mais de 90 Instituições de Educação Superior, mais de 6 milhões de estudantes, população: 28,4 milhões. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_na_Venezuela . Acesso em: 10 abr. 2021.

enorme potencial, um caminho a ser trilhado com efetividade, para a implementação do direito humano à educação superior nos Estados membros da CELAC.

Tal seria um contributo essencial para a redução da desigualdade que grassa em Abya Yala, visto que o direito à educação é aquele que proporciona a realização dos demais direitos humanos, sendo inerente sua vinculação à educação superior, pela ciência, tecnologia, pesquisa e inovação, essenciais para o desenvolvimento de povos e nações, de forma que possam evoluir, transitando do subdesenvolvimento para países em desenvolvimento, de modo mais equilibrado, e em conjunto.

Um primeiro panorama poderia ser aventado, como se de uma pesquisa exploratória se tratasse, cuja coordenação estaria a cargo de um Grupo criado pela CELAC, no sentido da adoção pelo SIDH, por empréstimo, do direcionamento das ações previstas no artigo 23 do PIDESC para este fim. Sua concretização envolveria uma análise prévia dos níveis educacionais de cada Estado membro da CELAC perante sua Constituição¹³⁶¹ e respetiva legislação esparsa, para a constatação da implementação do direito reconhecido na rede de ensino de cada qual, para apurar o cumprimento da alínea b) do artigo 13, 3. do PSS. Para tomar como referência o padrão adotado pelo Brasil, de obrigatoriedade e gratuidade do ensino até os 17 anos de idade, relativamente ao “ensino de segundo grau, em suas diferentes formas”. Isto, tendo como pressuposto que a gratuidade e obrigatoriedade do ensino de primeiro grau, prevista na alínea a) do mesmo artigo, já estariam cumpridas¹³⁶².

A matéria é de natureza complexa e de grande amplitude, especialmente porque cada caso, ou cada país, deverá ser considerado com suas peculiaridades, inclusive especificidades regionais, envolvendo o reconhecimento e a valorização dos aspetos étnicos, da expressão linguística e da riqueza cultural diversa, que influenciarão tais medidas, as quais, por isso, terão características próprias.

O que exige um planejamento detalhado e de longo alcance, representando um empreendimento em larga escala. Contudo, se segundo um brocardo popular “o que se inicia se termina”, impende pois, começar. Agir em favor do amplo acesso à educação em todos

¹³⁶¹ As quais foram colacionadas nas Referências bibliográficas para consulta.

¹³⁶² No caso do PIDESC, seria o artigo 14, exceto com relação a San Cristóbal y Nieves, e Santa Lucía, que não o integram como Estados Partes, situação que numa primeira vista não se aplica a Cuba e Venezuela, porque representam, respetivamente, o 1º e 2º lugar no acesso à educação e educação superior na ALC.

os níveis até a educação superior e mais ainda, até a especialização, mestrado e doutorado, pesquisa e inovação, pois não há limites para o homem na busca do conhecimento.

Considere-se, ainda, que entre os Estados membros da CELAC que possuem condições de enfrentar este desafio, no sentido de contribuir com os que mais necessitam de cooperação econômica, estão aqueles que se constituem nas maiores economias da ALC. O que poderá ser constatado pelo PIB nominal *per capita*, tomado como referência preliminar, com a devida incorporação de todas as variantes de análise que este possui, ou fazendo uso de outros índices que contemplam dados sociais, que são mais representativos da realidade.

Para estar mais perto dessa realidade, onde a economia tem papel preponderante, é importante ter uma escala de grandeza dos Estados membros da CELAC, ainda que como mera referência, sem os efeitos da Pandemia C-19, que balançou a estrutura mundial. Assim, com base nos dados do Banco Mundial de 2019, segue o PIB nominal disponibilizados de 20 países, em ordem decrescente¹³⁶³: México, Venezuela, Argentina, Colômbia, Chile, Peru, Equador, Cuba, República Dominicana, Guatemala, Panamá, Costa Rica, Uruguai, Bolívia, Paraguai, El Salvador, Honduras, Nicarágua e Haiti.

Ressalte-se, entretanto, que as considerações acima somente terão a possibilidade de vir a ser realizáveis, concretizáveis, em uma outra situação muito diferente daquela que o Brasil e os Estados membros da CELAC vivenciam, de modo mais acirrado nos últimos cinco anos. O que pode ser atribuído em grande parte às ingerências políticas externas, associadas a interesses internos, que teriam se iniciado em 2009 em Honduras¹³⁶⁴. Em 2012, no Paraguay, ocorreu em 48h o processo de *impeachment* de Fernando Lugo¹³⁶⁵, que foi analisado por Regis Trindade de Mello, Daniel Albherto Galbiatti e Luis Henrique Kohl Camargo (2012), à luz da teoria crítica do direito.

A posteriori, com o distanciamento proporcionado por uma década, é possível afirmar, e constatar em razão do resultado nefasto até o presente, que tais eventos não foram bem analisados pelo governo brasileiro. E que, por não perceber – ou não reagir à altura,

¹³⁶³ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_pa%C3%ADses_da_Am%C3%A9rica_Latina_por_PIB_nominal . Acesso em: 29 mar. 2021. Mas, informando que os valores são de 2014.

¹³⁶⁴ Golpe em Honduras, afastando da presidência Manuel Zelaya, em 29.6.2009. Disponível em: https://sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/sites/35/2016/12/ARAUJO_SEMINARIO-09-IDENTIDADES-E-REPRESENTAÇÕES-NA-AMÉRICA-LATINA-1.pdf . Acesso em: 29 mar. 2021.

¹³⁶⁵ Com a deposição do Presidente Fernando Lugo do governo do Paraguay em 48h, em 22.6.2012. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/mundo/senado-paraguaio-destitui-lugo-e-golpe-relampago-e-consolidado/> . Acesso em: 10 abr. 2021.

com a firmeza necessária – passou a ser o próximo alvo indireto dessas forças hegemônicas, desde o tratamento dispensado a Argentina¹³⁶⁶ e a Venezuela¹³⁶⁷, em um processo iniciado de modo mascarado em 2013, complexificado com outros fatores, decorrentes da chegada ao país, em 2014, da Crise Internacional iniciada em 2008, como descrito por Mance (2018).

Remetendo aos eventos do ano de 2013, Cristiano Zanin Martins, Valeska Teixeira Zanin Martins e Rafael Valim (2020, p. 21), explicam a gênese de sua obra sobre Lawfare pelos “muitos sinais [...] de que algo estava sendo inoculado em nosso país”. O que culminou com o impedimento de Dilma Rousseff em 2016, e a subsequente guinada com expressa adesão aos interesses do capital financeiro internacional, que se confundem com a defesa de companhias transnacionais estadunidenses.

O resultado foi a acelerada queda do protagonismo internacional do Brasil, “inaugurada pelo governo Temer e aprofundada pelo governo Bolsonaro”¹³⁶⁸, conforme Waldenor Pereira e Teresa Leitão [2021?, s/p.]¹³⁶⁹. Confirma este entendimento, o fato de que o PIB brasileiro despencou desde a EC nº 95, de 2016¹³⁷⁰. Fato notório na esfera nacional e internacional.

Como já referido o Golpe de 2016 foi bem articulado, como afirmam quem o assistiu de dentro do Congresso, como Villaverde (2016), e de fora como Mance (2018), já com algum distanciamento temporal, e assim prosseguiu com o enfraquecimento deliberado do papel de liderança do Brasil nas ações de integração da ALC, agindo em sentido contrário para sua desestruturação efetiva, com a formação do Grupo de Lima¹³⁷¹ contra a Venezuela,

¹³⁶⁶ No impedimento de quitação de sua dívida externa (Fundos Buitre), iniciada com a quebra na passagem de 2001/2002, após seguir as prescrições do FMI. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2014/06/16/internacional/1402930318_072455.html. Acesso em: 29 mar. 2021.

¹³⁶⁷ Como apontado por Boaventura de Sousa Santos, em Aula Magistral na FEUC (2014).

¹³⁶⁸ Esta possibilitada pela Operação Lava-Jato, ante a atuação parcial do então Juiz Federal Sérgio Moro que, em conluio com a mídia e omissão do Poder Judiciário impediu a candidatura de Lula da Silva à presidência em 2018, como reconhecido nos votos dos Ministros do STF Gilmar Mendes e Lewandowski, proferidos em 10.03.2021, e Carmen Lúcia em 23.03.2021.

¹³⁶⁹ **Um balanço da educação brasileira:** do Golpe de 2016 ao Governo Bolsonaro. Comissão de Assuntos Educacionais – CAED e Núcleo de Educação e Cultura do PT no Congresso Nacional.

¹³⁷⁰ Além da queda abrupta do PIB de 4,1% em 2020, motivada pela Pandemia C-19, entre outras razões.

¹³⁷¹ Cf. item 5.8.

com ações, senão por omissões, que repercutiram até no Golpe na Bolívia¹³⁷² em 2019, e culminou na saída da CELAC em janeiro de 2020.

De fato, o respeito à soberania e à paz efetiva, sem guerras híbridas, é condição *sine qua non* para a implementação deste tempo de realizações, que frutificará de modo acelerado certamente, na medida em que os esforços se unirem para alcançar o objetivo comum. O que inclui instituições financeiras alternativas, podendo ser considerado um exemplo perfeito e acabado o Novo Banco de Desenvolvimento¹³⁷³, no âmbito dos BRICS¹³⁷⁴, que conta com ativa e proporcional participação do Brasil, desde sua criação em 2014. E com o qual os Estados membros da CELAC poderiam eventualmente contar para o financiamento da educação e da educação superior de modo mais isento do que as políticas do Banco Mundial e do FMI, estas articuladas com as estruturas hegemônicas, como já referido, no contexto, ou complementarmente, à cooperação e solidariedade internacional mencionadas.

Reitere-se, sinteticamente, que os fundamentos da tese, no sentido da responsabilidade dos Estados em assumir os ônus da formação integral do indivíduo pela educação como um direito humano internacional, encontram-se nos preâmbulos da Carta da ONU (BRASIL, 1945) e da DUDH (ONU, 1948), em artigos da Carta de Bogotá (OEA, 1948a) e da DADDH (OEA, 1948b).

Mas, de modo exigível e específico com relação à educação superior, situam-se nas referidas alíneas c) do artigo 13, 2 do PIDESC (BRASIL, 1992a) e artigo 13, 3 do PSS (BRASIL, 1999a). E que são corroborados de forma contundente pelos Princípios de Abidjan (THE ABIDJAN..., 2019), que dispõem de modo adequado à sociedade contemporânea mundial, sobre a obrigação do Estado em prover educação pública nesse nível superior e nos que o antecedem.

Urge pois, que o direito à educação superior transcenda os instrumentos internacionais como verdadeira *Law in Action*, e se realize, tal como preconizado nesta tese e expressamente autorizado pelo artigo 22 do PSS (BRASIL, 1999a), no sentido da “Ampliação dos Direitos Reconhecidos”, em favor dos sujeitos de direito deste direito

¹³⁷² Disponível em: <https://cartacampinas.com.br/2020/07/esta-provado-que-o-golpe-na-bolivia-foi-dado-para-pegar-o-litio-diz-evo-morales/> . Acesso em: 15 mar. 2021.

¹³⁷³ Disponível em: <https://www.ndb.int>. Acesso em: 29 mar. 2021. Com histórico disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Novo_Banco_de_Developimento. Acesso em: 29 mar. 2021.

¹³⁷⁴ Disponível em: <http://brics2019.itamaraty.gov.br/sobre-o-brics/o-que-e-o-brics> . Acesso em: 29 mar. 2021.

humano, para o fim de incorporar em seus termos a plena gratuidade do direito à educação superior como um princípio. Este artigo que deve ser analisado com as disposições do artigo 19.8 que dispõe sobre “a natureza progressiva da vigência dos direito” (idem a.a., s/p.).

O que se fará mediante a cooperação e solidariedade internacional preconizados nos instrumentos, no tempo que será delimitado por cada Estado membro da CELAC integrante do SIDH, constante nos compromissos que vierem a assumir, para garantir a aplicabilidade do princípio acima referido. Cujo fundamento está no comprometimento, enquanto Estado-Parte, constante do teor do artigo 1 do PSS (BRASIL, 1999a), de conseguir “a plena efetividade” desse direito, autorizados pelas disposições de direito interno que, se inexistentes, obrigaram-se a adotar, nos termos do artigo 2 do PSS (idem a.a.).

Isto, como única forma de dar cumprimento efetivo ao reconhecimento que os Estados-Partes manifestaram “de conseguir o pleno exercício do direito à educação” e “ao ensino superior”, contido no artigo 13, 3, e complementado na alínea c), do Protocolo de São Salvador. E tendo como guião indispensável para atingir esse objetivo, o teor do mesmo artigo 13, 2, pinçando o mais relevante, no sentido de que

[...] *a educação deverá* orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, [...] *a educação deve* tornar todas as pessoas capazes de participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista e de conseguir uma subsistência digna (BRASIL, 1999a; *grifos nossos*).

O que, voltando ao ponto de origem, e como já exaustivamente demonstrado, ficará passível de ser efetivado, com o pleno exercício do direito à educação superior, possibilitado pelo “ensino gratuito”, como um primeiro degrau, que é essencial ao cumprimento da norma prevista no artigo 13, 3. c) do PSS, sendo fiel à sua própria teleologia.

5.10 O papel da tese na realidade do Brasil e dos Estados membros da CELAC

Objetivando um distanciamento analítico possível, em consonância com a clareza que deve orientar qualquer pesquisa, buscou-se estar ciente do *locus* da tese no contexto da sociedade contemporânea, ante a evidência de que, prévia ou concomitantemente¹³⁷⁵ à garantia do exercício do direito humano à educação superior, os cidadãos do Brasil e dos

¹³⁷⁵ O que se testemunhou no Brasil são pessoas avançando sem ter as condições mínimas necessárias, movidas pela força que a alegria lhes imprime, com a disposição de transcender as carências de toda ordem, como aqui demonstrado pela pesquisa de rendimentos de alunos das IFES, pois 70% auferem mensalmente um (01) Salário Mínimo, que efetivamente não lhes permite ter uma vida digna.

Estados membros da CELAC necessitam ter a garantia da prestação de outros direitos humanos essenciais, os quais deverão ser concretizados, reduzindo a desigualdade referida.

O rol dos direitos inerentes a todo ser humano (artigo 1, CADH), passíveis de serem demandados, consta tanto no PIDESC quanto no PSS como se indica: um trabalho digno (artigo 6), cujo rendimento (artigo 7) lhe permita prover à família, constituída e protegida (artigo 15), o alimento necessário (artigo 12), sob o teto de uma moradia com saneamento básico, que se complementa com o direito à saúde (artigo 10), estando imanentes o direito à previdência social (artigo 9) e os direitos sindicais (artigo 8). Ao lado do direito à educação, em todos os níveis (artigo 13), está o direito aos benefícios da cultura, da ciência e da tecnologia (artigo 14), culminando com o direito ao meio ambiente sadio (artigo 11). Acrescidos de direitos específicos como o da criança (artigo 16), a proteção de pessoas idosas (artigo 17) e de deficientes (artigo 18) pelo PSS.

A todos estes direitos, os referidos 16 Estados membros da CELAC nas mesmas condições que o Brasil, comprometeram-se a garantir seu pleno exercício, com a adoção de medidas por esforço e “por todos os meios apropriados”. O que devem perseguir, ou ser instados a tal, com todas as suas forças até lograr atingir este objetivo, em benefício de seus povos, em especial com relação ao direito humano à educação superior.

Sendo a educação superior um imperativo para o desenvolvimento das nações, dos povos e dos seres humanos, o direito cujo exercício possibilita o exercício dos demais direitos, a importância da realização desse direito humano para o Brasil e para os Estados membros da CELAC é inegável, tal como preconizado nesta tese. Qual seja, implementando o ensino gratuito à educação superior de modo pleno, para que o acesso a todos e todas possa ser efetivado, conforme o espírito do PIDESC e do PSS.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Para comprovar a hipótese levantada, de que “a educação superior gratuita com acesso para todos é devida no Brasil”, esta tese abraçou o objetivo central de analisar o artigo 13, 2. c) do PIDESC (BRASIL, 1992a) e o artigo 13, 3. c) do seu homólogo, o PSS (BRASIL, 1999a), no aspecto da gratuidade, para sua aplicação no Brasil e a Estados membros da CELAC.

A finalização deste trabalho pode ser pontuada: em uma preliminar, a justificativa da pretensão e embasamento da pesquisa constantes de instrumentos de direito internacional, e (i) no percurso histórico positivado para situar no tema dos direitos humanos o objeto da pesquisa (ii) no desenvolvimento do objetivo perseguido na esfera nacional, mostrando a pertinência do reconhecimento e da exigibilidade do direito buscado; (iii) no papel do Estado como ente público/político em abstrato e no âmbito nacional, para demonstrar que deve arcar com os custos do financiamento desse DESC; (iv) nas iniciativas para a realização dos DESC na esfera internacional, na exegese e hermenêutica dos dispositivos analisados, apontando os fundamentos de sua exigibilidade pela justiciabilidade, e a exequibilidade do direito humano à educação superior, e (v) a sua possibilidade perante os Estados membros da CELAC, com uma breve referência da eventual utilização da pesquisa por outros Estados Partes do PIDESC.

Por primeiro, esclareça-se que a apresentação da tese esteve permeada por circunstâncias supervenientes consistentes em ações internacionais, fatos políticos e alterações constitucionais e legislativas na esfera nacional que, alterando elementos do objeto da pesquisa interferiram diretamente na sua construção e elaboração até esta apresentação. Talvez pela premência de sua aplicabilidade, ter um objeto em ebulição e alvo final historicamente recente, sua autora esteve atenta aos acontecimentos mais relevantes no mundo, na ALC e no Brasil, até a revelada pelo Relatório¹³⁷⁶ da CIDH sobre a situação dos direitos humanos (OEA, 2021).

No percurso encetado, objetivando a finalidade pretendida, constatou-se, entre outros, que as palavras finais do Preâmbulo do PIDESC justificam a pretensão desta apresentação, ante a compreensão de que “o *indivíduo*, por ter deveres para com seus

¹³⁷⁶ Disponível em: <http://www.oas.org/es/CIDH/jsForm/?File=/es/cidh/prensa/comunicados/2021/050.asp> . Acesso em: 14 abr. 2021.

semelhantes e para com a coletividade a que pertence, *tem a obrigação* de lutar pela promoção e observância dos direitos reconhecidos no presente Pacto” (*grifos nossos*).

A pesquisa conduziu ao entendimento de que, para atender ao espírito das referidas normas e exercitar o direito lá conferido, restou evidenciada a necessidade de realizar a exegese e uma hermenêutica das alíneas c) dos artigos 13, 2. e 13, 3. do PIDESC e do PSS, respetivamente. Este o cerne da tese que demandou o desenvolvimento de uma moldura que o sustentasse teórica e faticamente. O embasamento matricial para tanto já estava expresso em outro instrumento de direito internacional que veio à luz três décadas depois do PIDESC, dispondo seu *artículo 7* que “*Toda persona tiene derecho, individual o colectivamente, a desarrollar y debatir ideas y principios nuevos relacionados con los derechos humanos y a preconizar su aceptación.*” (ONU, 1998).

Buscou-se primeiramente situar o objeto da tese no tema, na trajetória histórica dos direitos humanos até o Século XX, tal como positivado, constatando-se, predominantemente nesse último período, a elaboração e o reconhecimento de um substancial corpo de normas internacionais nessa área (MACHADO, 2019), entre elas o PIDESC e o PSS. Como condição para a construção do “edifício” da tese foi adotado o entendimento de que neste Século XXI as normas de direitos humanos atingiram o estágio de transcender seu arcabouço jurídico, para permitir aos indivíduos a exigibilidade de seus direitos humanos, em especial dos direitos económicos, sociais e culturais (ABRAMOVICH; COURTIS, 2011), onde está albergado o direito à educação superior.

Estes dois argumentos, de natureza abrangente, mas imprescindíveis: (i) a fase de implementação após o reconhecimento dos direitos humanos, e (ii) ser este o tempo de sua realização, em especial dos DESC, são adotados como fundamentos que amparam os demais argumentos, como a base que sustenta a exigibilidade do direito humano à educação superior.

Concomitantemente ao reconhecimento dos demais direitos humanos, ações internacionais como os Princípios de Limburg (1986) e de Maastricht (1996) e o Manual da ONU sobre os DESC (2004) debateram-se pela realização dos direitos económicos sociais e culturais. E em favor do direito humano à educação o mesmo fizeram os Relatórios da Unesco: Faure, Delors e Repensar a Educação, bem como as ações do Comité dos DESC, no controle do seu cumprimento, pela apresentação pelos Estados Partes de relatórios periódicos, além das determinações do PIDESC, e do PSS. Em paralelo, os postulados dos

Relatores Especiais sobre o Direito à Educação: Tomasevski, Villalobos e Singh, que igualmente referendam a comprovação desta tese, coroada por Boly Barry.

Entretanto, considerando a característica de subsidiariedade dos direitos humanos, decorrente de um princípio processual de acesso ao sistema jurisdicional internacional (MACHADO, 2019), e que nesta tese a gratuidade do direito humano à educação superior está sendo analisada na perspectiva do Brasil, primeiramente, foi-se ao encontro do percurso de sua realização nesse país. O que se fez relacionando sempre que possível com o objetivo geral, e seu recorte, o teor das alíneas c) do artigo 13, 2. do PIDESC e do artigo 13, 3. do PSS, e no contexto dessas próprias normas, investigando as condições de implementação e exigibilidade do direito à educação superior no Brasil.

Partiu-se, então, da determinação da parte final do artigo 2º.1 do PIDESC (BRASIL, 1992a), no sentido da importância da “adoção de medidas legislativas”, no âmbito do comprometimento dos Estados Partes, no caso o Brasil, para “assegurar progressivamente, por todos os meios apropriados, o pleno exercício dos direitos reconhecidos no presente Pacto”, entre eles o direito à “educação de nível superior”, previsto no artigo 13, 2. c), que corresponde aos artigos 1 e 2 de PSS, sobre a “Obrigação de Adotar Medidas” e “Obrigação de Adotar Disposições de Direito Interno”, respectivamente.

Como sói ocorrer, o primeiro enfoque há que ser sempre a Lei Maior (BRASIL, 1988a), desde o seu preâmbulo que estabelece de forma límpida que “o fim do Estado brasileiro é assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais”. Logo de início, dentre os Princípios Fundamentais (Título I), está reconhecida a prevalência dos direitos humanos, como um dos modos de o país se conduzir nas relações internacionais (Art. 4º, II). Em sede dos Direitos e Garantias Fundamentais (Título II) estabelece o § 1º do artigo 5º que suas “normas definidoras [...] têm aplicação imediata”. E o primeiro dos Direitos Sociais (Capítulo II) reconhecidos no *caput* do artigo 6º, sob este condão, é exatamente a educação.

Portanto, sob o signo da aplicação imediata das normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais foi realizada a análise criteriosa dos artigos relacionados à educação desvelando como está referida a educação superior na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a). Conjugando esta análise com a LDBEN (BRASIL, 1996) possibilitou construir o que pode ser considerado o principal argumento para a confirmação da hipótese desta tese, na combinação do teor do *caput* e do inciso II do artigo 214, da Constituição de 1988, com o *caput* e inciso II do artigo 21 da LDBEN (*idem a.a.*), no sentido do reconhecimento do direito à educação superior, c.c. o inciso V do artigo 208, da Magna Carta.

Melhor explicando, o artigo 214, base constitucional do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a), estabelece em seu *caput* “o objetivo de [...] assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam” a “universalização do atendimento escolar”, cf. seu inciso II. No contexto das “diferentes esferas federativas”, está a União e nos “diversos níveis” a educação superior (*grifos nossos*).

Leitura interpretativa que restou confirmada pelo teor do *caput* do artigo 21 e de seu inciso II da LDB (*idem a.a.*), onde está definido que “a educação escolar compõe-se” da educação básica e “da educação superior”. O que permitiu inferir que a Constituição de 1988 (*idem a.a.*) previu a universalização da educação superior no seu artigo 214, cuja garantia de seu financiamento foi contemplada nas metas 12 e 20 do PNE 2014/2024 (*idem a.a.*), com a destinação de, no mínimo, 10% do PIB para a educação nesse período. Depreendeu-se daí o comprometimento da União em assumir o financiamento da educação superior com metas cada vez mais ambiciosas, e a prover recursos para sua implementação, dado seu caráter gratuito (*grifos nossos*).

Constatou-se, ainda, ter ocorrido de 2003 a meados de 2016 a criação e a implementação de políticas educacionais de acesso a educação superior, consistentes em políticas públicas¹³⁷⁷ e ações afirmativas¹³⁷⁸, respaldadas por legislação específica, detidamente analisada. Após o que adotou-se o entendimento de que esse panorama indicou que o Brasil caminhou decidido durante 13 anos, com inequívoca vontade política, na direção preconizada pela tese, ao proporcionar substancial ampliação do acesso à educação superior com a acelerada criação de IFES, inteiramente gratuitas, com características de interiorização. O que equivale dizer, buscando dar cumprimento ao teor das alíneas c) dos artigos 13, 2. do PIDESC e 13, 3. do PSS.

Esta afirmação decorre de que, dentro de um século de sua tardia existência, o número das universidades públicas no Brasil atingiu o patamar de 69 IFES (Apêndice B), sendo que 24 delas foram criadas nos últimos 16 anos. No mesmo sentido, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFECT (BRASIL, 2008), equiparados às IFES, tiveram um aumento exponencial em 13 anos, posto que, de 140 unidades existentes de 1909 até 2002, passaram a 661 Institutos Federais no ano de 2021 (Gráfico 1), cuja Rede Federal

¹³⁷⁷ PROUNI, IFECT, Lei de Cotas e FIES, objeto do subitem 2.6.1.

¹³⁷⁸ UAB/EAD, REUNI, PDE, SiSU e PNAES, objeto do subitem 2.6.2.

está distribuída por todo o território nacional (Figura 1), o que se deu a partir da criação de 38 IFs em 2008 (Anexo D). O resultado do conjunto dessas implementações está inserido no retrato mais atualizado da educação superior no Brasil, expresso nos dados do Censo da Educação Superior de 2019 (BRASIL, 2020b). Justamente aí se encontra a mais relevante, senão a mais pungente, justificativa desta tese.

Sua confirmação deu-se a partir da apuração do total de (i) 2.608 unidades de IES, de (ii) 8.603.824 matrículas e de (iii) 3.633.320 ingressos em 2019. De onde foi deduzida a participação das IES privadas em 2.306 unidades (88,4%), 6.523.678 matrículas (75,8%) e 3.074.047 ingressos (84,6%), em 2019. Por conseguinte, às IES públicas corresponde o remanescente de 302 IES (11,6%), 2.080.146 matrículas (24,2%) e de 559.293 ingressos (15,4%). Todavia, a efetiva disparidade entre as IES públicas e as IES privadas vai mais além do que foi informado¹³⁷⁹, pois os dados das IES públicas foram consolidados em conjunto com os das IES Estaduais e Municipais, sendo que o percentual real das IES sob a responsabilidade da União - as IFES e os IFECT -, é de 4,2% do total. Já as matrículas nas IES sob a responsabilidade da União são de 1.335.254, correspondendo a 15,51% do total apontado, não sendo informado os ingressos de modo específico no documento analisado.

A análise desses números, associada à busca da explicação do diferencial apontado em favor das IES privadas e em detrimento das IES públicas, demonstrou que os esforços empreendidos de 2003 a 2016 foram tão somente suficientes para evitar que a drástica distância entre as IES privadas e as IES públicas não fosse ainda maior. Não obstante, essas políticas caracterizaram, de modo irrefutável, a busca pela implementação efetiva do ensino superior gratuito de forma ampla, para permitir o acesso a todos.

Outro argumento que se entendeu conduzir ao convencimento da exigibilidade do direito à educação superior no Brasil foi o cumprimento pelo Estado brasileiro do artigo 13, 2. b) do PIDESC (BRASIL, 1992a) e do artigo 13, 3. b) do PSS (BRASIL, 1999a), relativamente à educação secundária/ensino de segundo grau em suas diferentes formas. Para tanto, ficaram evidenciados os esforços constitucionais sucessivos, expressos no artigo 208, ante seus persistentes aprimoramentos¹³⁸⁰ e legislações correlatas implementadas na busca efetiva da universalização e obrigatoriedade da educação básica gratuita, nos termos da Lei

¹³⁷⁹ Cf. as Notas Estatísticas 2019 (BRASIL, 2020b).

¹³⁸⁰ Cf. Apêndice A.

nº 12.061, de 2009 (BRASIL, 2009c), para atender quase 48 milhões¹³⁸¹ de crianças e adolescentes provendo-os com material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, de forma a permitir seu acesso à educação superior.

O que se deu no transcurso do tempo não delimitado da *implementação progressiva*, também estabelecido nos acima referidos dispositivos do PIDESC e do PSS, relativamente à educação secundária/ensino de segundo grau. Tais disposições foram alcançadas pelo Brasil pela garantia constitucional, inseridas na LDB e assegurada sua implementação com a distribuição dos recursos e responsabilidades dos entes da federação pela instituição do Fundeb (BRASIL, 2020). Assim, o direito humano à educação secundária/ensino de segundo grau em suas diferentes formas previsto no PIDESC e no PSS restou integralmente cumprido pelo Brasil, ante sua configuração ampla, açambarcando a educação primária/fundamental, tornada acessível a todos, realizando-se a implementação do ensino gratuito, prevista por ambos os instrumentos como “progressiva”.

Constatou-se, ainda, que as três determinações contidas na alínea e) do mesmo artigo 13.2 do PIDESC também foram integralmente cumpridas pelo Estado brasileiro: a (i) “rede escolar em todos os níveis” está configurada nos IFECTs, em conjunto com a educação técnica e profissional; (ii) o “sistema adequado de bolsas de estudo” é atendido pela CAPES¹³⁸² e CNPq¹³⁸³; e (iii) a disposição de “melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente”, foi contemplada desde o texto original da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a), no inciso V, do artigo 206, e aperfeiçoado sucessivamente pela EC nº 19, de 1998, pela EC nº 53, de 2006, com a inclusão do inciso VIII, a qual, substituindo o mencionado Fundef, criado pela EC nº 14, de 1996, criou o FUNDEB (BRASIL, 2007c), que foi renovado em 2020, como acima referido, sem prazo de validade.

O efetivo controle do financiamento da educação foi iniciado pelo teor original do *caput* do artigo 212 da Constituição Federal de 1988, ao dispor sobre o percentual mínimo aplicado pela União de 18% (leia-se educação superior), e de 25% pelos entes federativos, Estados, Distrito Federal e Municípios, da arrecadação dos impostos lá nomeados, para o fim de atender a atuação prioritária de cada ente, estabelecida nos termos dos parágrafos 2º

¹³⁸¹ Matrículas total 47.824.246 (sem indicação do pequeno percentual nas instituições privadas, a maioria financiada pelo Estado). Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 2019. Acesso em: 22 abr. 2021.

¹³⁸² Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2786/capes-aumenta-orcamento-em-r-500-milhoes-para-atender-educacao-basica>. Acesso em: 22 abr. 2021.

¹³⁸³ Disponível em: https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/bolsas-e-auxilios/copy_of_modalidades. Acesso em: 22 abr. 2021.

e 3º do artigo 211 da Constituição Federal de 1988. O artigo 212-A da CF de 1988, inserido em agosto de 2020, prevê, em definitivo, a destinação de parte do percentual acima referido, para a “manutenção e desenvolvimento do ensino na educação básica e remuneração condigna de seus profissionais” (cf. Apêndice A), acima citada.

Coube ao artigo 211 determinar que os Municípios atuam no ensino fundamental e pré-escolar, e aos Estados e Distrito Federal no ensino fundamental e médio, com o objetivo de *assegurar sua universalização*, nos termos do seu § 4º¹³⁸⁴. O que se traduziu na educação básica obrigatória e gratuita para todos, inclusive para quem não tinha concluído no tempo próprio, como contemplado nas alíneas d) do artigo 13, 2. do PIDESC e do artigo 13, 3. do PSS, que restaram também cumpridos. Tanto quanto foi dado cumprimento à determinação da alínea e) do artigo 13, 3. do PSS, pelo inciso III do artigo 208 da Constituição de 1988, de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência”.

Considerando estas disposições e sua implementação, está sendo dado cumprimento ao teor das alíneas b), d) e e) do artigo 13, 2. do PIDESC e do artigo 13, 3. do PSS, de modo extrapolado, pela Constituição de 1988¹³⁸⁵. Pareceu pertinente deduzir que este resultado indica uma trajetória, um percurso cujo marco seguinte seria o avanço que se deu de modo concomitante, para a concretização do amplo acesso, pela universalização, da gratuidade da educação superior, o objeto desta tese.

Desta forma, apresentado o direito em análise tal como positivado nos instrumentos de direito internacional e seu atendimento pelas normas nacionais brasileiras, de onde foi extraída a fundamentação referida, chegou-se ao encontro imbricado do Direito com o Estado, posto que as referidas normativas internacionais e nacionais apontam para o papel deste último, traduzido no compromisso de suportar os ônus da educação em geral e também da educação superior. Buscou-se, então, demonstrar sua dupla trajetória, de seus primórdios até os dias de hoje, com avanços e retrocessos, pendularmente, mais recentemente na passagem do Estado Provedor para o Estado Regulador, e suas implicações para com a educação superior, situando o Estado brasileiro neste contexto.

Os referidos dados apresentados pelo Censo da Educação Superior (BRASIL, 2020) são suficientes para comprovar que o avanço da mercadorização da educação superior no Brasil é dramático, decorrente da sua mundialização, no contexto da financeirização

¹³⁸⁴ Também “a qualidade e a equidade”, introduzidas pela EC nº 108, de 2020.

¹³⁸⁵ Cf. os incisos III, IV, VI e VII do artigo 208, no Apêndice A.

mundial, marcada pela entrada em vigor do GATS¹³⁸⁶ em 1995, que entendeu ser passível de regulação internacional os serviços educacionais. Tal normativa, representativa do avanço neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016), encontrou terreno fértil no Brasil, pois as IES privadas já estavam percorrendo esse caminho desde a década de 1970 (TASQUETTO, 2014).

Entende-se que tal situação perniciosa foi dirimida no mais alto nível pelos Princípios de Abidjan (2019), na segunda parte de sua proposição, onde estão fixadas as obrigações dos Estados em regular o envolvimento privado na educação, que foram instados a dar-lhe cumprimento pela Resolução 41/2019 do CDH. A combinação do duplo alcance dos Princípios de Abidjan decorre de uma análise acurada da realidade educacional mundial, ao apontar que a educação pública encontra-se refém das IES privadas, e não só na educação superior, as quais buscam sofregamente o lucro.

Esta constatação é mais um argumento de quão imperiosa é a concessão da gratuidade da educação superior no Brasil, como um princípio, a ser reconhecido pela Constituição e posteriormente por lei, a ser inserida na LDB (BRASIL, 1996c), como direito público subjetivo que é, tal como conferido pelo *caput* de seu artigo 5º à educação básica obrigatória. Neste sentido, a educação superior como bem público e direito fundamental vem sendo defendida pela doutrina (SOBRINHO, 2013) e por documentos internacionais, como a Declaração da CRES 2018 (UNESCO-IESALC, 2018), à qual, pela aplicação do princípio da isonomia, faz jus à gratuidade das custas e do rito sumário, no exercício de sua justiciabilidade, nos termos do § 3º do referido artigo 5º da LDB.

Por ser uma atribuição do Estado prover a educação pública por todos os argumentos constitucionais invocados, a questão do financiamento da educação superior pública no Brasil a solução se apresenta dirimida na capacidade financeira¹³⁸⁷ que o Estado brasileiro detém, por ser a primeira economia da América Latina, o maior produtor de grãos do mundo, com riquezas minerais grandiosas e elevadas reservas financeiras mundiais¹³⁸⁸. Diversidade de recursos que, a despeito de vivenciar as mazelas preconizadas pela Doutrina

¹³⁸⁶ Annex 1B. Disponível em: https://www.wto.org/english/docs_e/legal_e/26-gats.pdf . Acesso em: 02 mar. 2021.

¹³⁸⁷ Sem adentrar na questão nebulosa do percentual elevado (quase 50% da receita) do pagamento dos juros da dívida externa, que aguarda de 1988 uma auditoria, pois impeditiva da realização de direitos essenciais.

¹³⁸⁸ Em que pese sua redução nos últimos anos. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/03/brasil-vende-reservas-internacionais-mas-segue-com-estoque-de-dolares-em-nivel-confortavel.shtml> . Acesso em: 23 abril de 2021.

do choque (Klein, 2008), com cujos desastres se debate nos últimos cinco anos, ainda permite ao Brasil situar-se entre as 15 maiores economias do mundo.

É pertinente reafirmar que, à evidência, o Brasil possui todas as condições para suportar os encargos com a educação superior, com muito menos complexidade do que o faz com relação a educação básica. Assim, na esfera internacional, dará integral cumprimento às determinações do PIDESC e do PSS, tal como instado pelos Princípios de Abidjan, e atendimento à exortação do Conselho de Direitos Humanos, em regular o envolvimento privado na educação, em especial na educação superior, revertendo para o pleno acesso à educação superior pelos brasileiros os referidos lucros desmesurados que as IES privadas apresentam nas Bolsas de Valores de São Paulo e de Nova Iorque, enriquecendo fundos internacionais com as verbas do FIES.

A situação surreal apontada, que decorre de questões político-doutrinárias, interrompeu a caminhada de acesso à educação superior pública antevista por Oliveira (2019). Após o Golpe de 2016 no Brasil a múltipla crise do Estado brasileiro foi agravada pela EC nº 95, de 2016 (BRASIL, 2016b), que impôs um Novo Regime Fiscal para vigorar por 20 anos, restringindo a correção da despesa primária anualmente, a partir de 2018, “pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA”. Entre os graves malefícios a outros direitos sociais essenciais, essa EC truncou as referidas previsões do Plano Nacional de Educação 2014-2024, na busca da universalização da educação superior.

Na profusão das críticas provocadas pela referida EC nº 95, de 2016, foram denunciados os vários vieses negativos desse corte abrupto dos direitos sociais, sendo considerado que provocaram o seu retrocesso, o que é vedado pelo PIDESC e pelo PSS, por afronta ao princípio da não retrogressão dos direitos humanos, em especial pelo efeito positivo da combatida progressividade na sua implementação.

No caso do direito humano à educação superior, contemplado no PIDESC e no PSS, o Brasil obrigou-se a dar-lhes cumprimento, quando de sua adesão. Mas, olvidando esses compromissos internacionais assumidos e os nacionais referidos, a gestão presidencial de Michel Temer, decorrente do impedimento de Dilma Rousseff, entregou o país à investida da nova onda neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016).

No questionamento da legitimidade das medidas neoliberais adotadas pelos Estados e para se contrapor a evidência do descumprimento pelo Brasil de tratados internacionais, constatou-se a inexistência de um vocábulo que significasse essa situação. A tese então

adotou um neologismo criado por esta autora, para ser aplicado às ocorrências de descumprimento de tratados internacionais: a intratacionalidade. E que entendeu ser aplicável à EC nº 95, de 2016, encontrando seu fundamento doutrinário em Machado (2019).

Mas, os ataques à educação superior continuaram ferozes. Com a indisfarçável pretensão de justificar o pesadelo social do congelamento dos gastos públicos, adveio o Relatório do Banco Mundial de 2017 “O Ajuste Justo”, apresentando a falsa necessidade da redução dos custos da educação, da educação superior e de outros direitos. O detalhe sórdido é que tal documento foi encomendado ao Banco Mundial pelo então Ministro da Fazenda Joaquim Levy¹³⁸⁹, quando o governo de Dilma Rousseff soçobrava.

Assim, foi imperativa a adoção pela tese das análises críticas ao referido Relatório apresentada por especialistas como Roberto Leher (2017), cujas previsões sombrias para a educação superior foram antecipadas de modo drástico pelo governo iniciado em 2019. Todavia, é fato inconteste que, propiciada pela crise mundial e acirrada pela crise política, desde 2015 a educação superior vive sob a política de austeridade e, como se fosse possível, cada vez de forma mais agravada, ante os fatos em andamento.

Todo esse relato da recente situação da educação superior no Brasil, superveniente a meados de 2016, só vem justificar ainda mais a pertinência desta tese, em demonstrar a exigibilidade do direito humano à educação superior e a premência do reconhecimento da implementação ampla deste ensino gratuito.

A propósito, em razão do Covid-19 está, mais uma vez¹³⁹⁰, no horizonte doutrinário a previsão da volta do Estado (CARVALHO, 2020), também nas práticas adotadas em muitos Estados centrais, em especial da União Europeia. Aquele Estado que não abdica de arcar com as funções essenciais tais como saúde e educação, como preconiza Machado (2019), que nasceu no Ordoliberalismo, ainda que com entendimento específico para a ALC, favorece o cumprimento dos direitos humanos, e portanto, da realização/exercício da educação superior como um direito.

O que converge com a expectativa da implementação de um Novo Projeto de Nação para o Brasil, como aventada por Dweck (2020), onde o reconhecimento da gratuidade da educação superior como direito subjetivo, poderia vir a ser formalizado e implementado, utilizando como modelo, aqui apresentado para assegurar sua distribuição, a capacidade do

¹³⁸⁹ O qual, ao apelar do governo, passou a ocupar um cargo no Banco Mundial.

¹³⁹⁰ Veementemente rebatido por Dardot e Laval (2016) desde a crise de 2008.

próprio Estado demonstrada em gerir o Fundeb, mediante a criação do FUNDES, com a utilização de semelhantes mecanismos tributários, para o amplo exercício desse direito humano a todas e todos, o que se daria de modo mais simplificado, como demonstrado.

Após a explanação desses argumentos, prossegue-se atingindo o cerne da tese, situado no teor do artigo 13, 2. c) do PIDESC e do seu homólogo, o artigo 13, 3. c) do PSS, relativamente à gratuidade, para sua aplicação no Brasil, primeiramente. Como já sinalizado, no percurso da investigação ficou evidente que para dar cumprimento ao espírito desses dois dispositivos, ante o imperativo de norma cogente neles contido – “*deverá igualmente*¹³⁹¹ *tornar-se acessível a todos*”, impôs-se realizar uma exegese seguida de uma nova hermenêutica, ante as duas condicionantes que lhes seguem. A primeira, “com base na capacidade de cada um”, de natureza individual e fora do objeto desta pesquisa, e a segunda, de aplicação geral, “principalmente, pela *implementação progressiva* do ensino gratuito”. Esta última é a que configura a efetiva restrição coletiva ao pleno exercício do direito humano à educação superior, impedindo sua exigibilidade (*grifos nossos*).

Impunha-se transcender a simples leitura das duas alíneas referidas, posto que o ensino gratuito – reconhecido nas alíneas c) como o meio principal de exercer plenamente o direito reconhecido – tornou-o diferido no tempo pela condição da implementação progressiva. Mais grave ainda, que a exegese realizada demonstrou a indefinição do tempo futuro, de sorte que sua concretização restou *ad aeternum*. Equivale dizer que, não havendo previsão de sua concretização, o direito conferido ficou em suspenso, o que afronta o espírito e a teleologia de ambos os instrumentos de direito internacional, o que não pode prevalecer, devendo por isto ser aclarada, senão afastada de plano a condicional referida.

Entendimento que encontra guarida no Comentário Geral nº 3 (RAMOS, 2018), sobre o artigo 2º.1 do PIDESC, o qual estabelece que a *progressividade*

[...] deve ser interpretada à luz do objetivo, na verdade, a razão de ser do Pacto que é estabelecer obrigações claras para os Estados Partes com respeito à plena realização dos direitos em questão [ao quais] *impõe-se a obrigação de proceder da forma mais rápida e eficaz possível para alcançar este objetivo*¹³⁹² (*grifos nossos*).

Para solucionar a estranha ambiguidade dessa expressão que, ao mesmo tempo que impede o retrocesso do direito cerceia sua aplicação, relembre-se, mesmo nesta conclusão, que dentro da sistemática do SIDH, em sede da CADH, está contemplada uma alternativa

¹³⁹¹ *Igualmente*, porque reproduz os dizeres da alínea anterior (b) relativamente à educação secundária.

¹³⁹² Item 9 p. 254. Cf. o item 1.4.1, Capítulo I, desta tese.

para situações de morosidade injustificada do trâmite do processo nas vias internas/nacionais, de modo a sobrelevar a exigência do trânsito em julgado para o acesso à Corte IDH. Ora, se existe uma exceção para garantir a justiciabilidade dos direitos humanos, mais razão ainda para que, no mesmo sentido, seja sobrelevada a indefinição, sendo, pois, de rigor a delimitação do tempo da implementação do ensino gratuito à educação superior, para que seu exercício seja possibilitado e tornar-se exigível.

Outra implicação da análise se expressa ao situar temporalmente o advento dos instrumentos de direito internacional em causa, ainda que de sistemas distintos, constando-se que o PIDESC (1966) antecede a CADH (1969) que, por sua vez, antecede o PSS (1988). Na comparação entre os dois primeiros, observa-se a evolução, ou o caráter dinâmico dos direitos humanos, pois o segundo ampliou a possibilidade de exercitar o direito humano preconizado, como um modelo para o primeiro, a ser reconhecido pela jurisprudência. Mas, não se encontra a mesma justificativa na comparação do segundo com o terceiro, onde já não subsiste eventual óbice, pois integrantes do mesmo SIDH, de sorte que a adoção da progressividade sem delimitação pelo PSS implicou em um evidente retrocesso das garantias aos direitos estabelecidos, no caso ao direito humano à educação superior.

Além disso, indicado o ano em que cada instrumento veio a luz, constata-se que o transcurso do tempo do PIDESC já vai em 55 anos e do PSS em 33 anos, contados de sua subscrição inicial até o final do corrente ano de 2021. E dado que *progressividade* indica movimento, um *continuum*, ainda que não haja tempo delimitado, poderia ser entendido que o decurso do tempo havido desde as assinaturas de ambos os instrumentos seria o suficiente para que se tivesse alcançado em 2021 a “implementação progressiva/estabelecimento progressivo do ensino gratuito” prevista pelo PIDESC e do PSS, respetivamente, com relação à educação de nível superior/à educação superior. Do que resultaria a efetividade desse ensino gratuito¹³⁹³, tornando esse direito humano à educação superior acessível a todos, portanto, exigível e, por conseguinte, justiciável¹³⁹⁴.

Sem prejuízo dos fundamentos e *drafts* apresentados, alternativamente, ao extrair dos termos do PIDESC e do PSS a fundamentação da ocorrência do decurso do tempo para garantir a imediata implementação do ensino superior gratuito, e considerar alcançado o

¹³⁹³ No Brasil, por encontrar-se dentre os 15 países da ALC que já reconheceram a gratuidade da educação secundária/ensino de segundo grau em suas diferentes formas (OEI, 2021).

¹³⁹⁴ Constando *justicializável* no documento consultado, reconhecida no item 5 dos Comentários Gerais nº 3, no contexto da oferta de recursos judiciais pelos Estados Partes.

direito estabelecido diferido no tempo, poder-se-ia admitir, em uma remota hipótese, que não haja concordância ou consenso de que “o tempo tenha decorrido seja suficiente” para tanto. Todavia, só a apresentação dessa argumentação representaria uma iniciativa que teria o condão de alertar para a necessidade de seu reconhecimento e posterior formalização com termo definido, tal como autorizado pelo artigo 29 do PIDESC e pelo artigo 22 do PSS.

De forma irrefutável, a solução para o reconhecimento do ensino gratuito para a educação superior¹³⁹⁵ já consta do próprio PIDESC, nos termos do seu artigo 14, como modelo a ser adaptado de suas determinações para sua efetiva implementação, mediante solicitação por Estado Parte ou ONG perante o Comitê dos DESC¹³⁹⁶.

Já no SIDH, reiterando que não há no PSS dispositivo semelhante ao artigo 14 do PIDESC, se um Estado Parte não tomar a iniciativa de alteração para o reconhecimento de plano da gratuidade da educação superior, poder-se-á apresentar a questão perante a CIDH¹³⁹⁷ para que seja adotada a proposta de trâmite juntamente com outro Estado-Parte, com fundamento no artigo 22, com atenção ao teor do artigo 19.8, ambos do PSS.

Resulta disso que, sendo imperiosa a demarcação do prazo para alcançar o direito cujo cumprimento foi garantido, qualquer que fosse sua delimitação já traria algum benefício, posto que a partir daí a contagem para sua concretização seria regressiva, e se chegaria a um termo final, permitindo sua efetivação.

Ressalte-se que a adequação desta tese ao Relatório Delors, complementar ao Relatório Faure, que enfatizou o chamado estágio da sociedade do conhecimento, ao reconhecer a importância da educação superior¹³⁹⁸, valida sua hipótese, no sentido do reconhecimento do ensino gratuito à educação superior no Brasil.

Ciente de que (i) o amplo acesso à educação superior de forma gratuita, assumida integralmente pelo Estado, constitui-se no *primeiro degrau* para lá adentrar, (ii) o qual não é suficiente para a permanência e conclusão dos cursos de graduação, impõe-se garantir estes

¹³⁹⁵ E ensino gratuito para a educação secundária, pelos Estados-Partes que ainda não o reconheceram.

¹³⁹⁶ Por escrito ou verbalmente, *cf.* Anexo III, da Ficha Informativa nº 16 - Rev. 1. Do Comitê dos DESC, p. 68/69. Disponível em: https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/ficha_informativa_16_comite_dir_economicos_sociais.pdf . Acesso em: 18 abr. 2021.

¹³⁹⁷ Talvez perante o grupo de trabalho sobre DESC *cf.* Recomendación I, 2, d) ou em reunião com a sociedade civil no período das seções, conforme Recomendación I, 2, e), inseridos no Plano Operativo Anual. Disponível em: http://www.oas.org/es/cidh/consulta2013/3_practicas.asp . Acesso em: 18 abr. 2021.

¹³⁹⁸ Capítulo 6. “A universidade, lugar de cultura e de estudo aberto a todos”.

dois estágios com políticas adequadas, tal como procedeu o Brasil em relação às IFES (*grifos nossos*).

Ante isso, de rigor a inserção nos artigos 13, 2 do PIDESC e 13, 3 do PSS: (i) da concessão/prestação de benefícios, por parte do Estado, que sejam essenciais para a prossecução e conclusão da graduação pelos estudantes, garantindo o pleno exercício do direito humano à educação superior, para o fim de prover transporte, moradia, alimento e atendimento à saúde, devidos como direitos humanos reconhecidos nos próprios instrumentos, tal como vêm sendo prestados pelo Brasil, via PNAES (BRASIL, 2010a), e (ii) do acesso à pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, respetivamente, especialização e mestrado, doutorado e pós-doutorado, inteiramente gratuitos.

Não só o reconhecimento do ensino superior gratuito como indicado, mas também a concretização da dupla ampliação desse direito acima elencada, estão autorizadas pelo PIDESC (BRASIL, 1992a), cujo artigo 29 admite a *proposição de emenda*, nos termos de seus três parágrafos, cujos critérios primam pela razoabilidade. O PSS (BRASIL, 1999), para a mesma finalidade, estabelece no artigo 22 que “qualquer Estado-Parte e a CIDH poderão submeter propostas de emenda [...] destinadas a estender ou *ampliar os direitos* e liberdades *reconhecidos neste Protocolo*”, tal como pugna esta tese (*grifos nossos*).

Enfim, considera-se a possibilidade de que, até que se concretizem as referidas alterações no PIDESC e no PSS, os argumentos ora apresentados poderiam ser invocados para fundamentar a petição em que se pleiteará a exigibilidade do direito humano à educação superior. O que se daria sempre perante o sistema jurisdicional brasileiro: (i) pelas vias convencionais perante a CIDH, após o esgotamento das instâncias jurisdicionais nacionais de pedido fundamentado na legislação nacional, e com o cumprimento das demais exigências processuais, ou (ii) na mesma esfera nacional, mediante a invocação da doutrina do controle de convencionalidade, requerendo a aplicação das normas do PIDESC e do PSS com a adoção da exegese e hermenêutica apresentadas nesta tese.

A questão possui a complexidade do ineditismo em construção. E nesta interpretação possível, que pode ser algo nebulosa em razão de sua distância da prática, quer parecer que a opção ideal seria a conjugação de ambas as hipóteses de justiciabilidade acima referidas, que se apresentaria mais completa, confiante na sensibilidade que o Sistema Jurisdicional Interamericano tem demonstrado em acolher iniciativas na defesa dos direitos humanos. Neste sentido, poderia ser o caso de se requerer perante a CIDH uma medida cautelar para garantir a frequência ao curso superior durante o trâmite processual, para evitar

prejuízo da demora ao postulante, com a recomendação da concessão de bolsa de estudo¹³⁹⁹ para a garantia dos demais direitos que permitam a permanência e a conclusão, caso o curso seja oferecido por IES privada, e o elevado custo, como os de medicina, o justifique.

Retome-se, de modo mais detalhado, que no curso desta apresentação um evento na esfera internacional revelou total convergência com o objetivo da tese no sentido de respaldá-la inteiramente. Trata-se dos já referidos Princípios de Abidjan (THE ABIDJAN..., 2019)¹⁴⁰⁰, sobre a obrigação de direitos humanos dos Estados em prover educação pública e regular o envolvimento privado na educação. Entendeu-se que o alcance e o detalhamento dos seus 10 princípios e de suas 97 orientações, em sintonia com a agenda 2030 da ONU, e em especial sua primeira proposição, encerraram definitivamente a questão objeto desta investigação, indo diretamente, por uma via oblíqua, ao ponto final preconizado pela tese: com a assunção dos encargos pelo Estado a educação superior torna-se gratuita.

Além de incorporado no Informe da atual Relatora Especial sobre o Direito à Educação, Koumbou Boly Barry, também ela sua subscriitora, Os Princípios de Abidjan foram em seguida objeto da Resolução 41/2019 do CDH, em continuidade à Resolução 8/4 de 2008, que adotou tais princípios, exortando os Estados Partes a agir conforme se obrigaram ao subscrever os termos do PIDESC, tal como preconizado por esta tese.

Instados os Estados pela referida Resolução a assumir sua responsabilidade em prover a educação pública, o direito contemplado no artigo 13, 2. c) do PIDESC e no seu homólogo regional o artigo 13, 3. c) do PSS, torna-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação do ensino gratuito, que restou anuída em decorrência da determinação da assunção dos seus custos pelos Estados.

Adotou-se, então, a argumentação de que a partir dos Princípios de Abidjan (2019), e de seus desdobramentos, pela receção pelo CDH, ficou sem efeito a condicionante da “implementação progressiva do ensino gratuito” prevista no PIDESC, bem como o “estabelecimento progressivo do ensino gratuito” constante do PSS, senão definitivamente superados. Ante estas ações de natureza resolutive, o exercício do direito humano “à educação de nível superior” e ao “ensino superior”, conferido em ambos os instrumentos, passou então a ser exigível de plano, convalidando a argumentação aqui apresentada.

¹³⁹⁹ Poder-se ia enquanto tramitar a ação, o curso superior avançar com financiamento do FIES.

¹⁴⁰⁰ Cf. Apêndice C.

Robustecida pelo quanto acima relatado, há pois que ser entendida como confirmada a hipótese levantada nesta tese, de que a educação superior gratuita é devida no Brasil, e sendo exigível o direito humano à educação superior tornou-se justiciável, já demonstrada a pertinência de sua exequibilidade.

Chegou-se ao ponto de conferir a possibilidade de exigir a gratuidade da educação superior perante os Estados membros da CELAC que se encontram nas mesmas condições que o Brasil perante o PIDESC e o SIDH, relativamente à subscrição/adesão e ratificação da CADH e do Protocolo de São Salvador, bem como a aceitação da jurisdição da Corte IDH, tal como desenvolvido no tópico 5.10. Reitere-se que esta proposição é pertinente, seja por um mandamento constitucional¹⁴⁰¹, seja pela não revogação formal¹⁴⁰² dos compromissos assumidos oficialmente desde a criação da CELAC, no sentido de que não se tem notícia de um comunicado oficial ao México, que exerceu a PPT da CELAC até 2021.

Finaliza-se a exposição desta tese, discorrendo sobre a emergência da aplicabilidade dos artigos 13, 2. c) PIDESC e do artigo 13, 3. c) Protocolo de San Salvador, com a exegese e hermenêutica que lhes foram aqui aplicadas, para o reconhecimento e implementação da plena gratuidade da educação superior, que possibilitará o amplo acesso a todos, cujos custos serão suportados pela capacidade financeira inequívoca do Estado brasileiro, não pairando dúvida da relevância da educação superior para o desenvolvimento dos indivíduos, comunidades e regiões, com sustentabilidade (MENDES, 2015).

O que se efetiva a partir da educação superior, em um contexto de pesquisas avançadas, de progresso científico e tecnológico e inovação. Bernheim e Chauí (2008) previram os desafios da universidade na sociedade do conhecimento, onde o “conhecimento contemporâneo apresenta, [...] características [de] crescimento acelerado, maior complexidade e tendência para uma rápida obsolescência” (idem a.a, s/p.).¹⁴⁰³, um fenômeno quantitativo e qualitativo conhecido como explosão do conhecimento: onde “o volume de

¹⁴⁰¹ Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a), parágrafo único do Art. 4º.

¹⁴⁰² Não foi localizado qualquer documento relacionado à saída do Brasil da CELAC no MRE-Itamaraty. Disponível em: <http://antigo.itamaraty.gov.br/pt-BR/busca?searchword=celac&searchphrase=all&start=30> . Acesso em: 24 abr. 2021.

¹⁴⁰³ No sentido de que “a cada quatro anos duplica a quantidade de informação disponível”, e “analistas observam [que] somos capazes de dar atenção apenas a cerca de 5 a 10% dessa informação” (idem a.a., s/p.).

conhecimento disciplinar aumenta e [...] surgem novas disciplinas e subdisciplinas, algumas [...] transdisciplinares”¹⁴⁰⁴.

Ante esses dados impactantes, associados ao panorama apresentado da educação superior brasileira¹⁴⁰⁵, é imperativo o reconhecimento da gratuidade da educação superior para se lograr alcançar o progresso e a evolução necessários à consolidação do pleno desenvolvimento do Estado brasileiro. O que certamente também se dará em continuidade à formação universitária, onde ocorre a pesquisa, a extensão, a investigação científica e tecnológica, culminando com a inovação, objetivando a permanência no Brasil de seus cientistas, desde 2017 novamente em fuga¹⁴⁰⁶.

Disso decorre que a tese aqui desenvolvida já vem tarde¹⁴⁰⁷, reiterando sua convergência com ações de organismos internacionais em defesa do direito à educação, em especial o acolhimento de Os Princípios de Abidjan (THE ABIDJAN..., 2019) pelo CDH. De rigor a receptividade desta tese pelo e para o Estado brasileiro e Estados membros da CELAC, irmãos latino-americanos, ante a responsabilidade constitucional que o Brasil possui.

Por fim, buscando escrever cada palavra com amor, alegria e gratidão, identificando-se com o progresso em escala planetária e a humanidade moradora de uma mesma casa¹⁴⁰⁸, a tese revelou um potencial maior do que o buscado. A proposição de dar nova interpretação à alínea c) do artigo 13.2 do PIDESC poderia vir a ser considerada na aplicabilidade de alguns argumentos desta investigação perante os demais Estados Partes do PIDESC, além dos Estados membros da CELAC, que estivessem na mesma condição que o Brasil, tomando-se como a indicação do campo de abertura desta tese.

Ciente dos limites da capacidade real de financiamento da educação superior, tal desiderato seria logrado para a grande maioria dos Estados Partes do PIDESC¹⁴⁰⁹, mediante

¹⁴⁰⁴ “o conhecimento com base disciplinar registrado internacionalmente levou 1.750 anos, para duplicar pela primeira vez, contando a partir da era cristã; depois disso a cada 150 anos e, por fim, a cada 50 anos. Atualmente, ele é multiplicado por dois a cada cinco anos, e projeta-se que, em 2020, duplicará a cada 73 dias”(BERNHEIM; CHAUI, 2008,s/p., citando James Appleberry, citado por José Joaquín Brunner).

¹⁴⁰⁵ De prevalência numérica das IES privadas sobre as IES públicas, *cf.* item 2.9, desta tese.

¹⁴⁰⁶ Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/9855417/> . Acesso em: 25 out. 2021.

¹⁴⁰⁷ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/economia/economia-nacional-se-afasta-cada-vez-mais-da-revolucao-industrial-4-0/>. Acesso em: 17 dez. 2019.

¹⁴⁰⁸ Disponível em: http://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_encyclica-laudato-si.html. Acesso em: 23 dez. 2019.

¹⁴⁰⁹ Até para obter a gratuidade da educação primária, *cf.* Tomasevski (2004).

amplo e permanente concurso de indivíduos detentores de fortunas (ou compelidos¹⁴¹⁰), de conglomerados de empresas transnacionais com intuito filantropo e países com maiores PIB, na prática da assistência e cooperação internacionais, nos termos do artigo 2º.1 do PIDESC.

Na concretização desta perspectiva de que um “outro mundo é possível”¹⁴¹¹, dar-se-á a oportunidade, de forma planeada e profundamente articulada, com apoio de instituições relacionadas à educação e de sistemas jurisdicionais de direitos humanos¹⁴¹², encontrar para cada Estado Parte do PIDESC, a forma particular/específica de exercitar de modo crescente e constante, o amplo exercício do direito humano à educação superior no contexto de uma nova economia (DOWBOR, 2020), em uma ordem mundial renovada¹⁴¹³.

Uma obra de magnitude, inserida em uma façanha de escol, que espera desde a Revolução Francesa para se tornar realidade, cabendo ao *Homo benignus*¹⁴¹⁴, na prática ativa da solidariedade¹⁴¹⁵, “a todos e em todos os lugares”¹⁴¹⁶, demandar do Estado o exercício do direito à Igualdade, para atender de forma desigual os desiguais (CURY, 2002 e 2005; MENDES, 2015) e, enfim, alcançar o desígnio latino-americano da Fraternidade (ALBUQUERQUE, 2014 e MARTIN, 2021 (informação verbal))¹⁴¹⁷.

¹⁴¹⁰ Pela instituição do imposto de 1% sobre a riqueza, cf. Thomas Piketty (World Inequality Report 2018). Disponível em: <https://www.theguardian.com/business/2019/jan/21/world-26-richest-people-own-as-much-as-poorest-50-per-cent-oxfam-report>. Acesso em: 8 mar. 2020. Os novos bilionários ao tempo da Pandemia C-19. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2021/04/conheca-40-novos-bilionarios-que-entraram-no-ranking-gracas-ao-combate-da-covid-19/>. Acesso em: 10 maio 2021.

¹⁴¹¹ Onde “O Ser Humano é a medida de todas as coisas”. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000200014. Acesso em: 10 maio de 2021.

¹⁴¹² ODS 16 acolhido pela UNESCO, pela Corte Interamericana de Direitos Humanos e pelo Sistema de Justiça de Iberoamérica, no Foro de Alto Nível “*Fortalecimiento del Estado de Derecho y los Derechos Humanos para lograr sociedades pacíficas, justas, inclusivas y transparentes*”. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370937>. Acesso em: 3 out. 2019.

¹⁴¹³ Disponível em: <https://observador.pt/2020/09/21/guterres-diz-que-ninguem-quer-um-governo-global-mas-que-e-preciso-trabalho-conjunto/>. Acesso em: 14 abr. 2021.

¹⁴¹⁴ O “do altruísmo e da gratuidade, da solidariedade e do trabalho bem feito”, cf. Reis (MARIS, 2019).

¹⁴¹⁵ Direitos de solidariedade (REIS MONTEIRO, 2017); artigo 3º, I, Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a); artigo 2º, LDB (BRASIL, 1996d), Cap. 9, Relatório Faure (UNESCO, 1972) e CALC (2008).

¹⁴¹⁶ Gomes Canotilho (*apud* BARROS, 2018).

¹⁴¹⁷ Cf. A teoria geopolítica meridionalista de André Roberto Martin (2021, em aula inaugural do Prolam, realizada de modo virtual em 17 ago. 2021), e Albuquerque (2014).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS¹⁴¹⁸

ABRAMOVICH, Victor; COURTIS, Christian. **Direitos sociais são exigíveis**. (Tradução de Luís Carlos Stephanou). Porto Alegre: Dom Quixote, 2011.

ABREU, Adélio Fernando. O P. Manuel da Nóbrega e a evangelização dos indígenas do Brasil (1549-1570) (1): contextualização e itinerário biográfico. **Humanística e Teologia**, v. 34, n. 1, pp. 215-262, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/19173/1/O%20P.%20Manuel%20da%20Nóbrega%20e%20a%20evangelização%20dos%20ind%C3%ADgenas....PDF>. Acesso em: 01 set. 2019.

ACOSTA ALVARADO, Paola Andrea. El trámite del derecho de petición individual ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos. *In*: ACOSTA ALVARADO, Paola Andrea (Coord.). **Apuntes sobre el Sistema Interamericano IV**. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, Instituto de Estudios Constitucionales Carlos Restrepo Piedrahita, 2013. pp. 11-15.

ACOSTA ALVARADO, Paola Andrea. **Tribunal Europeo y Corte Interamericana de Derechos Humanos: ¿escenarios idóneos para la garantía del derecho de acceso a la justicia internacional?** Bogotá: Universidad Externado de Colombia, Instituto de Estudios Constitucionales Carlos Restrepo Piedrahita, 2008.

AGÊNCIA BRASIL E AE. Brasil reduz a pobreza extrema em 75%, aponta relatório da FAO. **Isto é**, 16 set. 2014. Disponível em: https://istoe.com.br/382751_BRASIL+REDUZ+A+POBREZA+EXTREMA+EM+75+APONTA+RELATORIO+DA+FAO/. Acesso em: 19 abr. 2021.

ALADI. **Tratado de Montevideo 1980 (TM80)**. Montevideo: Asociación Latinoamericana de Integración, ago. 1980. Disponível em: <http://www.aladi.org/sitioaladi/tratado-de-montevideo-1980-tm80/>. Acesso em: 20 mai. 2021.

¹⁴¹⁸ Seguidas as diretrizes da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), *cf.* a NBR6023/2002.

ALBERTONI, Giuseppe. O feudalismo. *In*: ECO, Umberto (Org.). **Idade Média**: bárbaros, cristãos e muçulmanos. (Tradução de Bonifácio Alves). Alfragide: Dom Quixote, 2011. pp. 192-197.

ALBUQUERQUE, Edu Silvestre de. A teoria geopolítica meridionalista de André Roberto Martin (2021), in **Revista Geopolítica**, v. .5, nº 2, p. 5-18, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistageopolitica.com.br/index.php/revistageopolitica/article/view/106>.

Acesso em: 27 nov. 2021.

ALEMANHA. **Germany 1949 (rev. 2014)**. Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/German_Federal_Republic_2014?lang=en.

Acesso em: 27 dez. 2019.

ALEXY, Robert. **Teoria dos direitos fundamentais**. (Tradução de Virgílio Afonso da Silva). 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2014.

ALMEIDA, Miguel Régio. Derecho global: por una historia verosímil de los derechos humanos. **Boletim da Faculdade de Direito**, Coimbra, v. XCIII, tomo I, pp. 534-539, 2017. Resenha de: CLAVERO, Bartolomé. **Derecho global**: por una historia verosímil de los derechos humanos. Madrid: Trotta, 2014.

ALMEIDA, Nádia Pereira da Silva. **Preconceito x crescimento da educação a distância no Brasil**: uma discussão frente à realidade da UnB/UAB no curso de pedagogia. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7866/1/2013_NadiaPereiradaSilvaAlmeida.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

ALVARENGA, Rúbia Zanotelli de. A Organização Internacional do Trabalho e a proteção aos Direitos Humanos do trabalhador. **Âmbito Jurídico**, 30 abr. 2008. Disponível em: http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=2510&revista_caderno=25#_ftn5. Acesso em: 14 nov. 2017.

ALVES, Ariane. Lançado internacionalmente o documento “Princípios de Abidjan” sobre as obrigações de Estados em fornecer educação pública e para regular o envolvimento privado na educação. **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**, 21 mar. 2019. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2019/03/21/lancado-internacionalmente-o->

documento-principios-de-abidjan-sobre-as-obrigacoes-de-estados-em-fornecer-educacao-publica-e-para-regular-o-envolvimento-privado-na-educacao/. Acesso em: 07 ago. 2019.

ALVES, José. O reconhecimento dos Princípios de Abidjan na ONU. **CENPEC Educação**, 25 jul. 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/o-reconhecimento-dos-principios-de-abidjan-na-onu>. Acesso em: 20 mai. 2021.

AMARAL, Manuel. A Declaração de Independência dos Estados Unidos da América [versão portuguesa]. **O Portal da História – Teoria Política**. Disponível em: http://www.arqnet.pt/portal/teoria/declaracao_vport.html. Acesso em: 31 out. 2018.

AMARO, António Rafael; GARRIDO, Álvaro; NUNES, João Paulo Avelãs (Coords.). **Interdisciplinaridade e Universidade**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016. Disponível em: https://digitalis.uc.pt/pt-pt/livro/interdisciplinaridade_e_universidade. Acesso em: 11 nov. 2018.

AMÉRICA Latina deve atuar para dentro e para fora do continente, dizem Lula e Ricardo Lagos. Notícia publicada em 10 jun.2014 no site Lula - Fundação Perseu Abramo. Disponível em: <https://pt.org.br/america-latina-deve-atuar-para-dentro-e-para-fora-do-continente-dizem-lula-e-ricardo-lagos/>. Acesso em: 28 dez. 2021

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. pp. 9-23. Disponível em: <http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/giselle.souza/politica-social-ii/texto-1-balanco-do-neoliberalismo-anderson> . Acesso em: 26 dez. 2021.

ANDES-SN. Banco Mundial propõe cobrança de mensalidade em universidades públicas brasileiras. **Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, 21 nov. 2017. Disponível em: <http://s017.sela.org/media/1998332/declaracion-celac-rusia-2015.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

ANFOPE. **Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/>. Acesso em: 25 dez. 2019.

ANÔNIMO. **A epopeia de Gilgamesh**. (Tradução de Carlos Daudt de Oliveira). São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ANPED. **Sobre a ANPEd**. Disponível em: <https://anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 26 dez. 2019.

ANTEPARA, José María. **Miranda y la Emancipación Suramericana**. (Tradução de Amelia Hernández e Andrés Cardinale). Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2009.

ANTÍGUA E BARBUDA. **Antigua and Barbuda 1981**. Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/Antigua_and_Barbuda_1981?lang=en. Acesso em: 03 jul. 2019.

AO CONFESSAR o golpe, Temer restabeleceu a verdade histórica, diz Kennedy Alencar. **Brasil 247**, 18 set. 2019. Disponível em: <https://www.brasil247.com/midia/ao-confessar-o-golpe-temer-restabeleceu-a-verdade-historica-diz-kennedy-alencar>. Acesso em: 01 dez. 2019.

ARAGÃO, Alexandra. **16º Curso de Pós-Graduação em Direitos Humanos**. Coimbra: IGC-CDH/FDUC, 2014. Anotações de sala de aula.

ARAGÃO, Alexandra. Breves reflexões em torno da investigação jurídica. **Boletim da Faculdade de Direito**, Coimbra, v. LXXXV, pp. 764-793, 2009. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/20252/1/Breves%20reflex%C3%B5es%20em%20torno%20da%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20jur%C3%ADdica.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2020.

ARGENTINA. **Argentina 1853 (reinst. 1983, rev. 1994)**. (Tradução de Jonathan M. Miller e Fang-Lian Liao). Oxford University Press. Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/Argentina_1994?lang=en. Acesso em: 03 jul. 2019.

ARISTÓTELES. **A política**. (Tradução de Roberto Leal Ferreira). São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ARONNE, Ricardo. Comentários Art. 5º *caput*. Direito à Propriedade. In: CANOTILHO, José Joaquim Gomes *et al.* (Coords.). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva, Almedina, 2013. pp. 232-234.

BAHAMAS. **Bahamas (The)'s Constitution of 1973**. Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/Bahamas_1973.pdf?lang=en. Acesso em: 03 jul. 2019.

BALERA, Wagner; SILVEIRA, Vladimir Oliveira da (Coords.); COUTO, Mônica Bonetti (Orgs.). **Comentários ao Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Curitiba: Clássica, 2013.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **Brasil, Argentina e Estados Unidos: conflito e integração na América do Sul (da Tríplice Aliança ao MERCOSUL, 1870-2003)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BARBADOS. **Barbados 1966 (rev. 2007)**. Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/Barbados_2007?lang=en. Acesso em: 20 mar. 2016.

BARCELLOS, Ana Paula de; BARROSO, Luís Roberto. Comentário ao preâmbulo da CR: função e normatividade. *In*: CANOTILHO, José Joaquim Gomes *et al.* (Coords.). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva, Almedina, 2013. pp. 105-107.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, pp. 423-436, set./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 out. 2019.

BARROCAL, André. “Bolsonaro se vê à frente de uma revolução em marcha e não vai parar” Para o filósofo Vladimir Safatle, esquerda brasileira deveria ter a mesma coragem de ser antissistema. Publicado em 27 abr.2020 na **Revista Carta Capital**, seção Política. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-se-ve-a-frente-de-uma-revolucao-em-marcha-e-nao-vai-parar/>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BARROS, Flaviane de Magalhães (Org.). **Convencionalidade e sistema de justiça: dissonâncias e consonâncias entre a jurisdição internacional de direitos humanos e as decisões do sistema judicial brasileiro**. Florianópolis: EMais, 2018.

BARROSO, Luís Roberto. Interpretação Constitucional como Interpretação Específica. In CANOTILHO, J. J. Gomes, MENDES, Gilmar F., SARLET, Ingo W. e STRECK, Lenio L. (Coord.). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013. p. 91-96.

BATISTA, Paulo Nogueira. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. **Programa Educativo Dívida Externa – PEDEX**, Caderno Dívida Externa, n. 6, 2. ed., nov. 1994. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Consenso%20de%20Washington.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022 (o *link* consultado em 18 mar. 2016 não abria).

BELIZE. **Belize 1981 (rev. 2011)**. Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/Belize_2011?lang=en. Acesso em: 20 mar. 2016.

BENVENUTO, Jaime; SILVA, Rodrigo Deodato de Souza. Normas e decisões do tribunal europeu e da Corte Interamericana de Direitos do Homem: aproximações comparativas em matéria de direitos económicos, sociais e culturais. In: SANTOS, Cecília MacDowell dos (Org.). **A mobilização transnacional do direito: Portugal e o Tribunal Europeu dos Direitos Humanos**. Coimbra: Almedina, 2012. pp. 93-111.

BERNHEIM, Carlos Tünnerman; CHAUI, Marilena Souza. Desafio da universidade na sociedade do conhecimento. **Portal UNESCO – Brasil**, 2008. Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=desafios-da-universidade-na-sociedade-do-conhecimento>. Acesso em: 18 set. 2019.

BETHELL, Leslie (Org.). **História da América Latina**. São Paulo, Brasília: EdUSP, Fundação Alexandre Gusmão, 1998. (v. 1, América Latina Colonial).

BIAZI, Chiara Antonia Sofia Mafrica. O princípio de autodeterminação dos povos dentro e fora do contexto da descolonização. **Revista da Faculdade de Direito da UFMG**, Belo Horizonte, n. 67, pp. 181-212, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.direito.ufmg.br/revista/index.php/revista/article/view/1732>. Acesso em: 04 ago. 2020.

BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS. **A Declaração Inglesa de Direitos – 1689.** Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-à-criação-da-Sociedade-das-Nações-até-1919/a-declaracao-inglesa-de-direitos-1689.html>. Acesso em: 25 out. 2017a.

BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS. **Carta do Atlântico – 1941.** *Declaração de princípios, feita pelo presidente dos Estados Unidos da América e o primeiro ministro do Reino Unido, a 14 de agosto de 1941, e reconhecida por Carta do Atlântico.* Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-Internacionais-da-Sociedade-das-Nações-1919-a-1945/carta-do-atlantico-1941.html>. Acesso em: 11 jul. 2019.

BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS. **Declaração de direitos do homem e do cidadão - 1789.** *França, 26 de agosto de 1789.* Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-à-criação-da-Sociedade-das-Nações-até-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em: 20 jun. 2017b.

BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação – 1998.** *Conferência Mundial sobre Educação Superior – UNESCO, Paris, 9 de outubro de 1998.* Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 21 mar. 2021.

BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS. **Declaração sobre o direito ao desenvolvimento – 1986.** Adotada pela Resolução n. 41/128 da Assembléia Geral das Nações Unidas, de 4 de dezembro de 1986. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-ao-Desenvolvimento/declaracao-sobre-o-direito-ao-desenvolvimento.html>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS. **Magna Carta – 1215 (Magna Charta Libertatum).** Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-à-criação-da->

Sociedade-das-Nações-até-1919/magna-carta-1215-magna-charta-libertatum.html. Acesso em: 07 nov. 2017c.

BLOG Cuidar do Ser. **A responsabilidade do Estado enquanto provedor de políticas públicas.** 1 out. 2015. Disponível em: <https://www.flogao.com.br/cuidardoser/blog/2466576>. Acesso em: 20 out. 2017.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** (Tradução de Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Elsevier, 2004a. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/297730/mod_resource/content/0/norberto-bobbio-a-era-dos-direitos.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021.

BOBBIO, Norberto. *In:* Org. Carlo Vioti. **Nem com Marx, nem contra Marx.** (Tradução de Marco Aurélio Nogueira). São Paulo: Editora Unesp, 2004b.

BOHÓRQUEZ, Carmen L. Prólogo. *In:* ANTEPARA, José María. **Miranda y la Emancipación Suramericana.** (Tradução de Amelia Hernández e Andrés Cardinale). Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2009. pp. IX-XL.

BOLÍVAR, Simón. **Escritos políticos.** (Tradução de Maria Clarinda Braz e Armando Silva Carvalho). Lisboa: Estampa, 1977.

BOLÍVIA. **Bolivia (Plurinational State of) 2009.** (Tradução de Max Planck Institute). Oxford University Press. Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/Bolivia_2009?lang=en. Acesso em: 20 mar. 2016.

BOLÍVIA. PPT – CELAC. 2019. Disponível em: <https://www.cancilleria.gob.bo/celac/node/11> . Acesso em: 28 dez. 2021

BONAVIDES, Paulo. A constituinte de 1987-1988 e a restauração do Estado de direito. *In:* CANOTILHO, José Joaquim Gomes *et al.* (Coords.). **Comentários à Constituição do Brasil.** São Paulo: Saraiva, Almedina, 2013. pp. 53-59.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional.** 33. ed. atual. São Paulo: Malheiros, 2018.

BONAVIDES, Paulo. O pioneirismo da Constituição do México de 1917. **Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM**, pp. 57-67, 2017. Disponível em: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4430/6.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2020.

BRASIL [Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos]. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: educação básica, ensino superior, educação não-formal, educação dos profissionais do sistema de justiça e segurança, educação e mídia. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério da Educação/Ministério da Justiça/UNESCO, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 31 out. 2019.

BRASIL¹⁴¹⁹. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)**. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 18 dez. 2017.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 23 jul. 2018.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. A Mesa da Assembléia Constituinte promulga a Constituição dos Estados Unidos do Brasil e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, nos termos dos seus arts. 218 e 36, respectivamente, e manda a todas as autoridades, às quais couber o conhecimento e a execução desses atos, que os executem e façam executar e observar fiel e inteiramente como neles se contém. Disponível em:

¹⁴¹⁹ Esclarece-se que as normas brasileiras aqui colacionadas (em *links*) são as de caráter relevante. Os *links* das normas circunstanciais, ou específicas, serão lançados nas notas das páginas em que forem referenciadas.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil. 1988a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2010**: divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf. Acesso em: 09 abr. 2021.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2018**: divulgação dos resultados. Brasília: INEP, 2019b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf. Acesso em: 29 set. 2019.

BRASIL. **Censo da Educação Superior**: notas estatísticas 2019. Brasília: INEP, 2020a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição. ADCT de 1988**. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 1988b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/conadc/1988/constituicao.adct-1988-5-outubro-1988-322234-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 89, de 1998**. Aprova a solicitação de reconhecimento da competência obrigatória da Corte Interamericana de Direitos Humanos em todos os casos

relativos à interpretação ou aplicação da Convenção Americana de Direitos Humanos para fatos ocorridos a partir do reconhecimento, de acordo com o previsto no parágrafo primeiro do art. 62 daquele instrumento internacional. 1998a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1998/decretolegislativo-89-3-dezembro-1998-369634-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Aprova%20a%20solicita%C3%A7%C3%A3o%20de%20reconhecimento,no%20par%C3%A1grafo%20primeiro%20do%20art.>. Acesso em: 04 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 1.901, de 9 de maio de 1996.** Promulga o Protocolo Adicional ao Tratado de Assunção sobre a Estrutura Institucional do MERCOSUL (Protocolo de Ouro Preto), de 17 de dezembro de 1994. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1901.htm. Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. 2019e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10195.htm#art8. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.841, de 22 de outubro de 1945.** Promulga a Carta das Nações Unidas, da qual faz parte integrante o anexo Estatuto da Corte Internacional de Justiça, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, por ocasião da Conferência de Organização Internacional das Nações Unidas. 1945. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19841.htm. Acesso em: 28 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.** Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. 1931. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm. Acesso em: 01 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 2.668, de 13 de julho de 1998.** Dispõe sobre critérios para pagamento da Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior. 1998b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/decreto/D2668.htm. Acesso em: 30 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 25.660, de 13 de outubro de 1948.** Manda executar o Tratado Interamericano de Assistência Recíproca, firmado no Rio de Janeiro, a 2 de setembro de 1947, por ocasião da Conferência Interamericana para a manutenção da paz e da segurança do Continente. 1948. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-25660-13-outubro-1948-322840-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951.** Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. 1951a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999.** Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais “Protocolo de São Salvador”, concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador. 1999a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3321.htm. Acesso em: 13 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 30.544, de 14 de fevereiro de 1952.** Promulga a Carta da Organização dos Estados Americanos, firmada em Bogotá, a 30 de abril de 1948. 1952. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/decreto-30544-1952-carta-da-organizacao-dos-estados-americanos>. Acesso em: 29 out. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 4.463, de 8 de novembro de 2002.** Promulga a Declaração de Reconhecimento da Competência Obrigatória da Corte Interamericana de Direitos Humanos, sob reserva de reciprocidade, em consonância com o art. 62 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José), de 22 de novembro de 1969. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4463.htm. Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004.** Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. 2004a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm. Acesso em: 13 jul. 2019. **BRASIL. Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005.** Regulamenta o disposto na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5493.htm. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL. Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. 1992a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 28 jun. 2017.

BRASIL. Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos. Promulgação. 1992b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0592.htm. Acesso em: 28 jun. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL. Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. 1992c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso em: 28 jun. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.030, de 14 de dezembro de 2009. Promulga a Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados, concluída em 23 de maio de 1969, com reserva aos Artigos 25 e 66. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7030.htm. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. 2011a. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/documents/214072/5058435/Decreto7642-Csf.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm. Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e Funções Comissionadas

do Poder Executivo – FCPE. 2019c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.830, de 10 de junho de 2019**. Regulamenta o disposto nos art. 20 ao art. 30 do Decreto-Lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942, que institui a Lei de Introdução às normas do Direito brasileiro. 2019d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9830.htm. Acesso em: 09 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942**. Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro. (Redação dada pela Lei nº 12.376, de 2010). 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del4657.htm. Acesso em: 09 abr. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 2006c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 13 jan. 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015. Altera e adiciona dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc85.htm. Acesso em: 23 mai. 2021.

BRASIL. Emenda constitucional nº 94, de 15 de dezembro de 2016. Altera o art. 100 da Constituição Federal, para dispor sobre o regime de pagamento de débitos públicos decorrentes de condenações judiciais; e acrescenta dispositivos ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir regime especial de pagamento para os casos em mora. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc94.htm. Acesso em: 17 jan. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm#art1. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. III Relatório do Estado Brasileiro sobre o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por->

temas/atuacao-internacional/relatorios-internacionais-

1/IIIRelatriodoEstadoBrasileiroaoPactoInternacionalsobreDireitosEconmicosSociaseCulturais.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. 2007c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Lei 12.734, de 30 de novembro 2012. Modifica as Leis nº 9.478, de 6 de agosto de 1997, e nº 12.351, de 22 de dezembro de 2010, para determinar novas regras de distribuição entre os entes da Federação dos royalties e da participação especial devidos em função da exploração de petróleo, gás natural e outros hidrocarbonetos fluidos, e para aprimorar o marco regulatório sobre a exploração desses recursos no regime de partilha. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112734.htm. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Lei de 11 de agosto de 1827. Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. 1827a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm. Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. 1827b. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm. Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas, e dá outras providências. 1951b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/11310.htm. Acesso em: 30 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10260.htm. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004.** Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm. Acesso em: 17 out. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. 2004c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 17 mar. 2019.

BRASIL **Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004** (Vide ADIN 3392) (Vide ADIN 3432). Altera dispositivos dos arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, e acrescenta os arts. 103-A, 103B, 111-A e 130-A, e dá outras providências. 2004d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc45.htm. Acesso em: 4 jan. 2020.

BRASIL **Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004.** Texto compilado. Regulamento. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. 2004e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm . Acesso em: 07 jun. 2021,

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. 2005b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. 2009c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112061.htm. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm#art11. Acesso em: 09 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nºs 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nºs 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nºs 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112677.htm. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de

que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. 2012d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. 2013b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013. Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nºs 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras

providências. 2013c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013.** Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. 2013d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm. Acesso em: 09 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016.** Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, a Lei nº 12.462, de 4 de agosto de 2011, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 8.010, de 29 de março de 1990, a Lei nº 8.032, de 12 de abril de 1990, e a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, nos termos da Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015. 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113243.htm. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.267, de 6 de abril de 2016.** Disciplina a criação e a organização das associações denominadas empresas juniores, com funcionamento perante instituições de ensino superior. 2016c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113267.htm. Acesso em: 06 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017.** Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, a Lei Complementar nº 129, de 8 de janeiro de 2009, a Medida Provisória nº 2.156-5, de 24 de agosto de 2001, a Medida Provisória nº 2.157-5, de 24 de agosto de 2001, a Lei nº 7.827, de 27 de setembro de 1989, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012, e a Lei nº

12.871, de 22 de outubro de 2013; e dá outras providências. 2017c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13530.htm. Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.868, de 3 de setembro de 2019. Altera as Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir disposições relativas às universidades comunitárias. 2019f. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13868.htm. Acesso em: 03 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. 2020c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 29 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 03 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 03 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras

providências. 1996d. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 14 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.536, de 11 de dezembro de 1997**. Regulamenta o parágrafo único do art. 49 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 1997. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9536.htm. Acesso em: 30 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999**. Regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal. 1999b. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9784.htm. Acesso em: 21 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROUNI – Programa Universidade para Todos**. [S.D.]. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prouni oferta mais de 134 mil bolsas para o 2º semestre de 2021**. Publicado em 09 jul.2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/prouni-oferta-mais-de-134-mil-bolsas-para-o-2o-semester-de-2021>. Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **País ganha cinco novas universidades federais e 41 campi da rede de educação profissional**. Publicado em 09 maio 2016. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/212-noticias/educacao-superior-1690610854/36031-pais-ganha-cinco-novas-universidades-federais-e-41-campi-da-rede-de-educacao-profissional>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Linha do Tempo Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2009. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. Ministério Público Federal. Emenda Constitucional 95/2016 não fere a Carta Magna nem esvazia direitos fundamentais, opina PGR. Publicado em 13 nov. 2018 no *site* da **Procuradoria Geral da República**. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/emenda-constitucional-95-2016-nao-fere-a-carta-magna-nem-esvazia-direitos-fundamentais-opina-pgr>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino,

2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13309-20metas-pne-lima/file>. Acesso em: 29 jan. 2020.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação, 2007d. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/TCHARGOW1969/plano-de-desenvolvimento-da-educacao-mec>. Acesso em: 23 fev. 2018.

BRASIL. Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. 2017d. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-Normativa-011-2017-06-20.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. Portaria Normativa nº 19, de 13 de dezembro de 2017. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. 2017e. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/1067722/do1-2017-12-15-portaria-normativa-no-19-de-13-de-dezembro-de-2017-1067718-1067718. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. Portaria Normativa nº 20, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre os procedimentos e o padrão decisório dos processos de credenciamento, recredenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos, nas modalidades presencial e a distância, das instituições de educação superior do sistema federal de ensino. 2017f. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/39380053/do1-2018-09-03-portaria-normativa-n-20-de-21-de-dezembro-de-2017--39379833. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o sistema e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. 2017g. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/>

/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/1284644/do1-2017-12-22-portaria-n-21-de-21-de-dezembro-de-2017-1284640-1284640. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012.** Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – Sisu. Brasília: Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil – Imprensa Nacional, seção 1, n. 214, 06 nov. 2012e. Disponível em: <https://sisu.furg.br/images/portaria21mec.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 22, de 21 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre os procedimentos de supervisão e monitoramento de instituições de educação superior e de cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu, nas modalidades presencial e a distância, integrantes do sistema federal de ensino. 2017h. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=80191-anexo-3-portaria-normativa-n-22-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 23, de 21 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o fluxo dos processos de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos. 2017i. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=80201-anexo-4-portaria-normativa-n-23-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 24, de 21 de dezembro de 2017.** Estabelece o Calendário Anual de abertura do protocolo de ingresso de processos regulatórios no Sistema e-MEC em 2018. 2017j. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=80211-anexo-5-portaria-normativa-n-24-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3).** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010b. Disponível em: <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/NHRA/ProgrammaNacionalDireitosHumanos2010.pdf>. Acesso em: 31 out. 2019. BRASIL. **Relatório da República Federativa do Brasil a respeito do primeiro agrupamento de direitos do Protocolo Adicional à Convenção**

Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais “Protocolo de San Salvador”: Seguridade Social, Saúde e Educação. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2016d. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/atuacao-internacional/relatorios-internacionais-1/ProtocolodeSoSalvadorPrimeiroAgrupamentodeDireitos.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE**: biênio 2014-2016. Brasília: INEP, 2016e. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/publicacoes/item/download/14_7bbc6c42393beeac1fd963c16d935f40. Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília: INEP, 2018a. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/publicacoes/item/download/15_43f943e1c8b9aaf756af3875d8561a10. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.637, de 20 de março de 2018**. Vide Lei Complementar nº 173, de 2020. Cria a Universidade Federal de Rondonópolis, por desmembramento de campus da Universidade Federal de Mato Grosso. 2018b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13637.htm. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. **Relatório do Estado Brasileiro ao Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – Protocolo de São Salvador**: segundo agrupamento de direitos. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019g. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/atuacao-internacional/relatorios-internacionais-1/RelatriodoEstadoBrasileiroaoProtocoloAdicionalConvenoAmericanasobreDireitosHumanoemMatriadeDireitosEconmicosSociaisCulturaisProtocolodeSanSalvador.pdf>. Acesso em: 13 out. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. 2012f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 31 out. 2019.

BRASIL. **Decreto no 1.355, de 30 de dezembro de 1994**. Promulgo a Ata Final que Incorpora os Resultados da Rodada Uruguai de Negociações Comerciais Multilaterais do GATT. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D1355.htm . Acesso em: 06 jun. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 4533/2012 Árvore de Apensados e Outros Documentos da Matéria**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_arvore_tramitacoes?idProposicao=556890. Acesso em: 09 dez. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 4.212, de 2004** (Do Sr. Átila Lira). Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=FF1809499C4D44888241818A9105006C.node1?codteor=247378&filename=Avulso+-PL+4212/2004. Acesso em: 09 dez. 2019.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise financeira de 2008. **Revista de Economia Política**, v. 29, n. 1 (113), pp. 133-149, jan./mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rep/v29n1/08.pdf>. Acesso em: 01 set. 2018.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise financeira global e depois: um novo capitalismo? **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 86, pp. 51-72, mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n86/n86a03.pdf>. Acesso em: 03 set. 2018.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Estado, Estado-Nação e formas de intermediação política. **Lua Nova**, São Paulo, 100: 155-185, 2017.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Nação, Estado e Estado-Nação. **EESP/FGV**, n. 157, dez. 2006. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2008/08.21.Na%C3%A7%C3%A3o.Estado.Estado-Na%C3%A7%C3%A3o-Mar%C3%A7o18.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. O Plano Brady. **IstoÉ-Senhor**, 22 mar.1989, Disponível em: http://www.bresserpereira.org.br/articles/1989/958.Plano_Brady.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GONZALEZ, Lauro; LUCINDA, Cláudio. Crises financeiras nos anos 1990 e poupança externa. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, pp. 327-357, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/neco/v18n3/a01v18n3.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BREWER-CARÍAS, Allan. **La Constitución de 1999 y la Enmienda Constitucional nº 1 de 2009**. Caracas: Jurídica Venezolana, 2011.

BRITO, Miguel Nogueira. Primeira fundação do Direito Internacional [Estudo introdutório]. *In*: CALAFATE, Pedro (Dir.); TARRÍO, Ana Maria; VENTURA, Ricardo (Coords.). **A Escola Ibérica da Paz nas Universidades de Coimbra e Évora (Século XVI)**. Coimbra: Almedina, 2015. (v. 1, Sobre as matérias da Guerra e Paz). pp. 49-65.

CALAFATE, Pedro. A fundamentação dos direitos da pessoa humana nos debates éticos e jurídicos sobre a conquista da América [Estudo introdutório]. *In*: CALAFATE, Pedro (Dir.); TARRÍO, Ana Maria; VENTURA, Ricardo (Coords.). **A Escola Ibérica da Paz nas Universidades de Coimbra e Évora (Século XVI)**. Coimbra: Almedina, 2015a. (v. 1, Sobre as matérias da Guerra e Paz). pp. 17-47.

CALAFATE, Pedro (Dir. e coord.). **A Escola Ibérica da Paz nas Universidades de Coimbra e Évora (Século XVI e XVII)**. Coimbra: Almedina, 2015b. (v. 2, Escritos sobre a Justiça, o Poder e a Escravatura).

CALAFATE, Pedro. A escola ibérica da paz nas Universidades de Coimbra e Évora (Século XVI). **Teocomunicação**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, pp. 78-96, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/teo/article/download/18283/11692>. Acesso em: 05 ago. 2020.

CALC. **Cúpula a América Latina e do Caribe sobre integração e desenvolvimento – CALC (2008: Salvador) [Anais]**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009. Disponível em: http://funag.gov.br/biblioteca/download/577-CUpula_da_America_Latina_e_do_Caribe_sobre_Integracao_e_Desenvolvimento_-_CALC.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

CALETTI, Leandro. O controle difuso da convencionalidade e os direitos humanos no Brasil. **Revista IIDH**, v. 64, pp. 189-214, 2016. Disponível em: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r36281.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2017.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. A educação permanente e as impermanências na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 1, p. 153-169, jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/LzNz9ytNcXMbS39gS7bDFWb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 20 nov.2020.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Reconhecimento histórico dos Princípios de Abidjan pela mais alta autoridade dos Direitos Humanos das Nações Unidas**. 15 jul. 2019. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2019/07/15/reconhecimento-historico-dos-principios-de-abidjan-pela-mais-alta-autoridade-dos-direitos-humanos-das-nacoes-unidas/>. Acesso em: 01 ago. 2019.

CAMPOS, Henry. Projeto “Future-se” é o fim da democratização das universidades, avalia reitor da UFC. [Entrevista cedida a] Lu Sudré. **Carta Maior**, 6 ago. 2019. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Projeto-Future-se-e-o-fim-da-democratizacao-das-universidades-avalia-reitor-da-UFC/54/44891>. Acesso em: 06 ago. 2019.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes *et al.* (Coords.). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva, Almedina, 2013.

CANOTILHO, Mariana Rodrigues. **16º Curso de Pós-Graduação em Direitos Humanos**. Coimbra: IGC-CDH/FDUC, 2014. Anotações de sala de aula.

CARLÀ, Filippo. A desagregação do Império Romano. *In*: ECO, Umberto (Org.). **Idade Média: bárbaros, cristãos e muçulmanos**. (Tradução de Bonifácio Alves). Alfragide: Dom Quixote, 2011. pp. 50-53.

CARNEIRO, Roberto. Comentários ao artigo 166º do TFUE. *In*: PORTO, Manuel Lopes; ANASTÁCIO, Gonçalo (Coords.). **Tratado de Lisboa**: anotado e comentado. Coimbra: Almedina, 2012. pp. 703-705.

CARRILHO, Fernanda. **A Lei das XII Tábuas**. Coimbra: Almedina, 2009.

CARVALHO, Alan Francisco de. Revogação da EC 95 é pauta prioritária para a educação. Reportagem veiculada em 24 set.2019 na **Revista Carta Capital**, seção Opinião. Disponível

em: <https://www.cartacapital.com.br/opinioao/revogacao-da-ec-95-e-pauta-prioritaria-para-a-educacao/>. Acesso em: 10 dez. 2019.

CARVALHO, José Murilo de. A elite de Coimbra que manteve o Brasil unido. [Entrevista cedida a] Manuel de Carvalho. **Público**, Ípsilon, 3 mar. 2015. Disponível em: <https://www.publico.pt/2015/03/03/culturaipsilon/entrevista/a-elite-de-coimbra-que-manteve-o-brasil-unido-1687202>. Acesso em: 01 set. 2019.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Uma interpretação programática do direito à educação. **Revista USP**, São Paulo, n. 119, pp. 73-86, out./nov./dez. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/151577/148540>. Acesso em: 01 jul. 2019.

CARVALHO, Laura. **Curto-circuito**: o vírus e a volta do Estado. São Paulo: Todavia, 2020.

CARVALHO, Laura. **Valsa brasileira**: do boom ao caos econômico. São Paulo: Todavia, 2018.

CASTILHO, Fausto. **O conceito de universidade no projeto da UNICAMP**. Campinas: EdUNICAMP, 2008.

CAVAGNA, Alessandro. Os povos germânicos. *In*: ECO, Umberto (Org.). **Idade Média**: bárbaros, cristãos e muçulmanos. (Tradução de Bonifácio Alves). Alfragide: Dom Quixote, 2011. pp. 67-71.

CAVALCANTE FILHO, João Trindade. **Teoria geral dos direitos fundamentais**. 2014. Disponível em: https://www.stf.jus.br/repositorio/cms/portaltvjustica/portaltvjusticanoticia/anexo/joao_trindade__teoria_geral_dos_direitos_fundamentais.pdf. Acesso em: 03 jul. 2019.

CELAC. **Decisión adoptada por las Jefas y Jefes de Estado y Gobierno de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC) sobre la ampliación de la Troika**. 2013a. Disponível em: http://www.minrel.gob.cl/minrel/site/artic/20130208/asocfile/20130208155151/decision_a_mpliacion_de_la_troika.pdf. Acesso em: 21 out. 2017.

CELAC. **Declaração de Santiago da I Cúpula CELAC**. 2013b. Disponível em: http://www.minrel.gob.cl/minrel/site/artic/20130208/asocfile/20130208155151/declaracion_de_santiago__portugu__s.pdf. Acesso em: 21 out. 2017.

CELAC. **Declaración conjunta de la CELAC – Federación de Rusia**. Establecimiento del Mecanismo Permanente del Diálogo Político y de Cooperación entre la CELAC y la Federación de Rusia. Nova York, set. 2015a. Disponível em: <http://www.sela.org/media/1998332/declaracion-celac-rusia-2015.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2017.

CELAC. **Declaración de Beijing de la Primera Reunión Ministerial del Foro CELAC-China**. 2015b. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_integracao/docs_CELAC/DECLBEIJ.2015ESP.pdf. Acesso em: 28 out. 2017.

CELAC. **Declaración de Cancún**. 2010. Disponível em: <http://celac.cubaminrex.cu/articulos/declaracion-de-cancun>. Acesso em: 28 jun. 2017.

CELAC. **Declaración de Caracas “En el Bicentenario de la Lucha por la Independencia Hacia el Camino de Nuestros Libertadores”**. 2011a. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_integracao/docs_CELAC/DECARAC.2011ESP.pdf. Acesso em: 28 jun. 2017.

CELAC. **Declaración de la II Reunión de Ministros y Ministras de Educación de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y el Caribe (CELAC)**. San José, 2016a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=38371-declaracion-final-21042016-pdf&category_slug=abril-2016&Itemid=30192. Acesso em: 28 out. 2017.

CELAC. **Declaración Especial sobre la Defensa de la Democracia y el Orden Constitucional en la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC)**. 2011c. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_integracao/docs_CELAC/CLDEM.2011ESP.pdf. Acesso em: 21 out. 2017.

CELAC. **Declaración II Cumbre de la CELAC 28 y 29 de enero de 2014.** 2014a. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_integracao/docs_CELAC/DECELAC.2014ESP.pdf. Acesso em: 21 out. 2017.

CELAC. **Declaración Política de Belén – III Cumbre de Jefas y Jefes de Estado y de Gobierno de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC) – 28 y 29 de enero de 2015, Belén, Costa Rica.** 2015c. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_integracao/docs_CELAC/DECL.2015.ES.pdf. Acesso em: 21 out. 2017.

CELAC. **Declaración Política de Punta Cana – V Cumbre de la CELAC.** Punta Cana, República Dominicana, 2017. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_integracao/docs_CELAC/DECLPOL.2017.ESP.pdf. Acesso em: 21 out. 2017.

CELAC. **Declaración Política de Quito – Mitad del Mundo.** Quito, 2016b. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_integracao/IVCUMBRECELAC_DeclaracinPolitica_ESP.pdf. Acesso em: 21 out. 2017.

CELAC. **Plan de Acción Cultural de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC) 2015-2020.** 2014b. Disponível em: http://www.lacult.unesco.org/docc/Plan_Accion_CLT_CELAC_2015-2020_ES.pdf. Acesso em: 28 out. 2017.

CELAC. **Plan de Acción de Caracas 2012.** 2011b. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_integracao/docs_CELAC/PLACARAC.2011ESP.pdf. Acesso em: 21 out. 2017.

CELAC. **Plan de Acción de la CELAC** 2013c Disponível em: http://walk.sela.org/attach/258/EDOCS/SRed/2013/08/T023600005342-0-PLAN_DE_ACCION_DE_LA_CELAC_2013.pdf. Acesso em: 13 maio 2020.

CELAC. **Plan de Cooperación de los Estados Latinoamericanos y Caribeños – China (2015-2019).** 2015d. Disponível em:

http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_integracao/docs_CELAC/PLCOOP.2015ESP.pdf.
Acesso em: 28 out. 2017.

CELAC. **Plan para la Seguridad Alimentaria, Nutrición y Erradicación del Hambre de la CELAC 2025**. Santiago, 2014c. Disponível em: <http://www.fao.org/3/a-bo925s.pdf>.
Acesso em: 12 out. 2018.

CELAC. **Procedimientos para el Funcionamiento Organico de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños**. 2013d. Disponível em: http://www.minrel.gob.cl/minrel/site/artic/20130208/asocfile/20130208155151/procedimientos_celac.pdf. Acesso em: 21 out. 2017.

CELAC. **Propuesta de agenda de planificación CELAC 2020**. Santo Domingo, República Dominicana, 19-20 out. 2015e. Disponível em: <http://www.sela.org/es/centro-de-documentacion/base-de-datos-documental/bdd/32497/propuesta-de-agenda-de-planificacion-celac-2020>. Acesso em: 16 nov. 2017.

CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA. 2019 Aula Magistral #3 Os direitos humanos dos próximos 70 anos. Para uma nova Declaração Universal? 15 mai. 2019. 1 vídeo (1h 27min. e 06 seg.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5_J9k5mqync. Acesso em: 02 mai. 2021.

CEPAL. **Panorama Social de América Latina, 2017**. Santiago: Naciones Unidas/CEPAL, 2018. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42716/S1800002_es.pdf. Acesso em: 29 ago. 2018.

CES. **Programas de Doutoramento**. Centro de Estudos Sociais/Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/pt/doutoramentos/programas-de-doutoramento/direito-justica-e-cidadania-no-sec-xxi>. Acesso em: 19 abr. 2021.

CHADE, Jamil. Paulo Abrão: “Há um grave incremento de ataques à atuação de defensores de direitos humanos”. **El País**, Genebra, 20 out. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-10-20/paulo-abrao-ha-um-grave-incremento-de-ameacas-e-ataques-a-atuacao-de-defensores-de-direitos-humanos.html>. Acesso em: 02 mai. 2021.

CHALHOUB, Sidney. A meritocracia é um mito que alimenta as desigualdades, diz Sidney Chalhoub. [Entrevista cedida a] Manuel Alves Filho. **Jornal da UNICAMP**, 7 jun. 2017. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/06/07/meritocracia-e-um-mito-que-alimenta-desigualdades-diz-sidney-chalhoub>. Acesso em: 28 out. 2017.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, pp. 5-15, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2020.

CHAUÍ, Marilena. Democracia a educação como direito. Introdução do livro recém-lançado "A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio". Artigo publicado em 16 ago.2021 em **Carta Maior**. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Especial/Os-dois-11-de-setembro/Democracia-e-a-educacao-como-direito/38/51349>. Acesso em: 17 ago. 2021. CHÁVEZ HERRERA, Nelson (Comp.). **Primeras Constituciones: latinoamérica y el Caribe**. Caracas: Biblioteca Ayacucho, Banco Central de Venezuela, 2011. (Coleção Claves Políticas de América, n. 6).

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. (Tradução de Silvana Finzi Foá). São Paulo: Xamã, 1996.

CHILE. **Chile 1980 (rev. 2014)**. (Tradução de Anna I. Vellvé Torras, Adela Staines e Jefri J. Ruchti). Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/Chile_2014?lang=en. Acesso em: 3 jul. 2019.

CHOMSKY, Noam. **Otimismo e não Desespero: capital, império e transformação social**. (Tradução de Paula Barata). Amadora: Elsinore 20/20, 2017.

CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS. **Notícias**. Disponível em: . Acesso em: 27 nov. 2019.

CLAVERO, Bartolomé. **Derecho global: por una historia verosímil de los derechos humanos**. Madrid: Trotta, 2014.

CLIMA. **1283-02-26 – Évora**. Disponível em: <http://www.ulusiada.pt/clima/ius-proprium-leis-gerais/d-dinis/lei-dos-advogados/>. Acesso em: 14 out. 2016a.

CLIMA. **1286-07-10 – Lisboa**. Disponível em: <http://www.ulusiada.pt/clima/ius-proprrium-leis-gerais/d-dinis/lei-da-desamortizacao/>. Acesso em: 14 out. 2016b.

CLIMA. **1286-07-29 – Lisboa**. Disponível em: <http://www.ulusiada.pt/clima/ius-proprrium-leis-gerais/d-dinis/lei-da-desamortizacao-2/>. Acesso em: 14 out. 2016c.

CNM. **Dados gerais**. Confederação Nacional de Municípios, 2016. Disponível em: <https://www.cnm.org.br/municipios/registros/todos/todos>. Acesso em: 06 fev. 2021.

CNTE. **Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – Brasil**. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/>. Acesso em: 25 dez. 2019.

COLÉGIO PEDRO II. 2021. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br>. Acesso em: 28 dez, 2021.

COLÔMBIA. **Colombia 1991 (rev. 2013)**. (Tradução de Max Planck Institute). Oxford University Press. Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/Colombia_2013?lang=en. Acesso em: 03 jul. 2019.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. (Tradução de Joaquim Ferreira Gomes). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

COMISSÃO DE LEGISLAÇÃO PARTICIPATIVA. **Projeto de Lei nº 5.175, de 2009**. Estatui marco regulatório para a Educação Superior. 2009. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=433221>. Acesso em: 08 dez. 2019.

COMMELIN, Pierre. **Mitologia grega e romana**. (Tradução de Eduardo Brandão). São Paulo: Martins Fontes, 1993.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008. Disponível em: <http://noosfero.ucsal.br/articles/0011/5803/comparato-a-afirma-o-hist-rica-dos-dh.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2021.

COMPARATO, Fábio Konder. Depois da conquista, ianques viram as costas a Bolsonaro, diz Comparato. [Entrevista cedida a] Eleonora de Lucena e Rodolfo Lucena. **Tutaméia**, 6

mai. 2020. Disponível em: <https://tutameia.jor.br/depois-da-conquista-ianques-viram-as-costas-a-bolsonaro-diz-comparato/>. Acesso em: 01 jul. 2020.

COMPARATO, Fábio Konder. **Educação, Estado e poder**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COMPARATO, Fábio Konder. **Ética: direito, moral e religião no mundo moderno**. 3. ed. rev. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

COMUNIDAD ANDINA. **Acuerdo de Integración Subregional Andino (Acuerdo de Cartagena)**. 1996. Disponível em: <http://www.comunidadandina.org/Normativa.aspx?link=TP>. Acesso em: 15 jul. 2014.

CONNECTAS. **Brasil é denunciado na OEA por cortes em saúde e educação**. Conectas Direitos Humanos, 5 dez. 2016. Disponível em: <https://www.conectas.org/noticias/brasil-e-denunciado-na-oea-por-cortes-em-saude-e-educacao/>. Acesso em: 20 mai. 2021.

CONNECTAS Direitos Humanos. **Brasil é denunciado na OEA por cortes em saúde e educação**. Para 17 entidades, governo e Legislativo impulsionam medidas que ameaçam Constituição e normas internacionais. Publicado em 05 dez.2016 - Desenvolvimento e direitos sócio ambientais. Disponível em: <https://www.conectas.org/noticias/brasil-e-denunciado-na-oea-por-cortes-em-saude-e-educacao>. Acesso em: 31 jul. 2019.

CONVENCIÓN Americana sobre Derechos Humanos: comentada / coordinadores Christian Steiner, Patricia Uribe ; contribuciones Federico Andreu [et al.]; [la compilación, diagramación y diseño de esta obra estuvieron a cargo de la Fundación Konrad Adenauer, Programa Estado de Derecho para Latinoamérica ; coordinación editorial Nadya Hernández Beltrán y Ginna Rivera Rodríguez ; prólogo Juan N. Silva Meza ; prefacio Diego García-Sayán ; presentación Dean Spielmann]. -- México : Suprema Corte de Justicia de la Nación ; Bogotá, Colombia : Fundación Konrad Adenauer, Programa Estado de Derecho para Latinoamérica, 2014. xv, 1042 p. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/30237.pdf>. Acesso em 20 nov. 2020.

CORTE IDH. **CIDH y Corte IDH dan cierre a la “Tercera edición del Foro del Sistema Interamericano de Derechos Humanos”**. Destinatário: florisbela.meyknecht@gmail.com. 08 nov. 2019a. *E-mail*.

CORTE IDH. **Corte IDH elige nueva directiva para el periodo 2020-2021.** Destinatário: florisbela.meyknecht@gmail.com. 22 nov. 2019c. *E-mail.*

CORTE IDH. **Corte IDH, Corte Africana y Tribunal Europeo firman declaración para consolidar espacios de diálogo permanente.** Destinatário: florisbela.meyknecht@gmail.com. 29 out. 2019b. *E-mail.*

CORTE IDH. **Corte Interamericana impartió seminarios en la Universidad Rafael Landívar de Guatemala/Inter-American Court held seminars at the Rafael Landívar University in Guatemala.** Destinatário: florisbela.meyknecht@gmail.com. 04 out. 2019d. *E-mail.*

CORTE IDH. **Déclaration de Kampala.** La Cour africaine des droits de l'homme et des peuples, la Cour européenne des droits de l'homme et la Cour interaméricaine des droits de l'homme, au premier Forum international des droits de l'homme du 28 au 29 octobre 2019. Uganda, 29 out. 2019e. Disponível em: https://www.corteidh.or.cr/docs/declaraciones/Kampala_declaration_29_october%202019_FR.pdf?fbclid=IwAR3ovT0ifQJdUCSXYxYPto8rc-0liW_0zpDfZ0vKeCp0Pzs8-3t_LTDhrEU. Acesso em: 12 mai. 2021.

CORTE IDH. **Exposición de Motivos de la Reforma Reglamentaria.** 2009. Disponível em: https://www.corteidh.or.cr/sitios/reglamento/ene_2009_motivos_esp.pdf. Acesso em: 25 nov. 2017.

CORTE IDH. **Más de 1500 personas asisten a la semana de eventos en conmemoración del 40 aniversario de la creación de la Corte Interamericana de Derechos Humanos/More than 1500 people attend the week of events in commemoration of the 40th anniversary of the creation.** Destinatário: florisbela.meyknecht@gmail.com. 23 jul. 2018. *E-mail.*

CORTE IDH. **UNESCO, Corte Interamericana y Sistemas de Justicia de Iberoamérica lanzan importante documento sobre la Agenda 2030/UNESCO, Inter-American Court and Ibero-American Justice Systems launches an important document about the 2030 Agenda.** Destinatário: florisbela.meyknecht@gmail.com. 03 out. 2019f. *E-mail.*

COSTA JR., Paulo José da. **A missão do advogado.** São Paulo: Jurídica Brasileira, 1999.

COSTA RICA. **Costa Rica 1949 (rev. 2011)**. (Tradução de Maria del Carmen Gress). Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/Costa_Rica_2011?lang=en. Acesso em: 03 jul. 2016.

COSTA, Claudia. Pesquisadores da USP debaterão políticas públicas para o combate à fome. **Jornal da USP**, 10 mai. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/pesquisadores-da-usp-se-reunem-para-discutir-acoes-contr-a-fome/>. Acesso em: 12 mai. 2021.

COSTA, Francisco (Ed.). **Revista USP: Dossiê Direitos Humanos – Setenta anos da declaração das Nações Unidas que estabeleceu os direitos básicos para a humanidade**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Superintendência de Comunicação Social, n. 119, out./nov./dez. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/issue/view/10869>. Acesso em: 01 jun. 2019.

COUNCIL OF EUROPE. **Convention or the protection human rights and fundamental freedoms and protocol**. Bibliothèque des Droits de l'Homme, 1950. Disponível em: https://www.echr.coe.int/Documents/Collection_Convention_1950_ENG.pdf. Acesso em: 06 mar. 2021.

COUNTRYMETERS. **População do Brasil**. Disponível em: <https://countrymeters.info/pt/Brazil>. Acesso em: 19 abr. 2021.

COUTINHO, Clara Maria Gil Fernandes Pereira. **Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2015.

COUTO, Jorge. O Brasil pombalino. **Revista Camões**, n. 15/16, 2003. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/revistas-e-periodicos/revista-camoes/revista-no15-16-marques-de-pombal/1496-1496/file.html>. Acesso em: 31 ago. 2019.

CRES. **III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe: Declaración**. Córdoba, 14 jun. 2018. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/2018-07/doc_declaracaoCRES_2018.pdf. Acesso em: 19 mar. 2021.

CUBA. Constitución de la República de Cuba. **Gaceta Oficial de la República de Cuba**, Havana, aprovada em dez. 2018, publicada em jan. 2019, referendada em 3 mar. 2019.

Disponível em:
<http://www.granma.cu/file/pdf/gaceta/Nueva%20Constitución%20240%20KB-1.pdf>.
Acesso em: 30 jan. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: EdUNESP, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1985.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Superior no Octênio FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, pp. 37-61, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A constituição de Weimar: um capítulo para a educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 63, pp. 83-104, ago. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 28 dez. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a reforma Rivadavia. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível Acesso em: 16 nov. 2021. em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LH9bkKhhg6G9rZ8pcLRBmnM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: PUC, 1979.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Plano Nacional de Educação de 1936/1937 (1). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá. **Anais** [...] Cuiabá: SBHE, 2013. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/O%20PLANO%20NACIONAL%20DE%20EDUCACAO%20DE%201936%20-%201937.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, pp. 11-32, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2021.

CUSA, Nicholas of. De Beryllo (on [intellectual] eyeglasses). *In*: HOPKINS, Jasper. **Nicholas of Cusa: methaphysical speculations (six latin texts translated into English)**. Minneapolis: The Arthur J. Banning Press, 1998. pp. 790-838. Disponível em: <http://jasper-hopkins.info/DeBeryllo12-2000.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

CUT. **Central Única dos Trabalhadores – Brasil**. Disponível em: <https://www.cut.org.br/>. Acesso em: 26 dez. 2019.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O futuro do Estado**. São Paulo: Moderna, 1980.

DALLARI, Pedro. O direito à educação no contexto da internacionalização dos direitos humanos. *In*: BOTO, Carlota; SANTOS, Vinício de Macedo; SILVA, Vivian Batista da; OLIVEIRA, Zaqueu Vieira (Orgs.). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: FEUSP, 2020. pp. 69-84.

DANTAS, Fernando. A mão pesada da economia social de mercado. Publicado em 18 abr.2012 - **Blog de Fernando Dantas**. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20120730022811/ht://blogs.estadao.com.br/fernando-dantas/2012/04/18/a-mao-pesada-da-economia-social-de-mercado/> . Acesso em 13 ago.2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. (Tradução de Mariana Echalar). São Paulo: Boitempo, 2016.

DECLARAÇÃO da Sorbonne. Declaração conjunta sobre a harmonização da arquitectura do sistema europeu do ensino superior. Maio 1998 Disponível em: <http://www.esta.ipt.pt/3es/download/Declaracao%20da%20Sorbonne.pdf>. Acesso em: 30 ago.2021.

DE GIOVANNI, Lucio. O direito romano e a compilação justiniana. *In*: ECO, Umberto (Org.). **Idade Média: bárbaros, cristãos e muçulmanos**. (Tradução de Bonifácio Alves). Alfragide: Dom Quixote, 2011. pp. 99-103.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação no século XXI. (Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira). Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2018.

DENIS, Léon. **Socialismo e espiritismo**. Rio de Janeiro: CELD, 2012.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. (Tradução de Maria Ermantina Galvão). São Paulo: Martins Fontes, 1989.

DGES. **20º Aniversário do Processo de Bolonha**. Direção-Geral do Ensino Superior, 19 jun. 2019. Disponível em: <https://www.dges.gov.pt/pt/noticia/20o-aniversario-do-processo-de-bolonha>. Acesso em: 04 mar. 2021.

DÍAZ, Pedro Ortega. **El Congreso de Panamá**: y la unidad latinoamericana. Caracas: Ministério de Comunicación e Información, 2006.

DICIONÁRIO da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2014.

DINH, Nguyen Quoc; DAILLIER, Patrick; PELLET, Alain. **Direito internacional público**. (Tradução de Vítor Marques Coelho). 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

DIPUBLICO.ORG. **Tratado entre la República Argentina, los Estados Unidos del Brasil y Chile para facilitar la solución pacífica de controversias internacionales (Tratado ABC, 1915)**. 22 jan. 2017. Disponível em: <https://www.dipublico.org/107093/tratado-entre-la-republica-argentina-los-estados-unidos-del-brasil-y-chile-para-facilitar-la-solucion-pacifica-de-controversias-internacionales-tratado-abc-1915/>. Acesso em: 09 dez. 2017.

DISNEY, Anthony R. **História de Portugal e do Império Português**. Lisboa: Guerra e Paz, 2010. (v. 1).

DOMINICA. **Dominica's Constitution of 1978 with Amendments through 2014**. Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/Dominica_2014.pdf?lang=en. Acesso em: 03 jul. 2019.

DOWBOR, Ladislau. A economia desgovernada: novos paradigmas. **Cultori dell'Incontro**, v. 2, n. 2, pp. 79-102, jun. 2020. Disponível em: <https://dowbor.org/wp->

content/uploads/2020/07/2-3-Dowbor_-Governan%C3%A7a-A-busca-de-novos-paradigmas.pdf. Acesso em: 06 ago 2020.

DRAFTING committee welcomes the recognition of the Abidjan Principles by the United Nations Human Rights Council. July 15, 2019 - Press Release. Publicado no *site The Abidjan Principles*. Disponível em: <https://www.abidjanprinciples.org/en/news/2019/7/15/drafting-committee-welcomes-the-recognition-of-the-abidjan-principles-by-the-united-nations-human-rights-council>. Acesso em: 22 nov. 2021.

DUARTE, Clarice Seixas; GOTTI, Alessandra. A educação no sistema internacional de proteção dos direitos humanos. **Revista Eletrônica Direito e Política, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI**, Itajaí, v. 11, n. 1, pp. 219-257, 2016. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rdp/article/view/8710>. Acesso em: 06 ago. 2020.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

DW. Brasil suspende participação na CELAC. **Deutsche Welle, 16 jan. 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/brasil-suspende-participa%C3%A7%C3%A3o-na-celac/a-52024798>. Acesso em: 18 jan. 2020.**

DWECK, Esther; OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de; ROSSI, Pedro (Coords.). **Austeridade e retrocesso: impactos sociais da política fiscal no Brasil**. São Paulo: Brasil Debate e Fundação Friedrich Ebert, 2018. (v. 1). Disponível em: http://brasildebate.com.br/wp-content/uploads/DOC-AUSTERIDADE_doc3-_L9.pdf. Acesso em: 26 abr. 2020.

ECO, Umberto (Org.). **Idade Média: bárbaros, cristãos e muçulmanos**. (Tradução de Bonifácio Alves). Alfragide: Dom Quixote, 2011.

EHEA. **European Higher Education Area and Bologna Process**. Disponível em: <https://eha.info/>. Acesso em: 04 mar. 2021.

EL SALVADOR. **El Salvador’s Constitution of 1983 with Amendments through 2014**. Disponível em:

https://www.constituteproject.org/constitution/El_Salvador_2014.pdf?lang=en. Acesso em: 03 jul. 2019.

ENGELS, Friedrich. **El origen de la familia, de la Propiedad Privada y del Estado**. (Tradução de P. J. Domínguez). Madrid: Mestas, 2005.

EQUADOR. **Ecuador's Constitution of 2008 with Amendments through 2015**. Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/Ecuador_2015.pdf?lang=en. Acesso em: 03 jul. 2019.

ESCOBAR, Herton. Congresso aprova projeto que pode liberar R\$ 9 bilhões para a ciência em 2021. **Jornal da USP**, 18 dez. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/politicas-cientificas/congresso-aprova-projeto-que-pode-liberar-r-9-bilhoes-para-a-ciencia-em-2021/>. Acesso em: 31 jan. 2021.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. **A Constituição dos Estados Unidos da América**. Nós, o povo dos Estados Unidos, a fim de formar uma União mais perfeita, estabelecer a justiça, assegurar a tranquilidade interna, prover a defesa comum, promover o bem-estar geral, e garantir para nós e para os nossos descendentes os benefícios da Liberdade, promulgamos e estabelecemos esta Constituição para os Estados Unidos da América. 1787. Disponível em: <http://www.uel.br/pessoal/jneto/gradua/historia/recdida/ConstituicaoEUAREcDidaPESSOALJNETO.pdf>. Acesso em: 02 out. 2018.

EURASHE. **The Bologna Declaration of 19 June 1999**. Joint declaration of the European Ministers of Education. Disponível em: https://www.eurashe.eu/library/bologna_1999_bologna-declaration-pdf/. Acesso em: 19 set. 2015.

EVANS, Graham; NEWNHAM, Jeffrey. **Dictionary of International Relations**. Londres: Penguin, 1998.

FAO. **Reconocimiento de la FAO a Venezuela**. Food and Agriculture Organization of the United Nations. Disponível em: <http://www.fao.org/americas/noticias/ver/en/c/230150/>. Acesso em: 02 mai. 2021.

FAPESP. Financiamento do sistema público de educação. **Pesquisa FAPESP**, n. 274, dez. 2018. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/financiamento-do-sistema-publico-de-educacao/>. Acesso em: 14 mar. 2019.

FAPESP. **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo**. Disponível em: <https://fapesp.br/>. Acesso em: 30 mai. 2021.

FARIA, José Eduardo. **O Estado e o direito depois da crise**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

FATTORELLI, Maria Lucia. Você está sendo roubado pela PEC 241. **Auditoria Cidadã da Dívida**, 18 out. 2016. Disponível em: <https://auditoriacidada.org.br/conteudo/voce-estando-roubado-pela-pec-241/>. Acesso em: 31 jul. 2019.

FAURE, Edgar *et al.* **Learning to be: the world of education today and tomorrow**. Paris: UNESCO, 1972. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2018.

FERNANDES, Florestan, **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, José Alberto Rio; TRIGAL, Lorenzo Lopéz; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.). **Dicionário de Geografia Aplicada**: terminologia da análise, do planejamento e da gestão do território. Porto: Porto Editora, 2016.

FERREIRA, António Casimiro. **Política e sociedade**: teoria social em tempo de austeridade. Porto: Vida Económica, 2014.

FERREIRA, Antonio Oneildo. As reformas estruturantes e o contrato social. **Migalhas**, 2 jun. 2017. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/arquivos/2017/6/art20170602-02.pdf>. Acesso em: 19 out. 2018.

FERREIRA, Áulus. O risco de inconstitucionalidade da EC 95/2016. **Jusbrasil**, 6 dez. 2017. Disponível em: <https://aulusferreira.jusbrasil.com.br/artigos/423282797/o-risco-de-inconstitucionalidade-da-ec-95-2016>. Acesso em: 31 jul. 2019.

FERREIRA, José Medeiros. **Não há mapa cor-de-rosa**: a história (mal)dita da integração europeia. Coimbra: Edições 70, 2014.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **Temas de direito à educação**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Escola Superior do Ministério Público, 2010.

FERREIRA, Paulo; TAVARES, Raquel. **O Comitê dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais**. Gabinete de Documentação e Direito Comparado, 2008. Disponível em: http://direitoshumanos.gddc.pt/2_1/IIPAG2_1_2_2_2.htm. Acesso em: 25 nov. 2017.

FERRER MAC-GREGOR, Eduardo; ANTONIAZZI, Mariela Morales; PANTOJA, Rogelio (Coord.). “Inclusión, Ius Commune y Justiciabilidad de los DESCAs en la Jurisprudência Interamericana: el caso Lagos Del Campo y los Nuevos Desafíos”. **Instituto de Estudios Constitucionales del Estado de Querétaro**, 2018. Parte II. Disponível em: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/10/4817/1.pdf> . Acesso em: 17 set. 2018.

FERREYRA, María Marta *et al.* **At a crossroads: higher education in Latin America and the Caribbean**. Washington: World Bank Group, 2017a. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/9781464810145.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 21 mai. 2017.

FERREYRA, María Marta *et al.* **Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe**. Washington: Grupo Banco Mundial, 2017b. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/211014ovSP.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acesso em: 21 maio 2017.

FIGUEROA, Luis Beltrán Prieto. **El Estado docente**. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2006. Disponível em: <https://www.biblioteca.org.ar/libros/211562.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2020.

FIORI, José Luís da Costa. **60 lições dos 90: uma década de neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FIORI, José Luís da Costa. **A impotência dos economistas liberais**. Destinatário: florisbela.meyknecht@gmail.com. Mar. 2019a. *E-mail*.

FIORI, José Luís da Costa. **A impotência dos economistas liberais. Brasil de Fato**, Rio de Janeiro, 10 abr. 2019b. Disponível em: <https://aviagemdosargonautas.net/2019/04/12/brasil->

de-fato-a-impotencia-dos-economistas-liberais-por-jose-luis-fiori-enviado-por-camilo-joseph/. Acesso em: 06 ago. 2020.

FIORI, José Luís da Costa. A ladeira pela qual pode cair Jair Bolsonaro. [Entrevista concedida a] Eleonora de Lucena. **Outras Mídias**, 31 mar. 2021. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/a-ladeira-pela-qual-pode-cair-jair-bolsonaro/>. Acesso em: 19 abr. 2021.

FIORI, José Luís da Costa. **Para retomar o futuro**. Destinatário: florisbela.meyknecht@gmail.com. 18 set. 2018b. *E-mail*.

FIORI, José Luís da Costa. **Petróleo**: uma decisão nacional urgente. Destinatário: florisbela.meyknecht@gmail.com. 23 ago. 2018a. *E-mail*.

FIORI, José Luís da Costa; NOZAKI, William. Petróleo, guerra e corrupção: entender Curitiba. **Outras Palavras**, 27 ago. 2019. Disponível em: <https://outraspalavras.net/geopoliticaeguerra/petroleo-guerra-e-corrupcao-para-entender-curitiba/>. Acesso em: 01 set. 2019.

FOLLARI, Roberto A. Interdisciplinaridade e dialética: sobre um mal-entendido. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995. pp. 127-141.

FOLLONE, Renata Aparecida; AGUADO, Juventino de Castro. Globalização como novo paradigma de integração e proteção dos direitos humanos e coletivos. **Revista Paradigma**, Ribeirão Preto, ano XX, v. 24, n. 1, pp. 34-67, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://revistas.unaerp.br/paradigma/article/view/577>. Acesso em: 06 ago. 2020.

FORNAZIERI, Aldo. A anarquia judicial e o Brasil na noite trevosa. **GGN**, 2 jul. 2018. Disponível em: <https://jornalggm.com.br/noticia/a-anarquia-judicial-e-o-brasil-na-noite-trevosa-por-aldo-fornazieri>. Acesso em: 09 jul. 2018.

FRANCO, José Eduardo. O “terramoto” pombalino e a campanha de “desjesuitização” de Portugal. **Lusitania Sacra**, 2ª série, n. 18, pp. 147-218, 2006. Disponível em: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/4574/1/LS_S2_18_JoseEFranco.pdf. Acesso em: 31 ago. 2019.

FRANCO, José Eduardo; FIOLEAIS, Carlos. **Jesuítas, construtores da globalização**: uma história da Companhia de Jesus. Lisboa: Clube do Colecionador dos Correios, 2016.

FREITAS NETO, José Alves de. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. **Revista Ensino Superior UNICAMP**, 3 jun. 2011. Disponível em: http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed03_junho2011/pdf/10.pdf. Acesso em: 21 maio 2018.

FREITAS, Danielli Xavier. O direito à educação nas Constituições brasileiras. **Jusbrasil**, 2014. Disponível em: <https://daniellixavierfreitas.jusbrasil.com.br/artigos/144779190/o-direito-a-educacao-nas-constituicoes-brasileiras>. Acesso em: 23 jan. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995. pp. 25-49.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, pp. 235-254, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.

FRONT. TRICONTINENTAL. **A educação brasileira na bolsa de valores**: as oito empresas privadas de capital aberto que atuam no setor educacional. Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, Front, outubro de 2020.

FUNDAÇÃO JOSÉ SARAMAGO. **Carta Universal de Deveres e Obrigações dos Seres Humanos**. 16 nov. 2019. Disponível em: <https://www.josesaramago.org/carta-universal-dos-deveres-e-obrigacoes-dos-seres-humanos/>. Acesso em: 08 mai. 2021.

FUNDEB. **Manual de Orientação 2008**. Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2008. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1522095423170&file=c31hzjmi7dcaieqwp5oozzwe6sj0z0057xcunth4&sistema=WPO&classe=UploadMidia>. Acesso em: 12 jan. 2021.

FURTADO, Celso. **Raízes do subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

GALVANI, Giovanna. UFRJ pode paralisar atividades ainda em agosto por falta de verba. Reitora da universidade federal com mais alunos no País afirmou que hospitais e restaurantes universitários podem ser prejudicados. Reportagem veiculada em 06 ago.2019 na **Revista Carta Capital**, seção Educação. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/ufrj-pode-paralisar-atividades-ainda-em-agosto-por-falta-de-verba/>. Acesso em: 10 dez. 2019.

G1. PIB do Brasil ultrapassa o do Reino Unido e país se torna 6ª economia do mundo. **O Globo**, 26 dez. 2011. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/pib-do-brasil-ultrapassa-do-reino-unido-pais-se-torna-6-economia-do-mundo-3513784>. Acesso em: 10 out. 2018.

GABIATTI, Daniel Albherto; CAMARGO, Luis Henrique Kohl; MELLO, Régis Trindade de. O processo de impeachment do ex-presidente paraguaio Fernando Lugo: observando o fenômeno jurídico material à luz da teoria crítica do direito. **Unoesc & Ciência – ACSA**, Joaçaba, v. 3, n. 2, pp. 157-170, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/acsa/article/view/2151>. Acesso em: 22 abr. 2021.

GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como direito humano. **EJA em Debate**, Florianópolis, ano 2, n. 2, pp. 12-29, jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/viewFile/1004/pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. (Tradução de Galeano de Freitas). São Paulo: Paz e Terra, 1976.

GALLARDO, Helio. Teoría crítica y derechos humanos: una lectura latinoamericana. *In*: FUNDACIÓN JUAN VIVES SURIÁ. **Los Derechos Humanos desde el enfoque crítico**: reflexiones para el abordaje de la realidad venezolana y latinoamericana. Caracas: Defensoría del Pueblo, 2011. pp. 37-76.

GARNER, Bryan A. (Ed.). **Black's Law Dictionary**. 8. ed. St. Paul: Thomson West, 2004.

GCUB-BRASIL. **Sobre o Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras (GCUB)**. Disponível em: <https://www.gcub.org.br/>. Acesso em: 25 fev. 2020.

GDDC. **Fifth session (1990)**: general comment n. 3 – the nature of States parties' obligations (art. 2, para. 1, of the Covenant). Ministério Público, 1990. Disponível em: <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/comentariogeral3.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

GENTILI, Pablo (Ed.). **Golpe en Brasil**: genealogía de una farsa. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires: CLACSO, Fundación Octubre, UMET, Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo, 2016. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160624045419/GolpeEnBrasil.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.

GEOCAPES. **GEOCAPES**: dados estatísticos. 22 mar. 2021. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2005.

GHYMERS, Christian; LEIVA, Patricio (Eds.). **Construyendo el espacio común de educación superior, ciencia, tecnología e innovación para la Asociación Estratégica Birregional**: segunda cumbre académica Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños y la Unión Europea. Bruxelas: CELAC-UE, 2015. Disponível em: http://www.fap-alc-ue.com/wp-content/uploads/2019/10/Libro-II_Cumbre_Academica-ALCUE.pdf. Acesso em: 09 ago. 2020.

GILISSEN, John. **Introdução histórica ao direito**. (Tradução de Antônio Manuel Hespanha e L. M. Macaísta Malheiros). 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

GODOI, Marciano Seabra de; SANTOS, Maria Angélica dos. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. **Revista de Informação Legislativa: RIL**, Brasília, DF, v. 58, n. 229, p. 11-35, jan./mar. 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p11 . Acesso em: 11 nov. 2021.

GOMES, Carla de Marcelino. **16º Curso de Pós-Graduação em Direitos Humanos**. Coimbra: IGC-CDH/FDUC, 2014. Anotações de sala de aula.

GOMES, Laurentino. **1808**: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil. São Paulo: Planeta, 2007.

GONZÁLEZ DOMÍNGUEZ, Pablo. **Implementación de la Convención Americana sobre Derechos Humanos en los Sistemas Jurídicos Nacionales**: la doctrina del control de convencionalidad. CEJA-JSCA, 2014. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r35638.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2020.

GONZÁLEZ ENDERS, Ernesto. El estado del arte de los postgrados e investigación latinoamericana y caribeña. Importancia de la CRES 2008, la CMES 2009 y el ENLACES. *In*: LUCHILO, Lucas (Comp.). **Formación de posgrado en América Latina**: políticas de apoyo, resultados y impactos. Buenos Aires: Eudeba, 2010. pp. 33-50. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/cienciayuniversidad/spip.php?article1543>. Acesso em: 19 out. 2018.

GOODALE, Mark; MERRY, Sally Engle (Eds.). **The practice of human rights**: tracking law between the global and the local. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

GOV.BR. **CNPq anuncia retorno do ciclo bienal para Chamadas dos programas de Iniciação Científica e Tecnológica**. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, 24 mar. 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/cnpq-em-acao/cnpq-anuncia-retorno-do-ciclo-bienal-para-chamadas-dos-programas-de-iniciacao-cientifica-e-tecnologica-1>. Acesso em: 08 abr. 2021.

GOV.BR. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historico>. Acesso em: 15 fev. 2021b.

GOV.BR. **Dados e estatísticas**. Ministério da Educação, 19 set. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/dados-e-estatisticas/view>. Acesso em: 15 fev. 2021.

GOV.BR. **História e missão**. Ministério da Educação, 01 jan. 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 15 fev. 2021.

GRANADA. **Grenada's Constitution of 1973, reinstated in 1991, with Amendments through 1992**. Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/Grenada_1992.pdf?lang=en. Acesso em: 03 jul. 2019.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Cómo afecta el ciclo económico a los indicadores sociales en América Latina y el Caribe?** Cuando los sueños enfrentan la realidad. 2019a. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/31483/9781464814143.pdf?sequence=7&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jul. 2019.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Como afeta o ciclo econômico os indicadores sociais na América Latina e no Caribe?** Quando os sonhos enfrentam a realidade. 2019b. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/31483/211413PT.pdf?sequence=9&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jul. 2019.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. 2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2017.

GUARDIOLA-RIVERA, Oscar. **What if Latin America ruled the world?** How the South will take de North into the 22nd Century. Londres: Bloomsbury, 2010.

GUATEMALA. **Guatemala's Constitution of 1985 with Amendments through 1993**. (Tradução de Luis Francisco Valle Velasco). Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/Guatemala_1993.pdf?lang=en. Acesso em: 03 jul. 2019.

GUIANA. **Guyana's Constitution of 1980 with Amendments through 2016**. Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/Guyana_2016.pdf?lang=en. Acesso em: 03 jul. 2019.

GUILLÉN RODRIGUEZ, Maryluz. La construcción contrahegemónica de los derechos humanos: una aproximación desde Gramsci. *In*: FUNDACIÓN JUAN VIVES SURÍA. **Los Derechos Humanos desde el enfoque crítico**: reflexiones para el abordaje de la realidad venezolana y latinoamericana. Caracas: Defensoría del Pueblo, 2011. pp. 277-320.

GUIMARÃES, Deocleciano Torrieri. **Dicionário universitário jurídico**. 17. ed. São Paulo: Rideel, 2013.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. **Desafios brasileiros na era dos gigantes**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. Reflexões sul-americanas. *In*: BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **Brasil, Argentina e Estados Unidos**: conflito e integração na América do Sul (da Tríplice Aliança ao MERCOSUL, 1870-2003). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. pp. 17-35.

HAITI. **Haiti's Constitution of 1987 with Amendments through 2012**. (Tradução de Maria del Carmen Gress e Jefri J. Ruchti). Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/Haiti_2012.pdf?lang=en. Acesso em: 03 jul. 2019.

HALPÉRIN, Jean-Louis. Law in books and law in action: the problem of legal change. **Maine Law Review**, v. 64, n. 1, pp. 46-76, jan. 2011. Disponível em: <https://digitalcommons.minelaw.maine.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1179&context=mlr>. Acesso em: 16 jul. 2018.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. (Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves). São Paulo: Edições Loyola, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/31738097/David_Harvey_A_condição_pós_moderna_Livro_COMPLETO. Acesso em: 26 dez. 2021.

HEILBRONER, Robert L. **A história do pensamento econômico**. (Tradução de Therezinha M. Deutsch e Sylvio Deutsch). São Paulo: Nova Cultural, 1996.

HERNANDES, Luiz Eduardo Camargo Outeiro. “**Transconstitucionalismo e Justiça de Transição**: Diálogo entre cortes no caso “Gomes Lund”. Disponível na Biblioteca da Corte IDH. Boletín N° 278, Año 11, 2018.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A (re)invenção dos direitos humanos**. (Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia, Antonio Henrique Graciano Suxberger e Jefferson Aparecido Dias). Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

HEYMANN, Luciana Quillet. A trajetória política de João Goulart: desafios e rumos da política educacional. **FGV-CPDOC**. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/Desafios_e_rumos_da_politica_educacional. Acesso em: 25 jan. 2020.

HISTÓRICO da rodada Uruguai do GATT, Publicações: estudos em comércio exterior. Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Comércio Exterior MBA/E ECEX-UFRJ [S/D.], Disponível em: https://ecex.ie.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/04/historico_da_rodada_uruguai_do_gatt.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). (Tradução de Marcos Santarrita). 2. ed. 6. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HOBBSAWM, Eric J. O presente como história. *In*: HOBBSAWM, Eric J. **Sobre história**: ensaios. (Tradução de Cid Knipel Moreira). São Paulo: Companhia das Letras, 2013. pp. 315-331.

HONDURAS. **Honduras’s Constitution of 1982 with Amendments through 2013**. Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/Honduras_2013.pdf?lang=en. Acesso em: 03 jul. 2019.

HUDSON, Michael. **...and forgive them their debts**: lending, foreclosure, and redemption from Bronze Age finance to the jubilee year. Dresden: ISLET-Verlag, 2018.

IBGE. **População do Brasil.** Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/box_popclock.php. Acesso em: 19 abr. 2021.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira 2017. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

ILTEC. **Portal da Língua Portuguesa.** Disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/novoacordo.php?action=novoacordo&act=list&version=pb>. Acesso em: 01 out. 2018.

INCONTRI, Dora. **O educador.** Bragança Paulista: Comenius/ABPE, 2009.

INEP. **Inep capacita representantes das instituições de educação superior.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 11 fev. 2020. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-capacita-representantes-das-instituicoes-de-educacao-superior/21206. Acesso em: 03 jul. 2020.

IPPOLITO, Dario. O pluralismo jurídico. *In:* ECO, Umberto (Org.). **Idade Média:** bárbaros, cristãos e muçulmanos. (Tradução de Bonifácio Alves). Alfragide: Dom Quixote, 2011. pp. 197-202.

ISHAY, Micheline R. (Org.). **Direitos humanos:** uma antologia. Principais Escritos Políticos, Ensaios, Discursos e Documentos desde a Bíblia até o Presente. (Tradução de Fábio Duarte Joly). São Paulo: EdUSP, 2006.

ITURBE, Alejandro. **O sistema financeiro e a crise da economia mundial.** São Paulo: Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2009.

JAMAICA. **Jamaica's Constitution of 1962 with Amendments through 2015.** Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/Jamaica_2015.pdf?lang=en. Acesso em: 03 jul. 2019.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade:** para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995a.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. *In*: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995b. pp. 11-24.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade e interdisciplinaridade. *In*: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995c. pp. 195-204.

JESUÍTAS BRASIL. **Pateo do Collegio – Linha do tempo**. 2015. Disponível em: <https://www.pateodocollegio.com.br/pateo-do-collegio-linha-do-tempo/>. Acesso em: 20 mai. 2021.

JESUÍTAS BRASIL. **Santo Inácio de Loyola, o fundador**. 2019. Disponível em: <https://www.jesuitasbrasil.org.br/institucional/santo-inacio-de-loyola/>. Acesso em: 20 mai. 2021.

JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.) **Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2016.

JONES, Craig A. Lawfare and the juridification of late modern war. **Progress in Human Geography**, pp. 1-19, mar. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Craig_Jones15/publication/273917498_Lawfare_and_the_juridification_of_late_modern_war/links/575edf3d08aed884621b87fd.pdf. Acesso em: 01 dez. 2019.

JORGE, Marcos. Desempenho de cotistas é igual ao dos demais alunos na UNESP. **UNESP – Portal da Universidade Estadual Paulista**, 19 fev. 2021. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/36309/desempenho-de-cotistas-e-igual-ao-dos-demaix-alunos-na-unesp>. Acesso em: 09 abr. 2021.

JULIA. Após dez anos, governo atinge meta e retira 36 milhões da pobreza extrema. Erradicação total da miséria, porém, ainda depende da busca ativa pelas famílias que estão fora do cadastro do governo federal. Publicado em 19 fev.2013 no *site* **Rede Brasil Atual**. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2013/02/governo-federal-anuncia-medida-de-erradicacao-da-extrema-pobreza/>. Acesso em: 07 jun. 2021.

JUNG, João Henrique Salles. O papel da CELAC no processo de integração latino-americano e na inserção internacional do Brasil. **RICRI – Revista de Relações Científicas em Relações Internacionais**, v. 5, n. 9, pp. 27-56, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ricri/article/view/30948> . Acesso em: 28 mar. 2021.

JUPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Porque não “aprender a aprender”? **Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, p. 499-502, jul./dez., 2003. Resenha de: DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

KARDEC, Allan. **O evangelho segundo o espiritismo**. (Tradução de José Herculano Pires). Disponível em: <https://evangelhoespirita.wordpress.com/capitulos-1-a-27/cap-11-amar-o-proximo-como-a-si-mesmo/instrucoes-dos-espiritos/i-a-lei-do-amor/>. Acesso em: 21 jul. 2019.

KARDEC, Allan. **O evangelho segundo o espiritismo**. (Tradução de Salvador Gentile). 363. ed. Araras: IDE, 2009.

KELSEN, Hans. **A justiça e o direito natural**. Coimbra, Almedina, 2019. Tradução e prefácio de João Batista Machado.

KENJI, Allan. Kroton Educacional: ‘Em termos de educação pública nunca experimentamos um inimigo com uma força social tão concentrada como esse’. [Entrevista cedida a] André Antunes. **Instituto Humanitas Unisinos**, 30 abr. 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/578444-kroton-educacional-em-termos-de-educacao-publica-nunca-experimentamos-um-inimigo-com-uma-forca-social-tao-concentrada-como-esse>. Acesso em: 18 out. 2018.

KERNERMAN, Lionel. **Password**: English dictionary for speakers of Portuguese. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque**: a ascensão do capitalismo de desastre. (Tradução de Vânia Cury). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KLIASS, Paulo. O Banco Mundial dos velhos tempos. **Vermelho**, 28 nov. 2017. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia/304795-1>. Acesso em: 20 jul. 2019.

KROIS-LINDNER, Amy; TRANSLEGAL. **International legal English**: a course for classroom or self-study use. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

KUNANGUE ATY GUASU. **Manifesto VIII Kunangue Aty Guasu**: Grande Assembleia de Mulheres Kaiowá e Guarani. Um chamado das mulheres Kaiowá e Guarani. Dourados/MS, nov. 2020. Disponível em: https://01c45c19-f10c-4c88-a4b9-7b1e649dfa97.filesusr.com/ugd/c27371_8c77718ff596456b8ecb177a7807e652.pdf. Acesso em: 05 jul. 2020.

LAFER, Celso. Apresentação. *In*: BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. (Tradução de Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. pp. V-XVIII.

LAFER, Celso. **Hobbes, o direito e o Estado moderno**. São Paulo: Associação dos Advogados de São Paulo, 1980.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. (Tradução de Maria Luíza M. de Carvalho e Silva). Londrina: Planta, 2004.

LEAL, Rogério Gesta; GORCZEWSKI, Clóvis. Comentário ao artigo 13. *In*: BALERA, Wagner; SILVEIRA, Vladmir Oliveira da (Coords.); COUTO, Mônica Bonetti (Org.). **Comentários ao Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Curitiba: Clássica, 2013. pp. 213-224.

LEHER, Roberto. Banco Mundial: ajuste agressivo e antidemocrático. **UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro**, 29 nov. 2017. Disponível em: <https://ufrj.br/noticia/2017/11/29/banco-mundial-ajuste-regressivo-e-antidemocratico>. Acesso em: 19 jul. 2019.

LEHER, Roberto. Reforma do Estado: o privado contra o público. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 2, pp. 203-228, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 07 ago. 2020.

LEITE, Gisele. Constitucionalismo e sua história. **Âmbito Jurídico**, ano XIV, n. 94, nov. 2011. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/constitucionalismo-e-sua-historia/>. Acesso em: 13 jun. 2020.

LEITE, José Rubens Morato. Comentário ao artigo 225, parágrafo 1º, inciso II. *In*: CANOTILHO, José Joaquim Gomes *et al.* (Coords.). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva, Almedina, 2013. p. 2093.

LEIVA LAVALLE, Patricio (Ed.). **Hacia un espacio eurolatinoamericano para la educación superior, ciência, tecnologia e innovación**. Santiago: Universidad Central de Chile, 2013. Disponível em: <https://eulacfoundation.org/en/system/files/ICumbreAcademicaALC-UE.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2020.

LEMES, Maurício Buosi; SEVERI, Fabiana Cristina. As disputas pelos contornos do acesso à educação superior na Constituição de 1988: capacidade para quem? **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, v. 5, n. 3, pp. 50-67, dez. 2018. Disponível em: <https://reedrevista.org/reed/article/view/286>. Acesso em: 07 ago. 2020.

LERNER, Robert E.; MEACHEM, Standish; BURNS, Edward McNall. **Western civilizations: their history and their culture**. 13. ed. Nova York, Londres: W.W. Norton & Company, 1998. (v. 2).

LIMA, Larisa. Consulta às bolsas ofertadas pelo ProUni está aberta. **Portal MEC**, 27 jan. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/84911-consulta-das-bolsas-ofertadas-pelo-prouni-esta-aberta?Itemid=164>. Acesso em: 11 fev. 2021.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, pp. 7-36, mar. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 07 ago. 2020.

LIRA NETO. Relatório sobre universidades: “há elefantes no céu”. **Vermelho**, 11 dez. 2017. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia/305400-1>. Acesso em: 23 jul. 2019.

LIRA, Átila. **Projeto de Lei nº 4.212, de 2004**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. 2004. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=265892>.

Acesso em: 07 dez. 2019.

LITRENTO, Oliveiros Lessa. **Direito internacional público em textos: principais tratados e convenções**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

LÔBO, Yolanda. **Bertha Lutz**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

LOCKE, John. **Carta sobre a tolerância**. (Tradução Fábio Fortes e Wellington Ferreira Lima). Lisboa: Edições 70, 2018.

LOCKE, John. **Dois tratados do governo civil**. (Tradução de Miguel Morgado). Lisboa: Edições 70, 2012.

LOPES, António. A educação em Portugal de D. João III à expulsão dos jesuítas em 1759. **Lusitania Sacra**, 2ª série, n. 5, pp. 13-41, 1993. Disponível em: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/4909/1/LS_S2_05_AntonioLopes.pdf. Acesso em: 31 ago. 2019.

LOPES, Dulce. O nome das coisas: serviço público, serviços de interesse económico geral e serviço universal no direito comunitário. *In*: TEMAS de integração: as universidades e os processos de integração. Uma Constituição para a Europa. O Projecto da Convenção. ns. 15 e 16. Coimbra: Almedina, 2003. pp. 147-229.

LOPES, Gustavo Tonon. Integração na América Central e Caribe. **Cadernos PROLAM/USP**, ano. 11, v. 2, pp. 77-92, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/prolam/article/view/82506>. Acesso em: 07 ago. 2020.

LOPES, Maurício António Ribeiro. **Comentários à Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

LOS PRINCIPIOS de Limburg sobre la aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. 1986. Disponível em: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/los-principios-de-limburg-sobre-la-aplicacion-del-pacto-internacional-de-derechos-economicos-sociales-y-culturales-2.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2017.

LOUREIRO, João Carlos Simões Gonçalves. Dignidade, sabedoria e felicidade na construção da bioética e do direito da saúde. **Revista Portuguesa de Bioética – Cadernos de Bioética**, Porto, ano XXIII/62 N.S., n. 24, pp. 7-44, 2017-2018.

LOURENÇO, Frederico. **Bíblia**: novo testamento – os quatro evangelhos. (Tradução do grego). Lisboa: Quetzal, 2016. (v. 1).

LÖWY, Michael. A origem do cristianismo. **Crítica marxista**, São Paulo, UNESP, n. 31, 2010, pp. 159-161. Resenha de: KAUTSKY, Karl. **A origem do cristianismo**. (Tradução de Luiz Alberto Moniz Bandeira). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MACEDO, Idhelene. Ministro quer retornar projeto sobre reforma universitária. **Câmara dos Deputados**, 01 set. 2009. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/132820-ministro-quer-retomar-projeto-sobre-reforma-universitaria/>. Acesso em: 08 dez. 2019.

MACHADO, Jónatas Eduardo Mendes. **Direito Internacional**: do paradigma clássico ao pós-11 de Setembro. 5. ed. Coimbra: GestLegal, 2019.

MACHADO, Jónatas Eduardo Mendes. **Liberdade de expressão**: dimensões constitucionais da esfera pública no sistema social. Coimbra: Coimbra Editora, 2002.

MACHADO, Marcelo Forneiro. **A evolução do conceito de soberania e a análise de suas problemáticas interna e externa**. 2009. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp086496.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2021.

MADEIRA, João Bruno Farias; MARÓN, Manuel Fondevila. A integração entre o direito interno e o direito internacional à luz da teoria da constituição: revisitando as perspectivas monista e dualista do conflito de normas internacionais. **Teorias do Direito e Realismo Jurídico**, Curitiba, v. 2, n. 2, pp. 61-83, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/teoriasdireito/article/view/1582>. Acesso em: 03 abr. 2020.

MAL em nome do bem. Jornal francês mostra como os EUA usaram a "lava jato" para seus próprios fins. Reportagem publicada em 10 de abril de 2021, 12h49, no Consultor Jurídico.

Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-abr-10/jornal-frances-mostra-eua-usaram-moro-lava-jato> . Acesso em: 10 abr. 2021

MALISKA, Marcos Augusto. Comentário ao artigo 205, VI, c). *In*: CANOTILHO, José Joaquim Gomes *et al.* (Coords.). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva, Almedina, 2013b. pp. 1964-1966.

MALISKA, Marcos Augusto. Comentário ao artigo 208. *In*: CANOTILHO, José Joaquim Gomes *et al.* (Coords.). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva, Almedina, 2013c. pp. 1970-1973.

MALISKA, Marcos Augusto. Comentário ao artigo 213. *In*: CANOTILHO, José Joaquim Gomes *et al.* (Coords.). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva, Almedina, 2013d. pp. 1974-1975.

MALISKA, Marcos Augusto. Comentário ao artigo 214. *In*: CANOTILHO, José Joaquim Gomes *et al.* (Coords.). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva, Almedina, 2013e. p. 1975.

MALISKA, Marcos Augusto. Comentário ao artigo 4º, parágrafo único. *In*: CANOTILHO, José Joaquim Gomes *et al.* (Coords.). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva, Almedina, 2013a. pp. 181-183.

MALISKA, Marcos Augusto. **O direito à educação e a Constituição**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 2001.

MANCE, Euclides André. **A revolução das redes: a colaboração solidária como uma alternativa pós-capitalista à globalização atual**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MANCE, Euclides. **O golpe: BRICS, dólar e petróleo**. Passo Fundo: IFIBE, 2018. Disponível em: http://euclidesmance.net/docs/o_golpe.pdf. Acesso em: 06 ago. 2018.

MANCEBO, Deise; SILVA JR., João dos Reis; SCHUGURENSKY, Daniel. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 32. n.04. p. 205-225. Outubro-Dezembro 2016.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. (Tradução Maria Júlia Goldwasser). São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MARCOS, Rui de Figueiredo. Os 190 anos da criação dos cursos jurídicos no Brasil. **Boletim da Faculdade de Direito**, Coimbra, v. XCIV, tomo I, pp. 637-649, 2018.

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, v. 4, n. 1, pp. 259-281, jan./abr. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-56392017000100259&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 06 dez. 2017.

MARILENA Chaui: Neoliberalismo: a nova forma do totalitarismo. 22 nov. 2019, (2:30:08). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gCQ-axQF6y0>. Acesso em: 1º maio 2021.

MARINELLI, Célia Regina Gonçalves. **Programa Universidade para Todos**: aspectos da cidadania fragmentada. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE/Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 2010. Disponível em: http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/visualiza.php?cod=NzA3. Acesso em: 07 ago. 2020.

MARINELLO, Juan. Fuentes y raíces del pensamiento de José Martí. In: MARTÍ, José. **Nuestra América**. 3. ed. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2005. pp. IX-XXIII. Disponível em: <http://www.brouillondeculture.fr/imagesmagasins/divers/5184558102.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARQUES, A. H. Oliveira. **Brevíssima história de Portugal**. Lisboa: Tinta da China, 2018.

MARQUES, Cláudia Lima; CAVALLAZZI, Rosângela Lunardelli; MIRAGEM, Bruno, 2013. Comentário ao artigo 218. In: CANOTILHO, José Joaquim Gomes *et al.* (Coords.). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva, Almedina, 2013. p. 2020.

MARTÍ, José. **Nuestra América**. 3. ed. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2005.

MARTÍNEZ HEREDIA, Fernando. Cuba. **Enciclopédia Latinoamericana**, 1 set. 2016. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/es/entradas/c/cuba>. Acesso em: 18 nov. 2017.

MARTINS, André. Físico tenta mapear tipos de viés que assolam mente humana. [Entrevista cedida a] Ricardo Miotto. **Folha de S. Paulo**, Ciência, 28 nov. 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2015/11/1712364-fisico-tenta-mapear-tipos-de-vies-que-assolam-mente-humana.shtml>. Acesso em: 16 jun. 2017.

MARTINS, Carla Macedo. **Trabalho, Educação e Saúde** vol.1 no.1 Rio de Janeiro Mar. 2003. Resenha de: DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

MARTINS, Cristiano Zanin. ‘Lula é um inocente perseguido com mecanismos jurídicos’. [Entrevistado cedida a] Martín Granovsky. **Carta Maior**, 31 out. 2016. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/-Lula-e-um-inocente-perseguido-com-mecanismos-juridicos-/4/37114>. Acesso em: 01 dez. 2019.

MARTINS, Cristiano Zanin; MARTINS, Valeska Teixeira Zanin; VALIM, Rafael. **Lawfare**: uma introdução. Coimbra: Almedina, 2020.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. (Tradução de Nélio Schneider). São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2804654/mod_resource/content/0/Marx%20-%20O%2018%20Brum%C3%A1rio%20de%20Lu%C3%ADs%20Bonaparte%20-%28Boitempo%29.pdf. Acesso em: 07 ago. 2020.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. (Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe). 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (v. 1, Livro I).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Revisão: Miguel Cavalcanti Yoshida, Geraldo Martins de Azevedo Filho e Ricardo Nascimento Barreiros. São Paulo: Expressão Popular, 2008. Disponível em: <https://www.expressaopopular.com.br/loja/wp-content/uploads/2020/02/manifesto-comunista-EP.pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.

MASON, Paul. **Postcapitalism**: a guide to our future. Londres: Penguin, 2016.

MATTEUCCI, Nicola. Direitos humanos. *In*: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. (Tradução de Carmen C. Varriale *et al.*). 12. ed. Brasília, São Paulo: UnB, Imprensa Oficial do Estado, 2012. (v. 1). pp. 353-355.

MAZOWER, Mark. The strange triumph of human rights, 1933-1950. **The Historical Journal**, Cambridge University Press, v. 47, n. 2, pp. 379-398, 2004. Disponível em: <https://www.mazower.com/articles/HJ.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2019.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira (Org.). **Coletânea de direito internacional**. 12. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Os sistemas regionais de proteção dos direitos humanos**: uma análise comparativa dos *sistemas* interamericano, europeu e africano. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011. (v. 9, Coleção Direito e Ciências Afins).

MEC indica reitor temporário da nova Universidade Federal do Norte de Tocantins (UFNT). A UFNT já nasce multicampi, agregando os campus de Araguaína e Tocantinópolis. Notícia publicada em 04 jul.2020 em AF Notícias. Disponível em: <https://afnoticias.com.br/cidades/mec-indica-reitor-temporario-da-nova-universidade-federal-do-norte-de-tocantins-ufnt>. Acesso em: 06 jul. 2020.

MEDEIROS, Verenice Mioranza; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Apontamentos sobre o Estado burguês e a necessidade da política social. *In*: JORNADA DO HISTEDBR: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS DESAFIOS DE SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO, 11., 2013, Cascavel. **Anais [...]** Cascavel: UNIOESTE, 2013. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_56_verenice_medeiros@hotmail.com.pdf. Acesso em: 08 nov. 2018.

MENDES, Francilda Alcântara. Políticas públicas e educação superior: uma análise das políticas públicas para a ampliação do acesso à universidade no Brasil à luz da sustentabilidade. *In*: BANDEIRA, João Adolfo Ribeiro; MELO, Miguel Ângelo Silva de (Orgs.). **Pensamentos contemporâneos de direitos humanos**. Curitiba: CRV, 2015. pp. 44-64.

MENDES, Vinícius. OEA denuncia Brasil por violação aos direitos humanos. CALLE 2. Reportagem publicada em 05 dez.2016no *site O Cafezinho.com* . Disponível em:

<https://www.ocafezinho.com/2016/12/05/oea-denuncia-brasil-por-violacao-aos-direitos-humanos/>. Acesso em: 30 jul. 2019.

MERCOSUR. **Tratado de Assunção**, 1991 (versão de jul. 1998). Disponível em: <http://www.rau.edu.uy/mercosur/tratapt.htm>. Acesso em: 15 jul. 2014.

METZNER, Ernst Erich. O reino dos francos. *In*: ECO, Umberto (Org.). **Idade Média: bárbaros, cristãos e muçulmanos**. (Tradução de Bonifácio Alves). Alfragide: Dom Quixote, 2011. pp. 112-115.

MÉXICO. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que reforma la de 5 de febrero de 1857. **Diario Oficial**, Tomo V, 4ª época, n. 30, 5 fev. 1917. Disponível em: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM_orig_05feb1917_ima.pdf. Acesso em: 04 jul. 2019.

MÉXICO. **Mexico's Constitution of 1917 with Amendments through 2015**. (Tradução de M. Fernanda Gomez Aban). Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/Mexico_2015.pdf?lang=en. Acesso em: 03 jul. 2019.

MEYKNECHT, Florisbela Maria Guimarães Nogueira. **Contornos normativos das políticas de acesso à educação superior nos governos Lula e Chávez**. 2013. Dissertação (Mestrado em Integração da América Latina) – Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MEYKNECHT, Florisbela Maria Guimarães Nogueira. **Do Congresso do Panamá à CELAC – Comunidade dos Estados Latino-Americanos e Caribenhos: a concretização do sonho de Simón Bolívar?** Trabalho de avaliação parcial do Mestrado em Integração da América Latina, apresentado ao Prof. Dr. Wagner Iglesias, docente da disciplina Pensamento Político Latino-Americano, Prolam/USP, 2011a (não publicado).

MEYKNECHT, Florisbela Maria Guimarães Nogueira. **O ensino no Brasil após a saída do jesuítas**. Trabalho de avaliação parcial do Mestrado em Integração da América Latina, apresentado à Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Cacciamali e ao Prof. Dr. J. R. Seabra, docentes da disciplina Ciências para a Análise da Integração da América Latina, Prolam/USP, 2011b (não publicado).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 03 jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conheça a história da educação brasileira**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=83591:conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira&catid=33771:institucional. Acesso em: 23 mai. 2021.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **A Organização dos Estados Americanos**. Disponível em: <http://antigo.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/integracao-regional/14394-a-organizacao-dos-estados-americanos>. Acesso em: 12 mai. 2021.

MINTO, César Augusto; MINTO, Lalo Watanabe. Incrível retrocesso na educação superior. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 63. ed., 2 out. 2012. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/incrivel-retrocesso-na-educacao-superior/>. Acesso em: 07 jul. 2019.

MINTO, Lalo Watanabe. Educação superior no PNE (2014-2024): apontamentos sobre as relações público-privadas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, pp. 1-17, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782018000100208&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 07 ago. 2020.

MIOLA, Jeferson. **A PEC 55 e o estado de sítio rentista**. [s.l.], 12 dez. 2016. Facebook: jefmiola. Disponível em: <https://www.facebook.com/jefmiola/posts/227600620983253>. Acesso em: 26 abr. 2020.

MIRANDA, Francisco Cavalcanti Pontes de. **Os novos direitos do homem**. Rio de Janeiro: Alba, 1933.

MIRANDA, Jorge. **Manual de direito constitucional**. 3. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 2000. (Tomo IV).

MIRANDA, Maria Margarida Lopes de. A *Ratio Studiorum* e o desenvolvimento de uma cultura escolar na Europa Moderna. **Humanitas**, n. 63, pp. 473-490, 2011. Disponível em:

https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas63/26_MMiranda.pdf.

Acesso em: 27 fev. 2020.

MIRANDA, Maria Margarida Lopes de. **Código pedagógico dos jesuítas: *Ratio Studiorum*** da Companhia de Jesus (1599) – regime escolar e curriculum de estudos. Lisboa: Esfera do Caos, 2009.

MIRANDA, Maria Margarida Lopes de. ***Ratio Studiorum da Companhia de Jesus (1599)***: regime escolar e plano de estudos. (Tradução de Maria Margarida Lopes de Miranda). Braga: Axioma, 2018.

MIRANDOLA, Giovanni Pico Della. **Discurso sobre a dignidade do homem**. Edição bilíngue. (Tradução de Lurdes Sirgado Ganho). Lisboa: Edições 70, 2018.

MONEDERO, Juan Carlos. La conflictiva y nunca acabada construcción de la universidad deseada. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. **La universidad em el siglo XXI**: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Caracas: Centro Internacional Miranda, Ministério del Poder Popular para la Educación Superior, 2008. pp. 5-30.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. **Educação, acto político**. Porto: O Professor, 1975.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. **História da educação**: do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação. São Paulo: Cortez, 2005.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. **O direito à educação**. Coimbra: Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, Ius Gentium Conimbrigae/Centro de Direitos Humanos, 2014.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. **O direito à educação**. Lisboa: Livros Horizonte, 1998.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O pão do direito à educação... **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, pp. 763-789, set. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-733020030003000003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 jan. 2017.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. **Sobre o direito à educação**. Coimbra: Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, Ius Gentium Conimbrigae/Centro de Direitos Humanos, 2015.

- MONTEIRO, Agostinho dos Reis. **Uma teoria da educação**. Lisboa: Piaget, 2017.
- MONTEIRO, Pinto. **16º Curso de Pós-Graduação em Direito dos Contratos e Direito do Consumo**. Coimbra: FDUC, 2015. Anotações de sala de aula.
- MONTESQUIEU. **Do espírito das leis**. (Tradução de Fernando Henrique Cardoso e Leôncio Martins Rodrigues). 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- MONTESQUIEU. **Do espírito das leis**. (Tradução de Miguel Morgado). Lisboa: Edições 70, 2018.
- MONTESQUIEU. **O espírito das leis**. (Tradução de Cristina de Murachco). São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- MOORE, Thomas. **Care of the soul: a guide for cultivating depth and sacredness in everyday life**. Nova York: Harper Perennial, 1994.
- MORAES, Maria Celina Bodin de; TEIXEIRA, Ana Carolina Brochado. Comentário ao artigo 227. In: CANOTILHO, José Joaquim Gomes *et al.* (Coords.). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva, Almedina, 2013. pp. 2124-2137.
- MORALES, Alberto. Presentan SRE y UNAM Carta Universal de los Derechos Humanos. **El Universal**, 06 fev. 2018. Disponível em: <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/sociedad/presentan-sre-y-unam-carta-universal-de-los-derechos-humanos>. Acesso em: 02 mai. 2021.
- MOREIRA, Vital. **Sobre o direito**: a propósito do livro de E. B. Pachukanis “A teoria geral do direito e o marxismo”. Coimbra: Separata da Revista Vértice, 1973.
- MOREIRA, Vital; GOMES, Carla Marcelino (Coords.). **Comprender os direitos humanos**: manual de educação para os direitos humanos. Coimbra: Coimbra Editora, 2014. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/direitos-humanos/livro-comprender-os-direitos-humanos>. Acesso em: 08 ago. 2020.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. (Tradução de Eloá Jacobina). 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOSLER, Hermann (Ed.). **Die Verfassung der Weimarer Republik**: vom 11. August 1919. Stuttgart: Reclam, 2009.

MOTOMURA, Marina. Quantos países existem atualmente? Sudão do Sul e Montenegro são os mais novos países independentes. **Super Interessante**, Mundo Estranho, 18 abr. 2011. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quantos-paises-existem-atualmente/>. Acesso em: 11 jul. 2019.

MOURA, Isabella Mayer de. 10 países do Conselho de Direitos Humanos da ONU estão entre os 20 mais opressores. **Gazeta do Povo**, 19 mai. 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/mundo/10-paises-do-conselho-de-direitos-humanos-da-onu-estao-entre-os-20-mais-opressores/>. Acesso em: 02 mai. 2021.

MOURA, Tatiana Whately de; RIBEIRO, Natália Caruso Theodoro. **Levantamento nacional de informações penitenciárias INFOPEN – junho de 2014**. DEPEN/Ministério da Justiça, 2017. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>. Acesso em: 24 out. 2018.

MOYN, Samuel. **The last utopia**: human rights in history. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 2010.

MUÑOZ VILLALOBOS, Vernor. **The right to education**: report / submitted by the Special Rapporteur on the Right to Education. UN. Commission on Human Rights. Special Rapporteur on the Right to Education. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/?ln=en> . Acesso em 17 jun.2021.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Conheça os novos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU**. 25 set. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/>. Acesso em: 01 dez. 2019.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Objetivo 17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/ods17/>. Acesso em: 16 ago. 19.

NAMORA, Ricardo. **Uma coisa chamada hermenêutica**. Porto: U. Porto Edições, 2018.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual; DURLI, Zenilde. O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e a visão sistêmica de educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBP AE*, Porto Alegre, v. 26, n. 3, pp. 551-564, set./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19798/11536>. Acesso em: 08 ago. 2020.

NATIONAL GEOGRAPHIC. **Mesopotâmia**: as primeiras civilizações. Lisboa: RBA Revistas Portugal, 2019. (Edição Especial História).

NETO, João. Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015. **Agência IBGE Notícias**, 18 mai. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015.html>. Acesso em: 29 ago. 2018.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2001.

NEW LEGAL REALISM PROJECT. **New Legal Realism – Empirical Law and Society**. 12 jun. 2012. Disponível em: <http://newlegalrealism.org/author/newlegalrealism/>. Acesso em: 14 jul. 2018.

NICARÁGUA. Carta de la Organización de Estados Centroamericanos (Carta de San Salvador). Instrumento Internacional, Aprobado el 12 de Noviembre de 1951. **La Gaceta**, n. 30, 8 fev. 1952. Disponível em: [http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/\(\\$All\)/7185D48372DE1E320625767F005D1FE8?OpenDocument](http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/($All)/7185D48372DE1E320625767F005D1FE8?OpenDocument). Acesso em: 11 nov. 2017.

NICARÁGUA. **Nicaragua's Constitution of 1987 with Amendments through 2014**. (Tradução de Max Planck Institute). Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/Nicaragua_2014.pdf?lang=en. Acesso em: 18 set. 2019.

NICOLELIS, Miguel. Entrevista no Youtube. Publicado em 26 jun. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dusyccQgXcc>. Acesso: 17 jun. 2020.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **A ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel: EdUNIOESTE, 1999.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Os impactos da crise econômica promovida pelas sanções e bloqueios nas universidades públicas da República Bolivariana da Venezuela.** Relatório de estágio pós-doutoral apresentado e aprovado perante o CIM – Centro Internacional Miranda – Caracas, em 20 fev. 2020a.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Venezuela:** os impactos das sanções internacionais nas universidades públicas. Uberlândia: Navegando, 2020b. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_modelo1-compactado__1_. Acesso em: 24 mar. 2021.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; FIGUEIREDO, Ireni Marileni Zago; BORGES, Liliam Faria Porto. O Projeto Qualidade no ensino público do Paraná – PQE: a estratégia da implementação das reformas liberais no aparelho do Estado. *In:* NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lúcia Frizon (Orgs.). **Estado e políticas sociais:** Brasil-Paraná. Cascavel: EdUNIOESTE, 2003. pp. 85-100.

“NO SE RECHAZA al extranjero, sino al pobre”. Adela Cortina, filósofa. **El País**, 15 de jul. de 2019 (5’28’’). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Kc92s05D8L8>. Acesso em: 28 jul. 2019.

NUNES, António José Avelãs. **A revolução francesa na história do capitalismo.** 2. ed. Lisboa: Página a Página, 2017.

NUNES, António José Avelãs. **As origens da ciência econômica:** Fisiocracia, Smith, Ricardo, Marx. Lisboa: Página a Página, 2016.

NUNES, António José Avelãs. **Neoliberalismo e direitos humanos.** Lisboa: Caminho, 2003.

O PEQUENO Burguês. Intérprete: Martinho da Vila. Compositor: Martinho da Vila. *In:* MARTINHO da Vila. Intérprete: Martinho da Vila. Rio de Janeiro: RCA Victor, 1969. 1 LP, faixa A3 (3,57min).

OAS. **Declaração de Lima:** Carta Democrática Interamericana. Departamento de Assuntos Jurídicos Internacionais/Escritório de Cooperação Jurídica, 2005. Disponível em: http://www.oas.org/juridico/portuguese/decl_lima.htm. Acesso em: 16 mar. 2021.

OBSERVATORY [Magna Charta Universitatum]. **Signatory Universities**. 2018a. Disponível em: <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/signatory-universities>. Acesso em: 04 mar. 2021.

OBSERVATORY [Magna Charta Universitatum]. **The Magna Charta Universitatum**. 2018b. Disponível em: <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum>. Acesso em: 17 set. 2015.

OBSERVATORY [Magna Charta Universitatum]. **University values and responsibilities: responding to the challenges of the future**. Disponível em: <http://www.magna-charta.org/events/32nd-anniversary-of-the-magna-charta-universitatum>. Acesso em: 04 mar. 2021.

OCANÃ, Juan Carlos. Conferencia de Dumbarton Oaks agosto-octubre 1944. **Historiasiglo20.org**, 2003. Disponível em: <http://www.historiasiglo20.org/GLOS/dumbartonoaks.htm>. Acesso em: 10 jul. 2019.

OEA. **A CIDH anuncia sua decisão de abrir um processo de seleção da pessoa que ocupará o cargo de titular da Secretaria Executiva e agradece a gestão do Secretário Paulo Abrão**. 18 set. 2020a. Disponível em: <https://www.oas.org/pt/cidh/prensa/notas/2020/224.asp>. Acesso em: 02 mai. 2021.

OEA. **A-52: Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en matéria de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador”**. Departamento de Derecho Internacional, 1988a. Disponível em: <http://www.oas.org/juridico/spanish/firmas/a-52.html>. Acesso em: 18 set. 2019.

OEA. **Acerca del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral – CIDI**. Disponível em: <http://www.oas.org/es/cidi/acerca.asp>. Acesso em: 26 fev. 2020b.

OEA. **Actas y Documentos – Volumen I – AG/DEC. 41 a AG/DEC. 45 (XXXV-O/05) – AG/RES. 2061 A AG/RES. 2157 (XXXV-O/05) – Textos certificados de las Declaraciones y Resoluciones**. Fort Lauderdale, Florida: Asamblea General, 24 out. 2005a. Disponível em: <http://www.oas.org/es/sla/docs/AG02863S12.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2021.

OEA. **AG/RES. 2030 (XXXIV-O/04) – Strengthening of Human Rights Systems Pursuant to the Plan of Action of the Third Summit of the Americas**. General Assembly,

8 jun. 2004. Disponível em: <http://www.oas.org/en/sare/social-inclusion/protocol-ssv/docs/pss-res-2030-en.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2020.

OEA. **AG/RES. 2074 (XXXV-O/05) – Standards for the Preparation of Periodic Reports Pursuant to the Protocol of San Salvador.** General Assembly, 7 jun. 2005b. Disponível em: <http://www.oas.org/en/sare/social-inclusion/protocol-ssv/docs/pss-res-2074-en.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2020.

OEA. **AG/RES. 2178 (XXXVI-O/06) – Normas para Elaboração dos Relatórios Periódicos Previstos no Protocolo de San Salvador.** Assembléia Geral, 6 jun. 2006. Disponível em: <https://psicod.org/vigisimo-octavo-perodo-ordinario-de-sesiones-v5.html?page=28>. Acesso em: 25 fev. 2020.

OEA. **AG/RES. 2262 (XXXVII-O/07) – Protocol of San Salvador: Composition and Functioning of the Working Group to Examine the Periodic Reports of the State Parties.** General Assembly, 5 jun. 2007. Disponível em: <http://www.oas.org/en/sare/social-inclusion/protocol-ssv/docs/pss-res-2262-en.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2021.

OEA. **AG/RES. 2506 (XXXIX-O/09) – Protocol of San Salvador: Composition and Functioning of the Working Group to Examine the Periodic Reports of the States Parties.** General Assembly, 4 jun. 2009a. Disponível em: <http://www.oas.org/en/sare/social-inclusion/protocol-ssv/docs/pss-res-2506-en.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

OEA. **B-32: Convenção Americana sobre Direitos Humanos – “Pacto de San José de Costa Rica”.** Comissão Internacional de Direitos Humanos, 1969a. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/d.Convencao_Americana_Ratif.htm. Acesso em: 22 nov. 2017.

OEA. **Carta da Organização dos Estados Americanos (A-41).** Departamento de Direito Internacional, 1948a. Disponível em: http://www.oas.org/dil/port/tratados_A-41_Carta_da_Organização_dos_Estados_Americanos.pdf. Acesso em: 18 set. 2019.

OEA. **Consortio de Universidades de la OEA.** Disponível em: <http://www.oas.org/es/becas/programaregular/consorcio.asp>. Acesso em: 30 set. 2019.

OEA. **Convenção Americana sobre Direitos Humanos.** Assinada na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, San José, Costa Rica, em 22 de

novembro de 1969. Comissão Interamericana de Direitos Humanos, 1969b. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm. Acesso em: 28 jun. 2017.

OEA. **Convención Americana sobre Derechos Humanos suscrita en la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos (B-32)**. Departamento de Derecho Internacional, 1969c. Disponível em: http://www.oas.org/dil/esp/tratados_B-32_Convencion_Americana_sobre_Derechos_Humanos_firmas.htm. Acesso em: 18 set. 2019.

OEA. **Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem**. Aprovada na Nona Conferência Internacional Americana, Bogotá, 1948. Comissão Interamericana de Direitos Humanos, 1948b. Disponível em: http://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.Declaracao_Americana.htm. Acesso em: 14 jul. 2014.

OEA. **Estatuto de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos**. Aprobado mediante la Resolución N° 447 adoptada por la Asamblea General de la OEA en su noveno período ordinario de sesiones, celebrado en La Paz, Bolivia, octubre de 1979. Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 1979a. Disponível em: <http://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/estatutoCIDH.asp>. Acesso em: 25 nov. 2017.

OEA. **Estatuto de la Corte Interamericana de Derechos Humanos**. 1979b. Disponível em: <http://www.corteidh.or.cr/estatuto.cfm>. Acesso em: 18 set. 2019.

OEA. **Medidas cautelares**. CIDH – Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.oas.org/pt/cidh/decisiones/cautelares.asp>. Acesso em: 14 abr. 2021a.

OEA. **Nota à imprensa**: o Secretário-Geral da OEA, Luis Almagro, assume seu segundo mandato até 2015. 27 mai. 2020c. Disponível em: https://www.oas.org/pt/centro_midia/nota_imprensa.asp?sCodigo=P-050/20. Acesso em: 08 mai. 2021.

OEA. **Nuestra Historia**. Disponível em: http://www.oas.org/es/acerca/nuestra_historia.asp. Acesso em: 14 nov. 2017.

OEA. **Portal del sistema individual de peticiones**. CIDH – Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Disponível em: <https://www.oas.org/es/cidh/portal/>. Acesso em: 27 out. 2018.

OEA. **Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, “Protocolo de San Salvador”**. Comissão Interamericana de Direitos Humanos, 1988b. Disponível em: http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/e.Protocolo_de_San_Salvador.htm. Acesso em: 05 mai. 2021.

OEA. **Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador”**. Departamento de Derecho Internacional, 1988c. Disponível em: <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-52.html>. Acesso em: 18 set. 2019.

OEA. **Regulamento da Corte Interamericana de Direitos Humanos**. Aprovado pela Corte no seu LXXXV Período Ordinário de Sessões celebrado de 16 a 28 de novembro de 2009b. Disponível em: http://www.corteidh.or.cr/sitios/reglamento/nov_2009_por.pdf. Acesso em: 18 set. 2019.

OEA. **Sistema de casos e petições**. CIDH – Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.oas.org/pt/cidh/mandato/peticiones.asp>. Acesso em: 07 abr. 2021b.

OEA. **Situação dos direitos humanos no Brasil**: aprovado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos em 12 de fevereiro de 2021. Comissão Interamericana de Direitos Humanos, 2021c. Disponível em: <http://www.oas.org/pt/cidh/relatorios/pdfs/Brasil2021-pt.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

OEA. **Standards for the Preparation of Periodic Reports Pursuant to articles 19 of the Protocol of San Salvador**. 2005c. Disponível em: <http://www.oas.org/en/sare/social-inclusion/protocol-ssv/docs/standards-preparation-wgpps.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2020.

OEA. **Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca**. Departamento de Derecho Internacional, 1947. Disponível em: <http://www.oas.org/juridico/spanish/Tratados/b-29.html>. Acesso em: 02 jul. 2020.

OEI. **Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red INDICES**: Papeles del Observatorio nº 20. Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS) de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), abr. 2021. Disponível em: <https://oei.int/pt/publicacoes/papeles-del-observatorio-panorama-de-la-educacion-superior-en-iberoamerica-a-traves-de-los-indicadores-de-la-red-indices>. Acesso em: 06 mai. 2021.

OHCHR. **Brazil 20-year public expenditure cap will breach human rights, UN expert warns**. Genebra, 9 dez. 2016a. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=21006&LangID=E>. Acesso em: 27 jun. 2019.

OHCHR. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Portugal: United Nations Information Centre, 20 jul. 1998. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 03 dez. 2017.

OHCHR. **Fact Sheet n. 2. (Rev. 1), The International Bill of Rights**, n. 2 (rev. 1), jun. 1996. Disponível em: <https://www.refworld.org/docid/479477480.html>. Acesso em: 28 jun. 2017.

OHCHR. **Implementation of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights**. Committee on Economic, Social and Cultural Rights, Economic and Social Council, General Comment, n. 13, 1999. Disponível em: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/CESCR_General_Comment_13_en.pdf. Acesso em: 31 out. 2019.

OHCHR. **Report on the fifty-fourth, fifty-fifth and fifty-sixth sessions (23 February-6 March 2015, 1-19 June 2015, 21 September-9 October 2015)**. Nova York, Genebra: Committee on Economic, Social and Cultural Rights, Economic and Social Council, Official Records, suplemento n. 2, 2016b. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G16/097/00/PDF/G1609700.pdf?OpenElement>. Acesso em: 18 set. 2016.

OHMAE, Kenichi. **O fim do Estado-nação**. Tradução de Ivo Korytowski. Rio de Janeiro: Campus; São Paulo: Publifolha, 1999.

OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de. **Educação superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida?** 2019. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/334186/1/Oliveira_AnaLuizaMatosDe_D.pdf. Acesso em: 08 jul. 2020.

OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de; POCHMANN, Márcio. Educação superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida? *In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA POLÍTICA*, 24., 2019, Vitória. **Anais [...]** Vitória: UFES, 2019. Disponível em: https://sep.org.br/anais/2019/Sessoes-Ordinarias/Sessao2.Mesas11_20/Mesa19/193.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A atualidade dos ensinamentos da reforma de Córdoba (1918): Ou qual a herança de Córdoba nas reformas atuais? *In: SADER, Emir (Coord.). Cadernos da América Latina VIII*. Clacso, 2008. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/VIIIcadernopensamentocritico.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

OMC. 1994. GATS – General Agreement Tariffs and Service (Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços. Anexo I-B ao Acordo Constitutivo da Organização Mundial do Comércio). *In: MAZZUOLI, Valério de Oliveira (Org.). Coletânea de direito internacional*. 12. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014. pp. 1072-1088.

ONU. **Asamblea General**. A/HRC/8/52, de 1º de septiembre de 2008, octavo período de sesiones, Cuestiones de organización y procedimiento. 2008. 338 p. Disponível em: https://midia.mpf.mp.br/pfdc/hotsites/sistema_protecao_direitos_humanos/docs/sistema-nacoes-unidas/conselho-direitos-humanos/revisao-periodica-universal/primeiro-ciclo/informe-final-consejo-derechos-humanos-septiembre-2008.pdf. Acesso em 20 nov.2020.

ONU. **Draft articles on Responsibility of States for Internationally Wrongful Acts, with commentaries** 2001. Disponível em: https://legal.un.org/ilc/texts/instruments/english/commentaries/9_6_2001.pdf. Acesso em: 13 abr. 2020.

ONU. **Declaração e Programa de Ação de Viena:** Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Viena, 14-25 de junho de 1993. CEDIN, UNIBH. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declaração%20e%20Programa%20de%20Acção%20adoptado%20pela%20Conferência%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: 06 set. 2018.

ONU. **Declaração sobre a Concessão de Independência aos Países e Povos Coloniais.** Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 1514 (XV), de 14 de dezembro de 1960. Disponível em: <http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/decl-indepcolonial.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

ONU. **Declaration on Social Progress and Development.** United Nations Digital Library, 1969. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/202280#record-files-collapse-header>. Acesso em 17 jan. 2020.

ONU. **Direitos Humanos:** o Comité dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais. Década das Nações Unidas para a educação em matéria de direitos humanos 1995/2004. Ficha Informativa/Rev. I, n. 16. Comissão Nacional para as Comemorações do 50º Aniversário da DUDH – Gabinete de Documentação e Direito Comparado. Procuradoria-Geral da República. Lisboa, out. 2008a. Disponível em: http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/ficha_informativa_16_comite_dir_economicos_sociais.pdf. Acesso em: 02 mar. 2018.

ONU. **El derecho a la educación:** el ejercicio efectivo del derecho a la educación y la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 en el contexto del aumento de las entidades del sector privado en el ámbito de la educación: informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación. Consejo de Derechos Humanos, Asamblea General, 2019a. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G19/104/13/PDF/G1910413.pdf?OpenElement>. Acesso em: 01 ago. 2019.

ONU. **El derecho a la educación:** seguimiento de la resolución 8/4 del Consejo de Derechos Humanos. Consejo de Derechos Humanos, Asamblea General, 2019b. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/LTD/G19/208/97/PDF/G1920897.pdf?OpenElement>. Acesso em: 01 ago. 2019.

ONU. **Examen de los informes presentados por los Estados Partes de conformidad con los artículos 16 y 17 del Pacto** - Observaciones finales del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales - BRASIL. 2009b. Disponível em: <http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=4slQ6QSmlBEDzFEovLCuW%2FtFdKDkhtvoI%2BReIV2x8DYMuc3wSJ2Ffrs9%2FjeRowxEUefp%2F5smsRcrp6Mib846cZN4YPOPf%2BBWmLIXOOgv1N7auq82UBxOGf3WCzsKdc4a>. Acesso em: 17 out. 2021.

ONU. **Implementation of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights**: consideration of reports submitted by States parties in accordance with article 16 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights: Brazil. 2009a. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/651468>. Acesso em 27 jun.2021.

ONU. **Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Kishore Singh**: protección del derecho a la educación contra la comercialización. Consejo de Derechos Humanos, Asamblea General, 2015. Disponível em: <https://redclade.org/wp-content/uploads/comercialización.pdf>. Acesso em: 29 out. 2019.

ONU. **Informe sobre los períodos de sesiones 54º, 55º y 56º** (23 de febrero a 6 de marzo de 2015, 1 a 19 de junio de 2015 y 21 de septiembre a 9 de octubre de 2015). Comité de Derecho Económicos, Sociales y Culturales, Consejo Económico y Social, Documentos Oficiales, suplemento n. 2, 2016a. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G16/097/03/PDF/G1609703.pdf?OpenElement>. Acesso em: 02 mar. 2018.

ONU. **International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights**. 1967. Disponível em: https://treaties.un.org/doc/Treaties/1976/01/19760103%2009-57%20PM/Ch_IV_03.pdf. Acesso em: 02 out. 2018.

ONU. **Los derechos económicos, sociales y culturales**: manual para las instituciones nacionales de derechos humanos. Nova York, Ginebra: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2004. Disponível em: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/training12sp.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2017.

ONU. **Observaciones generales aprobadas por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales** (nº 1 ao nº 24). 1999a. Disponível em: <https://conf->

dts1.unog.ch/1%20spa/tradutek/derechos_hum_base/cescr/00_1_obs_grales_cte%20dchos%20ec%20soc%20cult.html#GEN13. Acesso em: 02 mar. 2018.

ONU. **Octavo período de sesiones:** Resolución 8/4. El derecho a la educación. Consejo de Derechos Humanos, 18 jun. 2008b.

ONU. **Optional Protocol to the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights.** 2008c. Disponível em: https://treaties.un.org/doc/Publication/CTC/Ch_IV_3_a.pdf. Acesso em: 29 jun. 2019.

ONU. **Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.** Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966a. Disponível em: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/ccpr.aspx>. Acesso em: 21 out. 2018.

ONU. **Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.** Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966b. Disponível em: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>. Acesso em: 21 out. 2018.

ONU. **Plano de ação:** Programa Mundial para educação em direitos humanos – Primeira etapa. Nova York e Genebra: UNESCO/Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf. Acesso em: 31 out. 2019.

ONU. **Report of the special rapporteur on the right to education.** General Assembly, 69^a session, 24 set. 2014. Disponível em: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/69/402. Acesso em: 08 ago. 2019.

ONU. **Resolución aprobada por el Consejo de Derechos Humanos el 1 de julio de 2016:** 32/22. El derecho a la educación. Consejo de Derechos Humanos, Asamblea General, 2016b. Disponível em: https://digitallibrary.un.org/record/845955/files/A_HRC_RES_32_22-ES.pdf. Acesso em: 07 ago. 2019.

ONU. **Resolución aprobada por el Consejo de Derechos Humanos el 11 de julio de 2019:** 41/16. El derecho a la educación: seguimiento de la resolución 8/4 del Consejo de Derechos

Humanos. Consejo de Derechos Humanos, Asamblea General, 2019. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G19/221/47/PDF/G1922147.pdf?OpenElement> . Acesso em: 22 nov. 2021.

ONU. **Resolución aprobada por el Consejo de Derechos Humanos el 23 de junio de 2017:** 35/... El derecho a la educación: seguimiento de la resolución 8/4 del Consejo de Derechos Humanos. Consejo de Derechos Humanos, Asamblea General, 2017. Disponível em: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/HRC_Resolution_Right_to_Education_2017_Spanish.pdf. Acesso em: 07 ago. 2019.

ONU. **Resolución aprobada por el Consejo de Derechos Humanos el 5 de julio de 2018:** 38/9. El derecho a la educación: seguimiento de la resolución 8/4 del Consejo de Derechos Humanos. Consejo de Derechos Humanos, Asamblea General, 2018. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G18/230/84/PDF/G1823084.pdf?OpenElement>. Acesso em: 07 ago. 2019.

ONU. **Resolución aprobada por la Asamblea General:** 53/144. Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos. Asamblea General, 1998. Disponível em: http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Defenders/Declaration/declaration_sp.pdf. Acesso em: 28 jun. 2017.

ONU. **Resolution adopted by the General Assembly on 19 December 2011 [on the report of the Third Committee (A/66/457)].** General Assembly, 16 fev. 2012. Disponível em: <https://undocs.org/A/RES/66/137>. Acesso em: 31 out. 2019.

ONU. **Substantive issues arising in the implementation of the international covenant on economic, social and cultural rights:** general comment 11 (1999). Economic and Social Council, 10 mai. 1999b. Disponível em: <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/comentariogeral11.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

ONUBR. **ONU inicia reunião para tentar solucionar situação das 16 colônias restantes em todo o mundo.** 21 fev. 2013. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-inicia-reuniao-para-tentar-solucionar-situacao-das-16-colonias-restantes-em-todo-o-mundo/amp/>. Acesso em: 27 jun. 2019.

OTCA. **El Protocolo de Enmienda.** 1998. Disponível em: <http://www.otca-oficial.info/assets/documents/20160629/bc822314f4b8cede7cf30f7e44555e66.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2020.

OTCA. **Tratado de Cooperación Amazónica.** 1978. Disponível em: <http://www.otca-oficial.info/assets/documents/20160629/488ec01c1ab55922e4797d9d49e2934c.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2020.

OTTA, Lu Aiko; FERNANDES, Adriana. Banco Mundial sugere fim do ensino superior gratuito no Brasil”. **Revista Exame on line.** Publicado em 21.11.2017, 10h59. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/banco-mundial-sugere-fim-do-ensino-superior-gratuito-no-brasil/>. Acesso em: 8 dez. 2017.

OXFAM BRASIL. **País estagnado:** um retrato das desigualdades brasileiras. 2018. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/pais-estagnado/>. Acesso em: 20 mar. 2019.

PACHUKANIS, Evgeni. **A teoria geral do direito e o marxismo.** (Tradução de Soveral Martins). 2. ed. Coimbra: Centelha, 1977.

PACHUKANIS, Evguiéni Bronislávovitch. **Teoria geral do direito e marxismo.** (Tradução de Paula Vaz de Almeida). São Paulo: Boitempo, 2017.

PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed.** São Paulo: PROGRAD/ UNESP/ Santa Clara Editora. 2005, p. 49-60. (texto original). Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacao-pedagogia_3.pdf. Acesso em: 16 nov. 2021.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica.** Lisboa: Edições 70, 2018.

PANAMÁ. **Panama's Constitution of 1972 with Amendments through 2004**. Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/Panama_2004.pdf?lang=en. Acesso em: 03 jul. 2019.

PARAGUAI. **Paraguay's Constitution of 1992 with Amendments through 2011**. (Tradução de Maria del Carmen Gress). Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/Paraguay_2011.pdf?lang=en. Acesso em: 03 jul. 2019.

PASTORE, Rodolfo. Reflexiones sobre educación universitária en economía social y solidária: apuntes para el debate desde una práctica de democratización universitária. In **Miradas sobre la Economía Social y Solidária en América Latina**. Cristina Amariles ... [et al.]; editado por José Luis Coraggio. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2021. Libro digital, PDF. p. 143-168.

PASUKANIS, Eugeny Bronislanovich. **A teoria geral do direito e o marxismo**. (Tradução de Paulo Bessa). Rio de Janeiro: Renovar, 1989.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. **A modernização da universidade e a transformação do perfil da *intelligentia* universitária**: casos USP e UFRJ. 1998. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: <https://caph.fflch.usp.br/node/2325>. Acesso em: 21 mai. 2021.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo Social – Revista de Sociologia**, USP, São Paulo, v. 14, n. 2, pp. 147-161, out. 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12387>. Acesso em: 26 jul. 2018.

PEDROSO, João. **Direito e(m) Sociedade – Acesso ao(s) direito(s) e à(s) Justiça(s)**. Coimbra: CES/Universidade de Coimbra, 2014. Anotações de sala de aula.

PEREIRA, Francisco Denes. **Do Rio Grande à terra do fogo**: um estudo sobre a comunidade de estados latino-americanos e caribenhos (CELAC). 2017. Dissertação (Mestrado em Integração da América Latina) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-25092019-172723/publico/2017_FranciscoDenesPereira_VOrig.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

PEREIRA, Pedro Celestino; AMARAL, Roberto. Por que Universidade pública e gratuita no Brasil? **Plataforma Política Social**, 12 dez. 2017. Disponível em: <http://plataformapoliticasocial.com.br/por-que-universidade-publica-e-gratuita-no-brasil/>. Acesso em: 23 jul. 2019.

PERU. **Peru's Constitution of 1993 with Amendments through 2009**. Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/Peru_2009.pdf?lang=en. Acesso em: 03 jul. 2019.

PESSOA, Fernando. Mar português. *In*: PESSOA, Fernando. **Mensagem**. p. 11. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000004.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2018.

PIKETTY, Thomas. **O Capital**: no século XXI, (tradutor), Lisboa: Editora Temas e Debates, 2014.

PIMENTA, Felipe. **Filosofia e Literatura**. Disponível em: <https://felipecimenta.com/author/felipecimenta/>. Acesso em: 07 fev. 2018.

PINA, Isabel Castro; SANTOS, Maria Leonor Ferraz de Oliveira Silva; LEME, Paulo (Coords.). **Guia de fontes portuguesas para a história da América Latina**. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, Fundação Oriente, Instituto dos Arquivos Nacionais/Torre do Tombo, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2001. (v. 2).

PINHEIRO, Maria Cláudia Bucchianeri. A Constituição de Weimar e os direitos fundamentais sociais: a preponderância da Constituição da República Alemã de 1919 na inauguração do constitucionalismo social à luz da Constituição Mexicana de 1917. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 43, n. 169, pp. 101-126, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/92449>. Acesso em: 08 ago. 2020.

PINKER, Steven. **Os anjos bons da nossa natureza**: porque a violência diminuiu. (Tradução de Bernardo Joffily e Laura Teixeira Motta). São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PINTO, Élida Graziane. Reduziu-se “em excesso” o legado da declaração do direitos humanos e da CF. **Consultor Jurídico**, 4 dez. 2018. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2018-dez-04/contas-vista-reduziu-excesso-legado-declaracao-direitos-humanos>. Acesso em: 20 dez. 2019.

PINTO, Roberto Parahyba de Arruda. 70 anos da declaração dos direitos do homem e o Direito do Trabalho. **Consultor Jurídico**, 10 dez. 2018. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2018-dez-10/roberto-arruda-70-anos-declaracao-direitos-homem>. Acesso em: 07 jan. 2019.

PIOVESAN, Flávia. Comentário ao artigo 4º, II. *In*: CANOTILHO, José Joaquim Gomes *et al.* (Coords.). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva, Almedina, 2013. pp. 153-159.

PIOVESAN, Flávia. Proteção dos direitos sociais: desafios dos sistemas global, regional e sul-americano. *In*: CORREIA, Fernando Alves; MACHADO, Jónatas E. M.; LOUREIRO, João Carlos (Orgs.). **Estudos em homenagem ao Prof. Doutor José Joaquim Gomes Canotilho**. Coimbra: Coimbra Editora, 2012. pp. 743-784.

PIOVESAN, Flávia; ROIG, Jaime Nadal; MUÑOZ, Lucien; GASMAN, Nadine. O programa Escola sem Partido viola frontalmente a Constituição e os tratados internacionais ratificados pelo Estado brasileiro. Notícia publicada em 13 out.2016 no *site* do **Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Governo Federal do Brasil**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/sdh/noticias/2016/outubro/o-programa-escola-sem-partido-viola-frontalmente-a-constituicao-e-os-tratados-internacionais-ratificados-pelo-estado-brasileiro>. Acesso em: 07 jun. 2021.

PIOVESAN, Flávia; VIEIRA, Renato Stanzola. Justiciabilidade dos direitos sociais e econômicos no Brasil: desafios e perspectivas. **Araucaria – Revista Iberoamericana de Filosofia, Política y Humanidades**, v. 8, n. 15, pp. 128-146, abr. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/282/28281509.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2020.

PLATÃO. **A república**. (Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira). 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

PMDB. **Uma ponte para o futuro**. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

PODER EXECUTIVO. **Projeto de Lei nº 7.200, de 2006**. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. 2006. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390>. Acesso em: 09 dez. 2019.

PORTAS, Paulo. “Se os ricos não tratarem dos pobres, os pobres tratarão dos ricos”. Artigo publicado em 22 fev.2021 no Portal Sapo *on line*. Disponível em: <https://eco.sapo.pt/opiniaio/se-os-ricos-nao-tratarem-dos-pobres-os-pobres-tratarao-dos-ricos/>. Acesso em: 28 ago. 2021

PORTO, Manuel Carlos Lopes; ANASTÁCIO, Gonçalo (Coords.). **Tratado de Lisboa**: anotado e comentado. Coimbra: Almedina, 2012.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Abya Yala. **Enciclopédia Latinoamericana**. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/a/abya-yala>. Acesso em: 16 jun. 2020.

PORTUGAL. Convenção secreta para a transferência da corte para o Brasil. *In*: FONSECA, Teresa (Coord.); MARVÃO, Conceição *et al.* (Cols.). **Tratados entre Portugal e os países da União Europeia, séculos XIII-XXI / Treaties between Portugal and the countries of the European Union, 13th to 21st centuries**. (Tradução de Clive Thoms e Zara Soares de Almeida). 2. ed. Lisboa: Assembleia da República, Direcção Geral de Arquivos, 2007. (Edição bilingue, em português e inglês).

PRONER, Carol *et al.* (Orgs.). **Comentários a uma sentença anunciada**: o processo Lula. Bauru: Canal 6, 2017. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Comentarios-a-uma-Sentenca-Anunciada.pdf. Acesso em: 22 abr. 2021.

PUCHNER, Hans Martin. **O mundo da escrita**: o poder das histórias que formaram os povos e as civilizações. (Tradução de Pedro Vidal). Lisboa: Temas e Debates, 2018.

QUE PAÍSES são atualmente membros das Nações Unidas? **ONU News**. Centro Regional de Informação para a Europa Ocidental. 2021. Disponível em: <https://unric.org/pt/que-paises-sao-atualmente-membros-das-nacoes-unidas>. Acesso em: 26 dez.. 2021.

QUIRÓS SANTOS, Jonathán. Balance preliminar del MERCOSUR tras sus primeros veinte años. *In*: COBARRUBIA GÓMEZ, Faustino (Coord.). **Retos actuales de la integración de América Latina y el Caribe**. Havana: Centro de Investigaciones de la Economía Mundial, 2013. pp. 62-79.

QUOTE INVESTIGATOR. **It always seems impossible until it's done**. 5 jan. 2016. Disponível em: <https://quoteinvestigator.com/2016/01/05/done/>. Acesso em: 29 ago. 2018.

RAMACCIOTTI, Caio. **Ignez e Pedro**: o amor medieval que os séculos não apagam. 10. ed. São Bernardo do Campo: GEEM – Grupo Espírita Emmanuel, 2015.

RAMOS, André de Carvalho (Coord.). **Comentários gerais dos Comitês de Tratados de Direitos Humanos da ONU**. Comitê de Direitos Humanos/Comitês de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, 2018. Disponível em: <https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/repositorio/0/Coment%C3%A1rios%20Gerais%20da%20ONU.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

RAMOS, André de Carvalho. Comentários ao artigo 53. *In*: SALIBA, Aziz Tuffi (Org.). **Direito dos Tratados**: comentários à Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados (1969). Belo Horizonte: Arraes, 2011a. pp. 445-467.

RAMOS, André de Carvalho. Comentários ao artigo 64. *In*: SALIBA, Aziz Tuffi (Org.). **Direito dos Tratados**: comentários à Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados (1969). Belo Horizonte: Arraes, 2011b. pp. 533-534.

RAMOS, André de Carvalho. Control of Conventionality and the struggle to achieve a definitive interpretation of human rights: the Brazilian experience. **Revista IIDH**, v. 64, pp. 11-32, 2016. Disponível em: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r36237.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2017.

RAMOS, André de Carvalho. Supremo Tribunal Federal brasileiro e o controle de convencionalidade: levando a sério os tratados de direitos humanos. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, v. 104, pp. 241-286, jan./dez. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67857>. Acesso em: 05 ago. 2020.

RANIERI, Nina Beatriz. **Educação superior, direito e Estado**: na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96). São Paulo: EdUSP, 2000.

REBELO, Fernando *et al.* Nota sobre a viagem de estudo ao maciço marginal de Coimbra no dia 7 de Novembro de 1988. **Cadernos de Geografia**, Coimbra, n. 8, pp. 177-185, 1989. Disponível em: <https://digitalisdsp.uc.pt/bitstream/10316.2/40602/1/Nota%20sobre%20a%20viagem%20de%20estudo%20ao%20macico%20marginal.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2020.

REIS, José Joaquim Dinis. Prefácio à edição portuguesa. *In*: MARIS, Bernard. **O futuro do capitalismo**. (Tradução de Inês Guerreiro). Lisboa: Actual, 2019. pp. 9-17.

RELATÓRIO sobre universidades do país parece dizer que há elefantes no céu. Publicado em 11 dez.2017 na **Folha de S. Paulo**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/colunas/lira-neto/2017/12/1941799-relatorio-sobre-universidades-do-pais-parece-dizer-que-ha-elefantes-no-ceu.shtml>. Acesso em: 1º maio 2021

REPÚBLICA DOMINICANA. **Dominican Republic's Constitution of 2015**. Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/Dominican_Republic_2015.pdf?lang=en. Acesso em: 03 jul. 2019.

REPÚBLICA PORTUGUESA. **Governo aumenta salário mínimo para 665 euros em 2021**. 22 dez. 2020. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/noticia?i=governo-aumenta-salario-minimo-para-665-euros-em-2021>. Acesso em: 01 mai. 2021.

REVOREDO, Tatiana Trícia de Paiva. A efetividade dos direitos sociais e a reserva do possível. **Âmbito Jurídico**, 1 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/a-efetividade-dos-direitos-sociais-e-a-reserva-do-possivel/>. Acesso em: 26 maio 2021.

REZA, Germán Adolfo de la (Comp.). **Documentos sobre el Congreso Anfictiónico de Panamá**. Caracas: Biblioteca Ayacucho, Banco Central de Venezuela, 2010. (Coleção Claves Políticas de América, n. 2).

RIBEIRO, Amarolina. Suspensão da Venezuela do Mercosul (2016). **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/suspensao-venezuela-mercosul-2016.htm>. Acesso em: 29 jun. 2019.

RIBEIRO, Renato Janine. Apresentação. *In*: MONTESQUIEU. **O espírito das leis**. (Tradução de Cristina de Murachco). São Paulo: Martins Fontes, 2000. pp. XXXI-XXXVIII.

RISTOFF, Dilvo. A expansão da Educação Brasileira: tendências e desafios. *In*: FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto; PAULA, Maria de Fátima Costa de (Orgs.). **La democratización de la Educación Superior en América Latina: limites y posibilidades**. Buenos Aires: Eduntref, 2011. pp. 151-166.

RISTOFF, Dilvo. Os desafios da educação superior na Ibero-América: inovação, inclusão e qualidade. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 3, pp. 519-545, nov. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772013000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 mar. 2018.

ROBERT, Paul. **A educação na Finlândia: os segredos de um sucesso**. (Tradução de Francília Neto). 3. ed. Porto: Afrontamento, 2011.

ROBL FILHO, Ilton Norberto. Constituição mexicana de 1917 e os avanços dos direitos sociais no Brasil. **Cuestiones Constitucionales – Revista Mexicana de Direito Constitucional**, n. 36, jan./jun. 2017.

ROCHA, Carlos Frederico. Ensino Superior: Banco Mundial e seus problemas com os dados. **Plataforma Política Social**, 12 dez. 2017. Disponível em: <https://plataformapoliticasocial.com.br/ensino-superior-banco-mundial-e-seus-problemas-com-os-dados/>. Acesso em: 14 dez. 2017.

ROCHA, Flávia Rebecca Fernandes; MACÁRIO, Epitácio. O impacto da EC 95/2016 e da PEC 287/2016 para a Previdência Social brasileira. **SER Social**, Brasília, v. 18, n. 39, pp. 444-460, jul./dez. 2016. Disponível em:

https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14632. Acesso em: 08 ago. 2020.

ROCHA, João Cezar de Castro. Respostas à pergunta: que é universidade? *In*: CASPER, Gerhard; VON HUMBOLDT, Wilhelm. **Um mundo sem universidades?** (Tradução de Johannes Kretschmer e João Cezar de Castro Rocha). Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997. pp. 15-34.

RODAS, Sérgio. 100 Anos da Revolução Russa Maior jurista da URSS, Pachukanis criticava alienação de Kelsen e previa fim do Direito. Artigo publicado em 7 nov.2017, **Conjur**. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2017-nov-07/jurista-urss-criticava-alienacao-kelsen-previa-fim-direito>. Acesso em: 03 jun. 2021.

RODRIGUES, Alex. ProUni oferta 162.022 bolsas na primeira seleção de 2021: vagas, instituições e cursos disponíveis podem ser consultados online. **Agência Brasil**, Brasília, 09 jan. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/prouni-oferta-162022-bolsas-na-primeira-selecao-de-2021>. Acesso em: 11 fev. 2021.

RODRIGUES, Anna Maria de Lucena (Coord.); SILVA, Adriana Lopes da (Org.). **Direitos humanos: atos internacionais e normas correlatas**. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/508144>. Acesso em: 08 nov. 2017.

RODRIGUES, Luísa. **As intervenções do FMI em Portugal**. RTP Ensina, 2011. Disponível em: <https://ensina.rtp.pt/artigo/as-intervencoes-do-fmi-em-portugal/>. Acesso em: 10 out. 2018.

RODRIGUES, Luiz Fernando Medeiros. As reformas político-econômicas pombalinas para a Amazônia: e a expulsão dos jesuítas do Grão-Pará e Maranhão. **Cadernos IHU ideias**, Instituto Humanitas Unisinos, ano 9, n. 151, 2011. Disponível em: https://issuu.com/_ihu/docs/151cadernosihuideias. Acesso em: 08 ago. 2020.

RODRIGUES, Maria João. **A agenda económica e social da União Europeia: a estratégia de Lisboa**. Lisboa: Dom Quixote, 2003.

RODRIGUES, Marilda Merência. A noção de Educação ao longo da vida como eixo orientador das políticas de educação para jovens e adultos. **Cadernos ANPAE**, v. 8, p. 1-18, 2009.

ROJAS, Reinaldo. Historia de la Universidad en Venezuela. **Rhela**, v. 7, pp. 73-98, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900705.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2020.

ROSA, Jennainy Alves Pereira *et al.* Análise durkheimiana da EC nº 95/2016. **Jus Navigandi**, ago. 2017. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/60014/analise-durkheimiana-da-ec-n-95-2016>. Acesso em: 31 jul. 2019.

ROSSI, Pedro; DWECK, Esther; OLIVEIRA, Ana Luiza Matos de Oliveira (Org.). **Economia Para Poucos: impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil**. 1. ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

ROSSI, Pedro; MELLO, Guilherme. Choque recessivo e a maior crise da história: A economia brasileira em marcha ré. *In Nota de Conjuntura 1 - CECON IE Unicamp*. 2017. Disponível em: https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/NotaCecon1_Choque_recessivo_2.pdf. Acesso em: 18 nov. 2021.

ROSSI, Pedro; OLIVEIRA, Ana Luiza Matos de; ARANTES, Flávio. Austeridade e impactos no Brasil: ajuste fiscal, teto de gastos e o financiamento da educação pública. **Análise**, n. 33, set. 2017. Disponível em: <https://pedrorossi.org/austeridade-e-impactos-no-brasil-ajuste-fiscal-teto-de-gastos-e-o-financiamento-da-educacao-publica/>. Acesso em: 23 dez. 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. (Tradução de Maria Ermantina Galvão). São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social e outros escritos**. (Tradução de Rolando Roque da Silva). São Paulo: Cultrix, 1971.

SADAT, Leila Nadya; GENG, Jing. On legal subterfuge and so-called “lawfare” debate. **Case Western Reserve Journal of International Law**, v. 43, n. 1, pp. 153-161, 2010. Disponível em:

<http://scholarlycommons.law.case.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1148&context=jil>.

Acesso em: 01 dez. 2019.

SALDANHA, Jânia Maria Lopes; BRUM, Márcio Morais. Os direitos econômicos, sociais e culturais como categoria do *jus cogens* internacional: estudo sobre o entendimento jurisprudencial da Corte Interamericana de Direitos Humanos. *In*: MORAIS, José Luis Bolzan de; COPETTI NETO, Alfredo (Orgs.). **Estado e constituição**: estado social e poder econômico face à crise global. Florianópolis: Empório do Direito, 2015. pp. 175-203.

SALLUM JR., Brasílio; KUGELMAS, Eduardo. O Leviathan declinante: a crise brasileira dos anos 80. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 13, pp. 145-159, set./dez. 1991. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000300009. Acesso em: 12 mai. 2021.

SAMPAIO JR., Plínio de Arruda. **Crônica de uma crise anunciada**: crítica à economia política de Lula e Dilma. São Paulo: SG-Amarante Editorial, 2017.

SANDEL, Michael Joseph. **O que o dinheiro não pode comprar**: os limites morais do mercado. Trad. Alberto Gomes. - 1ª ed. - Barcarena: Presença, 2015.

SANDRONI, Paulo. **Dicionário de economia do século XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SANTA LÚCIA. **Saint Lucia's Constitution of 1978**. Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/St_Lucia_1978.pdf?lang=en. Acesso em: 03 jul. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. As incessantes fábricas do ódio, do medo e da mentira. **Jornal de Letras**, Coluna Ideias, p. 30, 13 a 29 fev. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. If God were a human rights activist: human rights and the challenge of political theologies is humanity enough? The secular theology of human rights. **Law, Social Justice & Global Development**, n. 1, 11 mar. 2009. Disponível em: https://ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/278_If%20God%20were%20a%20Human%20Rights%20Activist_LawSocialJustice_09.pdf. Acesso em: 06 dez. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **La universidad en el siglo XXI**: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. Caracas: Centro Internacional Miranda, Ministério del Poder Popular para la Educación Superior, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O novo interregno. **Carta Maior**, 1 fev. 2018. Disponível em: https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/O-novo-interregno/4/39286&utm_source=emailmanager&utm_medium=email&utm_campaign=Boletim_Carta_Maior_Doação_05022018. Acesso em: 06 fev. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para alimentar la llama de la esperanza. **Casa de las Américas**, n. 298, pp. 5-15, jan./mar. 2020. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Para%20alimentar%20la%20llama%20de%20la%20esperanza_CasaAm%C3%A9ricas_2020.pdf. Acesso em: 09 ago. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, pp. 237-280, out. 2002. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/10810>. Acesso em: 08 ago. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na Pós-Modernidade. 9. ed. rev. e aum. Coimbra: Almedina, 2013a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *In*: BALDI, César Augusto (Org.). **Direitos humanos na sociedade cosmopolita**. Rio de Janeiro, São Paulo, Recife: Renovar, 2004. pp. 239-278.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um activista dos direitos humanos**. Coimbra: Almedina, 2013b.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, Fabrício Barroso dos. O cartismo durante a Revolução Industrial. Movimento Cartista. **História do Mundo**. [S/D.]. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/movimento-cartista.htm>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SANTOS, Fabricio Lyrio. A expulsão dos jesuítas da Bahia: aspectos econômicos. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n. 55, jan./jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882008000100009.

Acesso em: 31 ago. 2019.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: EdUSP, 2006.

SANTOS, Rafa. Coletivo de juristas e entidades pede impeachment de Jair Bolsonaro. **Consultor Jurídico**, 21 mai. 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-mai-21/coletivo-juristas-entidades-apresentam-pedido-impeachment>. Acesso em: 22 mai. 2020.

SÃO CRISTÓVÃO E NÉVIS. **Saint Kitts and Nevis's Constitution of 1983**. Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/St_Kitts_and_Nevis_1983.pdf?lang=en. Acesso em: 03 jul. 2019.

SÃO PAULO. **Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934**. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública. 1934. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto-6283-25.01.1934.html>. Acesso em: 08 set. 2019.

SÃO VICENTE E GRANADINAS. **Saint Vincent and the Grenadine's Constitution of 1979**. Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/St_Vincent_and_the_Grenadines_1979.pdf?lang=en. Acesso em: 03 jul. 2019.

SARAIVA, Assuero Monteiro *et al.* **Reformas fiscais no Brasil: uma análise da EC 95/2016 (Teto dos Gastos)**. 2017. Disponível em: <http://www.caen.ufc.br/wp-content/uploads/2017/10/reformas-fiscais-no-brasil-uma-analise-da-ec-952016-teto-dos-gastos.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2017.

SARAIVA, José Hermano. **História concisa de Portugal**. 7. ed. Mira-Sintra: Europa-América, 1981.

SARLET, Ingo Wolfgang. Comentários Art. 6º. *In: CANOTILHO, José Joaquim Gomes et al.* (Coords.). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva, Almedina, 2013. pp. 232-234.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, pp. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>. Acesso em: 02 mar. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SBHE. **Nota da SBHE sobre o documento “Um ajuste justo – propostas para aumentar eficiência e equidade do gasto público no Brasil”**. Sociedade Brasileira de História da Educação, 12 nov. 2017. Disponível em: <http://sbhe.org.br/noticias/nota-da-sbhe>. Acesso em: 09 ago. 2020.

SBPC. **Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**. Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/>. Acesso em: 26 dez. 2019.

SCHAEFER, Sérgio. Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, MEC-INEP, Brasília, v. 78, n. 188/189/190, pp. 407-411, jan./dez. 1997. Resenha de: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHELER, Max Ferdinand. **Morte e sobrevivência**. Lisboa: Edições 70, 2017.

SCHULZ, Peter. O Banco Mundial contra-ataca: Peter Schulz analisa e contesta o conteúdo de relatório que propõe o fim do ensino superior gratuito. **Jornal da UNICAMP**, 27 nov. 2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/11/27/o-banco-mundial-contra-ataca>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SENRA, Ricardo. Brasileiro secretário da OEA para direitos humanos é demitido às vésperas de relatório sobre milícias e ataques a minorias no Brasil. **BBC News**, 28 ago. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53944393>. Acesso em: 02 mai. 2021.

SERON, Carroll; SILBEY, Susan S. Profession, science, and culture: an emergent canon of law and society research. *In*: SARAT, Austin (Ed.). **The Blackwell companion to law and society**. Oxford: Blackwell, 2004. pp. 32-59.

SG-SICA [Sistema de la Integración Centroamericana]. **Protocolo al Tratado General de Integración Económica Centroamericana (Protocolo de Guatemala)**. 29 out. 1993. Disponível em: https://www.sica.int/documentos/protocolo-al-tratado-general-de-integracion-economica-centroamericana-protocolo-de-guatemala_1_116843.html. Acesso em: 16 mar. 2021.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, pp. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 set. 2018.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? *In*: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Modelos institucionais de ensino superior**. Brasília: INEP, 2006. pp. 67-91. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Modelos+institucionais+de+educa%C3%A7%C3%A3o+superior/89198807-fbba-476e-8860-9d7ffc3e336b?version=1.0>. Acesso em: 09 ago. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SICE [Sistema de Información sobre Comercio Exterior]. **Acuerdo Marco de la Alianza del Pacífico**. 2011. Disponível em: http://www.sice.oas.org/Trade/PAC_ALL/Framework_Agreement_Pacific_Alliance_s.pdf. Acesso em: 17 mai. 2021.

SICE [Sistema de Información sobre Comercio Exterior]. **Marco jurídico de la integración de CARICOM**. 1973b. Disponível em: http://www.sice.oas.org/CARICOM/instmt_s.asp. Acesso em: 16 nov. 2017.

SICE [Sistema de Información sobre Comercio Exterior]. **Protocolo de Tegucigalpa a la Carta de la Organización de Estados Centroamericanos (ODECA)**. 1991. Disponível em: <http://www.sice.oas.org/trade/sica/sg121391.asp>. Acesso em: 16 mar. 2021.

SICE [Sistema de Información sobre Comercio Exterior]. **Tratado General de Integración Económica Centroamericana entre los Gobiernos de las Repúblicas de Guatemala, El**

Salvador, Honduras y Nicaragua. 1960. Disponível em: <http://www.sice.oas.org/trade/camers.asp>. Acesso em: 11 nov. 2017.

SICE [Sistema de Información sobre Comercio Exterior]. **Treaty Establishing the Caribbean Community.** Chaguaramas, 4 jul. 1973a. Disponível em: http://www.sice.oas.org/Trade/CCME/Chaguaramastreaty_e.pdf. Acesso em: 16 nov. 2017.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, pp. 5-27, mai./jun./jul./ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 set. 2018.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Estratégia e ações governamentais para a reconfiguração do Estado e da Educação Superior. *In*: SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção.** 2. ed. rev. São Paulo, Bragança Paulista: Cortez, EdUSF, 2001a. pp. 25-74.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção.** 2. ed. rev. São Paulo, Bragança Paulista: Cortez, EdUSF, 2001b.

SILVA, João Nuno Calvão da. **Mercado e Estado: serviços de interesse económico geral.** Coimbra: Almedina, 2008.

SILVA, Luís Fernando. PEC 241 e seus reflexos sobre os direitos sociais fundamentais no Brasil. **SINDPREVS-SC**, 13 jan. 2017. Disponível em: <http://www.sindprevs-sc.org.br/noticias/5741-pec-241-e-seus-reflexos-sobre-os-direitos-sociais-fundamentais-no-brasil>. Acesso em: 06 dez. 2017.

SILVA, Virgílio Afonso da. Nota como tradutor. *In*: ALEXY, Robert. **Teoria dos direitos fundamentais.** (Tradução de Virgílio Afonso da Silva). 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2014. pp. 11-13.

SIMAN, John. Tudo o que pensava acerca da civilização ocidental está errado: o novo livro de Michael Hudson, *E perdoai-lhes as suas dívidas*. **Resistir.Info**, 16 nov. 2018. Resenha de: HUDSON, Michael. **...and forgive them their debts: lending, foreclosure, and redemption from Bronze Age finance to the jubilee year**. Dresden: ISLET-Verlag, 2018. Disponível em: https://resistir.info/crise/hudson_resenha_16nov18.html. Acesso em: 17 mai. 2021.

SINGER, André. “**Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador**”. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SINTHORESS. **Governos petistas ampliam em mais de 200% o investimento em educação**. Disponível em: <http://sinthoress.org.br/governos-petistas-ampliam-em-mais-de-200-o-investimento-em-educacao/>. Acesso em: 08 jul. 2020.

SIQUEIRA, Maria Teresa Piancastelli. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenómeno educativo. **Em Aberto**, Brasília, ano 3, n. 22, p. 31, jul./ago. 1984. Resenha de: CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenómeno educativo**. São Paulo: PUC, 1979. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/1519/1494>. Acesso em: 15 fev. 2018.

SMET, François de; BOUÛAERT, Thierry. **Os direitos do homem: uma ideologia moderna**. (Tradução de Pedro Vieira). Lisboa: Gradiva, 2018.

SMITH, Adam. **An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations**. Hertfordshire: Wordsworth, 2012.

SMITH, Laurence C. **O novo norte: o mundo em 2050**. (Tradução de Carla Morais Pires). Alfragide: Dom Quixote, 2011.

SOARES, Alexandre Guimarães Tadeu de. As razões do questionário. In: CASTILHO, Fausto. **O conceito de universidade no projeto da UNICAMP**. Campinas: UNICAMP, 2008. pp. 9-13.

SOARES, Andréia Azevedo. Bertha, a brasileira que pôs a Mulher na Carta da ONU. **Público**, 18 set. 2016. Disponível em: <https://www.publico.pt/2016/09/18/mundo/noticia/a->

batalha-de-bertha-lutz-para-por-a-mulher-na-carta-da-onu-1742593. Acesso em: 18 nov. 2018.

SOARES, Juliana. A justiciabilidade dos direitos sociais. **DireitoNet**, Direito Civil, 18 set. 2003. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/1293/A-justiciabilidade-dos-Direitos-Sociais>. Acesso em: 16 ago. 2019.

SOBRINHO, José Dias. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 1, pp. 107-126, mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772013000100007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 mar. 2018.

SOBRINHO, Luis Carlos dos Santos Lima; GUERRA, Gustavo Rabay. Direito internacional ao desenvolvimento: reflexões e perspectivas em torno da realidade socioeconômica brasileira. *In*: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 23., 2014, João Pessoa. **Anais** [...] João Pessoa: UFPB, 2014. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=3968871ce7673ed3>. Acesso em: 14 jan. 2020.

SOCIEDADE DAS NAÇÕES. **Pacto da Sociedade das Nações**. Tratado de Paz celebrado entre países aliados, associados e Alemanha, assinado em Versalhes, em 28 jun. 1919. Aprovado no Brasil pelo Dec. nº 3.875, de 11 nov. 1919, e promulgado pelo Dec. nº 13.990, de 12 jan. 1920. Disponível em: http://honoriscausa.weebly.com/uploads/1/7/4/2/17427811/55_-_pacto_da_sociedade_das_nacoes.pdf. Acesso em: 13 jul. 2018.

SOPLA. Konrad-Adenauer Stiftung. **Economía Social de Mercado en América Latina: Realidad y Desafíos**. Konrad-Adenauer Stiftung e.V. Programa Regional Políticas Sociales en America Latina (SOPLA), Santiago de Chile. [2014-2015]

SOUSA, Marcelo Rebelo de. Comentários ao artigo 3º. *In*: PORTO, Manuel Lopes; ANASTÁCIO, Gonçalo. **Tratado de Lisboa**: comentado e anotado. Coimbra: Almedina, 2012. pp. 30-32.

SOUZA, Danielle Aleixo Reis do Valle. O estado brasileiro e a Corte Interamericana de Direitos Humanos: reflexões sobre o multilateralismo em direitos humanos no âmbito da Organização dos Estados Americanos. **Revista da AGU**, v. 7, n. 16, pp. 79-98, jun. 2008.

SOUZA, José Cavalcante de (Org.). **Os pré-socráticos**: fragmentos, doxografia e comentários. (Tradução de José Cavalcante de Souza *et al.*). São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SOUZA, Vinicius. Reitor da UFRJ denuncia catástrofe iminente na educação. **PCB – Partido Comunista Brasileiro**, 15 ago. 2018. Disponível em: <https://pcb.org.br/portal2/20525/reitor-da-ufrj-denuncia-catastrofe-iminente-na-educacao/>. Acesso em: 26 mar. 2020.

STEINER, Christian; URIBE, Patricia (Coords.). **Convención americana sobre derechos humanos**: comentada. Distrito Federal (México), Bogotá (Colômbia): Suprema Corte de Justicia de la Nación, Fundación Konrad Adenauer, Programa Estado de Derecho para Latinoamérica, 2014. Disponível em: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/30237.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.

STRECK, Lenio Luiz. ‘A Constituição é um remédio contra maiorias. Moro extrapolou seu poder de juiz’. [Entrevista cedida a] Marco Weissheimer. **Sul21**, 8 mai. 2017. Disponível em: <http://www.sul21.com.br/jornal/constituicao-e-um-remedio-contramaiorias-moro-extrapolou-seu-poder-de-juiz/>. Acesso em: 10 mai. 2017.

STUCKLER, David; BASU, Sanjay. (2014). **A economia desumana**: porque mata a austeridade. (Tradução de Rui Pires Cabral). Lisboa: Bizâncio, 2014.

SUPREMO Tribunal Federal. Novas ações questionam emenda constitucional que limita gastos públicos. Publicado em 2017. Site **JusBrasil**. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/noticias/476970719/novas-acoes-questionam-emenda-constitucional-que-limita-gastos-publicos>. Acesso em: 20 dez. 2019.

SURINAME. **Suriname’s Constitution of 1987 with Amendments through 1992**. Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/Surinam_1992.pdf?lang=en. Acesso em: 03 jul. 2019.

TASQUETTO, Lucas da Silva. **Educação e comércio internacional**: impactos da liberalização comercial dos serviços sobre a regulação da educação superior no Brasil. 2014. 236 f. Doutorado. Programa de Pós-graduação em Relações Internacionais São Paulo, Universidade de São Paulo (USP), 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/101/101131/tde-22102014-175236/pt-br.php>. Acesso em 20 dez.2020.

TETO de Gastos completa dois anos e entidades alertam risco de colapso das políticas sociais. Reportagem veiculada em 14 dez. 2018 na **Revista Carta Capital**, seção Educação. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/teto-de-gastos-completa-dois-anos-e-entidades-alertam-risco-de-colapso-das-politicas-sociais/>. Acesso em: 10 dez. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

THE ABIDJAN PRINCIPLES. **Guiding Principles on the human rights obligations of States to provide public education and to regulate private involvement in education**. On 13 february 2019. Disponível em: <https://static1.squarespace.com/static/5c2d081daf2096648cc801da/t/5c98f18eeef1a11d127a28d6/1553527205168/Abidjan-Principles-EN.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019.

THE WORLD BANK. **Educação superior se expande na América Latina e no Caribe, mas os resultados estão abaixo do potencial**. Cidade do México, 17 mai. 2017. Disponível em: <http://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/05/17/higher-education-expanding-in-latin-america-and-the-caribbean-but-falling-short-of-potential>. Acesso em: 19 out. 2018.

TOMASEVSKI, Katarina. **Preliminary report of the Special Rapporteur on the Right to Education**, Katarina Tomasevski, submitted in accordance with Commission on Human Rights resolution 1998/33. Tomasevski, K. (Katarina); UN. Commission on Human Rights. Special Rapporteur on the Right to Education. 1999. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/1487535>. Acesso em 17 jun.2021.

TOMASEVSKI, Katarina. UN. Commission on Human Rights. Special Rapporteur on the Right to Education. **Progress report of the Special Rapporteur on the Right to Education**, Katarina Tomasevski, submitted in accordance with Commission on Human Rights resolution 1999/25. 2000. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/408995?ln=en> . Acesso em: 17 jun. 2021.

TOP UNIVERSITIES. **QS Latin America University Rankings 2020**. Disponível em: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2020>. Acesso em: 05 jul. 2020a.

TOP UNIVERSITIES. **USP – Universidade de São Paulo**. Disponível em: <https://www.topuniversities.com/universities/universidade-de-sao-paulo>. Acesso em: 05 jul. 2020b.

TORRES, Heleno. Comentários ao artigo 150, VI, c). *In*: CANOTILHO, José Joaquim Gomes *et al.* (Coords.). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva, Almedina, 2013. pp. 1654-1660.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **A humanização do direito internacional**. 2. ed. rev., atual. e ampl. Belo Horizonte: Del Rey, 2015.

TRINIDAD E TOBAGO. **Trinidad and Tobago's Constitution of 1976 with Amendments through 2007**. Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/Trinidad_and_Tobago_2007.pdf?lang=en. Acesso em: 03 jul. 2019.

TRÓPIA, Patrícia Vieira; SILVA, Leonardo Barbosa e (Coords.). **V Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação**: das instituições federais de ensino superior brasileiras. Uberlândia: FONAPRACE, ANDIFES, 2018. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

TUDO SOBRE a crise do subprime. Crise do subprime: entenda como surgiu, por que aconteceu e quais lições deixou. Por Estadão. 31 de maio de 2021. **Warren Magazine**. Disponível em: <https://warren.com.br/magazine/crise-do-subprime/>. Acesso em: 27 dez. 2021.

TV BOITEMPO. Curso: Introdução a Pachukanis – Aula 1: Marxismo. 3 mai. 2017. 1 vídeo (13 min. e 31 seg.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vv_Mr4xJNEw. Acesso em: 07 ago. 2020.

TV BOITEMPO. Curso: Introdução a Pachukanis – Aula 2: Pachukanis e o direito. 9 mai. 2017. 1 vídeo (4 min. e 52 seg.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_d0CO0opyTE. Acesso em: 07 ago. 2020.

TV BOITEMPO. Curso: Introdução a Pachukanis – Aula 3: Fundamentos do pensamento pachukaniano. 16 mai. 2017. 1 vídeo (12 min. e 41 seg.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZkuWrmma8jc>. Acesso em: 07 ago. 2020.

TV BOITEMPO. Curso: Introdução a Pachukanis – Aula 4: Capitalismo e direito. 23 mai. 2017. 1 vídeo (3 min. e 36 seg.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=t_ImAihWAuI. Acesso em: 07 ago. 2020.

TV BOITEMPO. Curso: Introdução a Pachukanis – Aula 5: Pachukanis e a política. 29 mai. 2017. 1 vídeo (12 min. e 31 seg.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4B_Tl4n5zxM. Acesso em: 07 ago. 2020.

TV BOITEMPO. Curso: Introdução a Pachukanis – Aula 6: Leituras de Pachukanis. 14 jun. 2017. 1 vídeo (5 min. e 20 seg.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V8B9bH-IK-E>. Acesso em: 07 ago. 2020.

TV BOITEMPO. Curso: **Introdução a Pachukanis** – Aula 7: Recepção histórica da obra. 26 jun. 2017. 1 vídeo (7 min. e 33 seg.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yiwHfqxWfeA>. Acesso em: 07 ago. 2020.

UFMG. **Constituição Francesa de 1791**. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~luarnaut/const91.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2018.

UFSM concede o título de Doutor Honoris Causa ao professor Dermeval Saviani. Publicado em Publicado em 16/08/2019, 2h33. Atualizado 28/08/2019 no *site* da **Universidade Federal de Santa Maria - RS**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/2019/08/16/ufsm-concede-o-titulo-de-doutor-honoris-causa-ao-professor-dermeval-saviani/>. Acesso em: 23 dez. 2019.

UMA PONTE para o futuro Fundação Ulysses Guimarães. PMDB. Brasília, 29 de outubro de 2015. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf> . Acesso em: 26 dez. 2021.

UNASUR. **Tratado Constitutivo da União de Nações Sul-Americanas**. Brasília: Unión de Naciones Suramericanas, 23 mai. 2008. Disponível em:

http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_integracao/docs_UNASUL/TRAT_CONST_POR_T.pdf. Acesso em: 20 mai. 2021.

UNE. **União Nacional dos Estudantes**. Disponível em: <https://une.org.br/>. Acesso em: 26 dez. 2019.

UNESCO. **Conferência mundial sobre ensino superior 2009**: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris: UNESCO, 8 jul. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192. Acesso em: 08 jul. 2015.

UNESCO. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**: adotada em Londres, em 16 de novembro de 1945, e emendada pela Conferência Geral nas suas 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 12ª, 15ª, 17ª, 19ª, 20ª, 21ª, 24ª, 25ª, 26ª, 27ª, 28ª e 29ª sessões. Brasília: Unesco Brasilia Office/Representação da Unesco no Brasil, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147273>. Acesso em: 30 abr. 2021.

UNESCO. **Global Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education 2019**. Paris; UNESCO, 25 nov. 2019. Disponível em: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49557&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Acesso em: 18 mar. 2021.

UNESCO. **Higher education in a globalized society**: UNESCO education position paper. Paris: UNESCO, 2004. Disponível em: http://old.unesco.kz/publications/ed/HE_Glob_Society_en.pdf. Acesso em: 16 set. 2015.

UNESCO. **IESALC – Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe**. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org>. Acesso em: 13 set. 2017.

UNESCO. **Incheon Declaration Education 2030**: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Coreia do Sul: UNESCO, 2015. Disponível em: <http://www.sonbola-ngo.com/cms/lib/downloads/1462965046Incheon%20Declaration.pdf>. Acesso em: 18 set. 2015.

UNESCO. **Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?** Publicado em 2016 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França e Representação da UNESCO no Brasil. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>. Acesso em: 12 jun. 2021.

UNESCO-IESALC. **Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales.** 16 nov. 2020. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

UNIÃO EUROPEIA. **Berlín 2003: “Educación Superior Europea”.** Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, mantenida en Berlín el 19 de Septiembre de 2003. Disponível em: http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf. Acesso em: 19 jul. 2018.

UNIÃO EUROPEIA. **Bucharest Communiqué (Final version).** 2012. Disponível em: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf. Acesso em: 19 jul. 2018.

UNIÃO EUROPEIA. **Budapest-Vienna Declaration of the European Higher Education Area.** 2010. Disponível em: http://www.uc.pt/ge3s/pasta_guiã_ge3s/Budapest-Vienna_Declaration.pdf. Acesso em: 19 jul. 2018.

UNIÃO EUROPEIA. **Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education.** Leuven, Louvain-la-Neuve, 2009. Disponível em: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf. Acesso em: 19 jul. 2018.

UNIÃO EUROPEIA. **Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior.** Bergen, 19-20 mai. 2005. Disponível em: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2005_Bergen/53/8/2005_Bergen_Communique_Spanish_580538.pdf. Acesso em: 20 mai. 2021.

UNIÃO EUROPEIA. **Declaración de Praga, 2001:** hacia el área de la educación superior europea. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación

Superior en Praga, 19 de mayo del 2001. Disponível em: http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf. Acesso em: 19 jul. 2018.

UNIÃO EUROPEIA. **London Communiqué**: Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. 2007. Disponível em: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf. Acesso em: 19 jul. 2018.

UNIÃO EUROPEIA. Processo de Bolonha: estabelecimento do Espaço Europeu do Ensino Superior. **EUR-Lex**, 23 jul. 2015a. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=uriserv:c11088>. Acesso em: 19 jul. 2018.

UNIÃO EUROPEIA. **Rome Ministerial Communiqué**. Rome, 19 nov. 2020. Disponível em: https://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf. Acesso em: 04 mar. 2021.

UNIÃO EUROPEIA. **Yerevan Communiqué**. 2015b. Disponível em: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf. Acesso em: 19 jul. 2018.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. **Declaração de Bolonha**. 2009. Disponível em: http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/decl_bolonha/. Acesso em: 19 set. 2015.

UNIVESP. **1985 – 30 anos de democracia**: Diretas já. 6 out. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d8O5jTahTXo>. Acesso em: 09 jun. 2020.

UNTC. **Depositary of treaties**. Disponível em: https://treaties.un.org/Pages/Home.aspx?clang=_en. Acesso em: 10 jul. 2019a.

UNTC. **International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights**. 16 dez. 1966. Disponível em: https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-3&chapter=4&clang=_en. Acesso em: 10 fev. 2021.

UNTC. **Multilateral treaties deposited with the Secretary-General**. Disponível em: https://treaties.un.org/Pages/ParticipationStatus.aspx?clang=_en. Acesso em: 10 jul. 2019b.

UOL. **Cotações**. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/cotacoes/>. Acesso em: 01 mai. 2021.

URUGUAI. **Uruguay's Constitution of 1966, reinstated in 1985, with Amendments through 2004**. (Tradução de Jefri J. Ruchti). Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/Uruguay_2004.pdf?lang=en. Acesso em: 03 jul. 2019.

VAN CAENEGEM, Raoul Charles. **Uma introdução histórica ao direito constitucional ocidental**. (Tradução de Alexandre Vaz Pereira). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

VARGAS ALFARO, Marvin. Consensus y el control de convencionalidad creado por la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH): reflexiones a la luz del caso “Artavia Murillo y otros” contra Costa Rica. **Revista Judicial – Poder Judicial de Costa Rica**, n. 122, pp. 167-176, jan. 2018. Disponível em: <https://escuelajudicialpj.poderjudicial.go.cr/images/DocsRevista/revistajudicial122.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2020.

VASAK, Karel. A 30-year struggle: the sustained efforts to give force of law to the Universal Declaration of Human Rights. **The Unesco Courier**, v. 30, n. 11, pp. 29-32, nov. 1977. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000748/074816eo.pdf#48063>. Acesso em: 20 set. 2014.

VENÂNCIO, Romero. Marxismo e cristianismo – notas. **Esquerda Online**, 17 abr. 2017. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2017/04/17/>. Acesso em: 13 jul. 2018.

VENEZUELA. **Constitution Venezuela (Bolivarian Republic of) 1999 (rev. 2009)**. (Tradução de Jefri J. Ruchti). Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/Venezuela_2009?lang=en. Acesso em: 20 mar. 2016.

VIEIRA, Jair Lot (Ed.). **Código de Hamurabi. Código de Manu, excertos (livros oitavo e nono). Lei das XII Tábuas**. 3. ed. São Paulo: EDIPRO, 2011.

VIGORITA, Tullio Spagnuolo. Justiniano e a reconquista do ocidente. *In*: ECO, Umberto (Org.). **Idade Média: bárbaros, cristãos e muçulmanos**. (Tradução de Bonifácio Alves). Alfragide: Dom Quixote, 2011. pp. 90-98.

VILLAGRA, Soledad. **Protocolo facultativo ao PIDESC**: uma ferramenta para exigir os DESC. (Tradução de Gabriel Jamur Gomes). Curitiba: INESC, 2009. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/direitos-humanos/protocolo>. Acesso em: 11 ago. 2020.

VILLAVERDE, Adão. **É golpe, sim!**: terceiro turno sem urnas, o ataque aos direitos sociais e o entreguismo. Porto Alegre: Sulina, 2016.

VIRGÍLIO, Arthur. **Projeto de Lei nº 4.533, de 2012**. Altera o art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para exigir, nas Universidades, percentagens específicas mínimas para doutores, mestres e docentes com regime de trabalho em tempo integral. 2012. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=556890&ord=1>. Acesso em: 24 fev. 2018.

VOCABULÁRIO Ortográfico Atualizado da Língua Portuguesa. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2012.

VOLTAIRE, François Marie Arouet de. **Tratado sobre a tolerância**: a propósito da morte de Jean Calas. (Tradução de Paulo Neves). São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VON HUMBOLDT, Wilhelm. Sobre a organização interna e externa dos estabelecimentos científicos superiores em Berlim. (Tradução de Fausto Castilho). *In*: CASTILHO, Fausto. **O conceito de universidade no projeto da UNICAMP**. (Entrevista, apresentação e organização de Alexandre Guimarães Tadeu de Soares). Campinas: UNICAMP, 2008. pp. 177-277.

VONBUN, Christian; MENDONÇA, João Luís de Oliveira. **Educação superior uma comparação internacional e suas lições para o Brasil**. Brasília: IPEA, 2012. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2017/05/td_1720.pdf. Acesso em: 04 jul. 2020.

WICHERS, Enrique Graue *et al.* **Carta Universal de los deberes y obligaciones de las personas**. Cidade do México, 2017. Disponível em: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/278330/Carta_Universal_de_los_Debere_s_y_Obligaciones_de_las_Personas.pdf. Acesso em: 03 jul. 2019.

WIKIPÉDIA. **Integração latino-americana.** Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Integra%C3%A7%C3%A3o_latino-americana. Acesso em: 25 fev. 2020a.

WIKIPÉDIA. **Lista das universidades mais antigas do mundo.** Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_das_universidades_mais_antigas_do_mundo. Acesso em: 30 jan. 2021c.

WIKISOURCE. **Discurso de Simón Bolívar ante el Congreso de Angostura.** Disponível em: http://es.wikisource.org/wiki/Discurso_de_Sim%C3%B3n_Bol%C3%ADvar_ante_el_Congreso_de_Angostura. Acesso em: 12 jun. 2013.

WULF, Andrea. **A invenção da natureza:** as aventuras de Alexander von Humboldt, o herói esquecido da ciência. (Tradução de Pedro Vidal). Lisboa: Temas e Debates, 2016.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luísa. Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação:** a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ZANOLA, Renato. Apresentação, co-tradução e notas. *In:* DENIS, Léon. **Socialismo e espiritismo.** (Tradução de Renato Zanola e Denise Villas Bôas). 2. ed. Rio de Janeiro: CELD, 2012. pp. 9-13.

ZUCK, Débora Villetti. Trabalho e educação: apropriações teóricas a partir de Marx e Smith. *In:* JORNADA DO HISTEDBR: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS DESAFIOS DE SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO, 11., 2013, Cascavel. **Anais** [...] Cascavel: UNIOESTE, 2013. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/3/artigo_simposio_3_753_debi_vz@hotmail.com.pdf. Acesso em: 11 ago. 2020.

ZUNTHOR, Paul. **Correspondência entre Abelardo e Heloísa.** (Tradução de Lucia Santana Martins). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

Apêndice A – Artigos da Constituição de 1988

Relacionados com **educação, ensino, escola, universidade, ciência, tecnologia, pesquisa, extensão e inovação**: 31¹⁴²⁰ artigos com todas as alterações e inclusões¹⁴²¹

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a *moradia*, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional no 26, de 2000)

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a *alimentação*, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional no 64, de 2010)

Art. 6º São direitos sociais a **educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o *transporte*, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional no 90, de 2015)

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

...

XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas;

XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:

...

XXIV - diretrizes e bases da **educação** nacional;

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

...

V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência;

V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à **educação**, à **ciência**, à **tecnologia**, à **pesquisa** e à inovação; (Redação dada pela EC nº 85, de 2015)

Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

...

IX - educação, cultura, ensino e desporto;

IX - **educação**, cultura, **ensino**, desporto, **ciência**, **tecnologia**, **pesquisa**, desenvolvimento e inovação; (Redação dada pela EC nº 85, de 2015)

Art. 30. Compete aos Municípios:

...

VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental;

VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de **educação** infantil e de **ensino** fundamental; (Redação dada pela EC nº 53, de 2006)

Art. 34. A União não intervirá nos Estados nem no Distrito Federal, exceto para:

¹⁴²⁰ Neste número estão considerados os artigos criados com o acréscimo de letra a um número existente, mas não os artigos do ADCT.

¹⁴²¹ Os textos superados em razão das alterações constam em cinza, bem como os artigos que não têm relação direta com o objeto da tese.

...

VII - assegurar a observância dos seguintes princípios constitucionais:

...

e) aplicação do mínimo exigido da receita resultante de impostos estaduais, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (Incluída pela Emenda Constitucional no 14, de 1996)

e) aplicação do mínimo exigido da receita resultante de impostos estaduais, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do **ensino** e nas ações e serviços públicos de saúde. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996); A atual (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 29, de 2000)

Art. 40. O servidor será aposentado:

Art. 40 - Aos servidores titulares de cargos efetivos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, incluídas suas autarquias e fundações, é assegurado regime de previdência de caráter contributivo, observados critérios que preservem o equilíbrio financeiro e atuarial e o disposto neste artigo. (Redação dada pela Emenda Constitucional no 20, de 15/12/98)

Art. 40. Aos servidores titulares de cargos efetivos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, incluídas suas autarquias e fundações, é assegurado regime de previdência de caráter contributivo e solidário, mediante contribuição do respectivo ente público, dos servidores ativos e inativos e dos pensionistas, observados critérios que preservem o equilíbrio financeiro e atuarial e o disposto neste artigo. (Redação dada pela Emenda Constitucional no 41, 19.12.2003)

Art. 40. O regime próprio de previdência social dos servidores titulares de cargos efetivos terá caráter contributivo e solidário, mediante contribuição do respectivo ente federativo, de servidores ativos, de aposentados e de pensionistas, observados critérios que preservem o equilíbrio financeiro e atuarial. (Redação dada pela Emenda Constitucional no 103, de 2019)

...

§ 5o - O benefício da pensão por morte corresponderá à totalidade dos vencimentos ou proventos do servidor falecido, até o limite estabelecido em lei, observado o disposto no parágrafo anterior.

§ 5º - Os requisitos de idade e de tempo de contribuição serão reduzidos em cinco anos, em relação ao disposto no § 1º, III, "a", para o professor que comprove exclusivamente tempo de efetivo exercício das funções de magistério na **educação** infantil e no **ensino** fundamental e médio. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 20, de 15/12/98)

§ 5o Os ocupantes do cargo de professor terão idade mínima reduzida em 5 (cinco) anos em relação às idades decorrentes da aplicação do disposto no inciso III do § 1o, desde que comprovem tempo de efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio fixado em lei complementar do respectivo ente federativo. (Redação dada pela Emenda Constitucional no 103, de 2019)

Art. 144. §10, inciso I. (educação de trânsito)

Art. 150. Sem prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

...

VI - instituir impostos sobre: (Vide Emenda Constitucional no 3, de 1993)

...

c) patrimônio, renda ou serviços dos partidos políticos, inclusive suas fundações, das entidades sindicais dos trabalhadores, das instituições de **educação** e de assistência social, sem fins lucrativos, atendidos os requisitos da lei;

d) livros, jornais, periódicos e o papel destinado a sua impressão.

Art.158. Pertencem aos Municípios:

...

Parágrafo único. As parcelas de receita pertencentes aos Municípios, mencionadas no inciso IV, serão creditadas conforme os seguintes critérios:

...

II - até um quarto, de acordo com o que dispuser lei estadual ou, no caso dos Territórios, lei federal.

II - até 35% (trinta e cinco por cento), de acordo com o que dispuser lei estadual, observada, obrigatoriamente, a distribuição de, no mínimo, 10 (dez) pontos percentuais com base em indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos **educandos**. (Redação dada pela Emenda Constitucional no 108, de 2020)

Art. 193. A ordem social tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça sociais.

Parágrafo único. O Estado exercerá a função de planejamento das **políticas sociais**, assegurada, na forma da lei, a participação da sociedade nos processos de formulação, de monitoramento, de controle e de avaliação dessas políticas. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

Art. 201. A previdência social será organizada sob a forma de regime geral, de caráter contributivo e de filiação obrigatória, observados critérios que preservem o equilíbrio financeiro e atuarial, e atenderá, nos termos da lei, a: (Redação dada pela EC nº 20, de 1998)

Art. 201. A previdência social será organizada sob a forma do Regime Geral de Previdência Social, de caráter contributivo e de filiação obrigatória, observados critérios que preservem o equilíbrio financeiro e atuarial, e atenderá, na forma da lei, a: (Redação dada pela Emenda Constitucional no 103, de 2019)

...

§ 7º É assegurada aposentadoria no regime geral de previdência social, nos termos da lei, obedecidas as seguintes condições: (Redação dada pela EC nº 20, de 1998)

I - trinta e cinco anos de contribuição, se homem, e trinta anos de contribuição, se mulher; (Incluído pela EC nº 20, de 1998)

I - 65 (sessenta e cinco) anos de idade, se homem, e 62 (sessenta e dois) anos de idade, se mulher, observado tempo mínimo de contribuição; (Redação dada pela Emenda Constitucional no 103, de 2019)

...

§ 8º Os requisitos a que se refere o inciso I do parágrafo anterior serão reduzidos em cinco anos, para o professor que comprove exclusivamente tempo de efetivo exercício das funções de magistério na **educação** infantil e no **ensino** fundamental e médio. (Redação dada pela EC nº 20, de 1998)

§ 8º O requisito de idade a que se refere o inciso I do § 7º será reduzido em 5 (cinco) anos, para o professor que comprove tempo de efetivo exercício das funções de magistério na **educação** infantil e no **ensino** fundamental e médio fixado em lei complementar. (Redação dada pela Emenda Constitucional no 103, de 2019)

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.

Art. 206. O **ensino** será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - **gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais**;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (Redação dada pela Emenda Constitucional no 19, de 1998)

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional no 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da **educação** escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional no 53, de 2006)

IX - garantia do **direito à educação** e à **aprendizagem ao longo da vida**. (Incluído pela Emenda Constitucional no 108, de 2020)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da **educação** básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional no 53, de 2006)

Art. 207. As **universidades** gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre **ensino**, **pesquisa** e **extensão**.

§ 1º É facultado às **universidades** admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela EC nº 11, de 1996)

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de **pesquisa** científica e tecnológica. (Incluído pela EC nº 11, de 1996)

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

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

I - **educação** básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

II - progressiva universalização do **ensino** médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

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

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

IV - **educação** infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

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

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

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

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da **educação** básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

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

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

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

Art. 209. O **ensino** é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da **educação** nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

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

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

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

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de **ensino**.

§ 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 1º A União organizará o sistema federal de **ensino** e o dos Territórios, financiará as instituições de **ensino** públicas federais e exercerá, em material educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades **educacionais** e padrão mínimo de qualidade do **ensino** mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no **ensino** fundamental e na **educação** infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

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

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no **ensino** fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 4º Na organização de seus sistemas de **ensino**, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do **ensino** obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 4º Na organização de seus sistemas de **ensino**, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do **ensino** obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

§ 5º A **educação** básica pública atenderá prioritariamente ao **ensino** regular. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

§ 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios exercerão ação redistributiva em relação a suas escolas. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

§ 7º O padrão mínimo de qualidade de que trata o § 1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23 desta Constituição. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

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

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

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

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

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do **ensino** obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de **educação**. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

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

§ 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes.

§ 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 5º A **educação** básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Vide Decreto nº 6.003, de 2006)

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na **educação** básica nas respectivas redes públicas de **ensino**. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

§ 7º É vedado o uso dos recursos referidos no caput e nos §§ 5º e 6º deste artigo para pagamento de aposentadorias e de pensões. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

§ 8º Na hipótese de extinção ou de substituição de impostos, serão redefinidos os percentuais referidos no caput deste artigo e no inciso II do caput do art. 212-A, de modo que resultem recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do **ensino**, bem como os recursos subvinculados aos fundos de que trata o art. 212-A desta Constituição, em aplicações equivalentes às anteriormente praticadas. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

§ 9º A lei disporá sobre normas de fiscalização, de avaliação e de controle das despesas com **educação** nas esferas estadual, distrital e municipal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

Art. 212-A. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 desta Constituição à manutenção e ao desenvolvimento do **ensino** na **educação** básica e à remuneração condigna de seus profissionais, respeitadas as seguintes disposições: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020) Regulamento

I - a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a instituição, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de natureza contábil; (Incluído pela Emenda Constitucional no 108, de 2020)

II - os fundos referidos no inciso I do caput deste artigo serão constituídos por 20% (vinte por cento) dos recursos a que se referem os incisos I, II e III do caput do art. 155, o inciso II do caput do art. 157, os incisos II, III e IV do caput do art. 158 e as alíneas "a" e "b" do inciso I e o inciso II do caput do art. 159 desta Constituição; (Incluído pela Emenda Constitucional no 108, de 2020)

III - os recursos referidos no inciso II do caput deste artigo serão distribuídos entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos das diversas etapas e modalidades da **educação** básica presencial matriculados nas respectivas redes, nos âmbitos de atuação prioritária, conforme estabelecido nos §§ 2o e 3o do art. 211 desta Constituição, observadas as ponderações referidas na alínea "a" do inciso X do caput e no § 2o deste artigo; (Incluído pela Emenda Constitucional no 108, de 2020)

IV - a União complementarará os recursos dos fundos a que se refere o inciso II do caput deste artigo; (Incluído pela Emenda Constitucional no 108, de 2020)

V - a complementação da União será equivalente a, no mínimo, 23% (vinte e três por cento) do total de recursos a que se refere o inciso II do caput deste artigo, distribuída da seguinte forma: (Incluído pela Emenda Constitucional no 108, de 2020)

a) 10 (dez) pontos percentuais no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, sempre que o valor anual por aluno (VAAF), nos termos do inciso III do caput deste artigo, não alcançar o mínimo definido nacionalmente; (Incluído pela Emenda Constitucional no 108, de 2020)

b) no mínimo, 10,5 (dez inteiros e cinco décimos) pontos percentuais em cada rede pública de **ensino** municipal, estadual ou distrital, sempre que o valor anual total por aluno (VAAT), referido no inciso VI do caput deste artigo, não alcançar o mínimo definido nacionalmente; (Incluído pela Emenda Constitucional no 108, de 2020)

c) 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão previstas em lei, alcancem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica; (Incluído pela Emenda Constitucional no 108, de 2020)

VI - o VAAT será calculado, na forma da lei de que trata o inciso X do caput deste artigo, com base nos recursos a que se refere o inciso II do caput deste artigo, acrescidos de outras receitas e de transferências vinculadas à **educação**, observado o disposto no § 1o e consideradas as matrículas nos termos do inciso III do caput deste artigo; (Incluído pela Emenda Constitucional no 108, de 2020)

VII - os recursos de que tratam os incisos II e IV do caput deste artigo serão aplicados pelos Estados e pelos Municípios exclusivamente nos respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme estabelecido nos §§ 2o e 3o do art. 211 desta Constituição; (Incluído pela Emenda Constitucional no 108, de 2020)

VIII - a vinculação de recursos à manutenção e ao desenvolvimento do **ensino** estabelecida no art. 212 desta Constituição suportará, no máximo, 30% (trinta por cento) da complementação da União, considerados para os fins deste inciso os valores previstos no inciso V do caput deste artigo; (Incluído pela Emenda Constitucional no 108, de 2020)

IX - o disposto no caput do art. 160 desta Constituição aplica-se aos recursos referidos nos incisos II e IV do caput deste artigo, e seu descumprimento pela autoridade competente importará em crime de responsabilidade; (Incluído pela Emenda Constitucional no 108, de 2020)

X - a lei disporá, observadas as garantias estabelecidas nos incisos I, II, III e IV do caput e no § 1o do art. 208 e as metas pertinentes do plano nacional de **educação**, nos termos previstos no art. 214 desta Constituição, sobre: (Incluído pela Emenda Constitucional no 108, de 2020)

a) a organização dos fundos referidos no inciso I do caput deste artigo e a distribuição proporcional de seus recursos, as diferenças e as ponderações quanto ao valor anual por aluno entre etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de **ensino**, observados as respectivas especificidades e os insumos necessários para a garantia de sua qualidade; (Incluído pela Emenda Constitucional no 108, de 2020)

b) a forma de cálculo do VAAF decorrente do inciso III do caput deste artigo e do VAAT referido no inciso VI do caput deste artigo; (Incluído pela Emenda Constitucional no 108, de 2020)

c) a forma de cálculo para distribuição prevista na alínea "c" do inciso V do caput deste artigo; (Incluído pela Emenda Constitucional no 108, de 2020)

d) a transparência, o monitoramento, a fiscalização e o controle interno, externo e social dos fundos referidos no inciso I do caput deste artigo, assegurada a criação, a autonomia, a manutenção e a consolidação de conselhos de acompanhamento e controle social, admitida sua integração aos conselhos de **educação**; (Incluído pela Emenda Constitucional no 108, de 2020)

e) o conteúdo e a periodicidade da avaliação, por parte do órgão responsável, dos efeitos redistributivos, da melhoria dos indicadores educacionais e da ampliação do atendimento; (Incluído pela Emenda Constitucional no 108, de 2020)

XI - proporção não inferior a 70% (setenta por cento) de cada fundo referido no inciso I do caput deste artigo, excluídos os recursos de que trata a alínea "c" do inciso V do caput deste artigo, será destinada ao pagamento dos profissionais da **educação** básica em efetivo exercício, observado, em relação aos recursos previstos na alínea "b" do inciso V do caput deste artigo, o percentual mínimo de 15% (quinze por cento) para despesas de capital; (Incluído pela Emenda Constitucional no 108, de 2020)

XII - lei específica disporá sobre o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério da **educação** básica pública; (Incluído pela Emenda Constitucional no 108, de 2020)

XIII - a utilização dos recursos a que se refere o § 5o do art. 212 desta Constituição para a complementação da União ao Fundeb, referida no inciso V do caput deste artigo, é vedada. (Incluído pela Emenda Constitucional no 108, de 2020)

§ 1o O cálculo do VAAT, referido no inciso VI do caput deste artigo, deverá considerar, além dos recursos previstos no inciso II do caput deste artigo, pelo menos, as seguintes disponibilidades: (Incluído pela Emenda Constitucional no 108, de 2020)

I - receitas de Estados, do Distrito Federal e de Municípios vinculadas à manutenção e ao desenvolvimento do **ensino** não integrantes dos fundos referidos no inciso I do caput deste artigo; (Incluído pela Emenda Constitucional no 108, de 2020)

II - cotas estaduais e municipais da arrecadação do salário-**educação** de que trata o § 6o do art. 212 desta Constituição; (Incluído pela Emenda Constitucional no 108, de 2020)

III - complementação da União transferida a Estados, ao Distrito Federal e a Municípios nos termos da alínea "a" do inciso V do caput deste artigo. (Incluído pela Emenda Constitucional no 108, de 2020)

§ 2o Além das ponderações previstas na alínea "a" do inciso X do caput deste artigo, a lei definirá outras relativas ao nível socioeconômico dos educandos e aos indicadores de disponibilidade de recursos vinculados à **educação** e de potencial de arrecadação tributária de cada ente federado, bem como seus prazos de implementação. (Incluído pela Emenda Constitucional no 108, de 2020)

§ 3o Será destinada à **educação** infantil a proporção de 50% (cinquenta por cento) dos recursos globais a que se refere a alínea "b" do inciso V do caput deste artigo, nos termos da lei." (Incluído pela Emenda Constitucional no 108, de 2020)

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às **escolas** públicas, podendo ser dirigidos a **escolas** comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em **educação**;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra **escola** comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1o Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o **ensino** fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2o As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público.

§ 2º As atividades de **pesquisa**, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por **universidades** e/ou por instituições de **educação** profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público. (Redação dada pela EC nº 85, de 2015)

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de **educação**, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de **educação** em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do **ensino** em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela EC nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento **escolar**;

III - melhoria da qualidade do **ensino**;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em **educação** como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela EC nº 59, de 2009)

Art. 218. O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas.

Art. 218. O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a **pesquisa**, a capacitação **científica e tecnológica e a inovação**. (Redação dada pela Emenda Constitucional no 85, de 2015) ¹⁴²²

§ 1o A pesquisa científica básica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso das ciências.

§ 1o A **pesquisa científica** básica e **tecnológica** receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso da **ciência, tecnologia e inovação**. (Redação dada pela Emenda Constitucional no 85, de 2015)

§ 2o A **pesquisa tecnológica** voltar-se-á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional.

§ 3o O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho.

§ 3o O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de **ciência, pesquisa, tecnologia e inovação**, inclusive por meio do apoio às atividades de extensão tecnológica, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho. (Redação dada pela Emenda Constitucional no 85, de 2015)

§ 4o A **lei** apoiará e estimulará as **empresas** que invistam em **pesquisa**, criação de **tecnologia** adequada ao País, formação e aperfeiçoamento de seus recursos humanos e que pratiquem sistemas de remuneração que assegurem ao empregado, desvinculada do salário, participação nos ganhos econômicos resultantes da produtividade de seu trabalho.

§ 5o É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular parcela de sua receita orçamentária a entidades públicas de fomento ao **ensino** e à **pesquisa científica e tecnológica**.

§ 6o O Estado, na execução das atividades previstas no caput, estimulará a articulação entre entes, tanto públicos quanto privados, nas diversas esferas de governo. (Incluído pela Emenda Constitucional no 85, de 2015)

§ 7o O Estado promoverá e incentivará a atuação no exterior das instituições públicas de **ciência, tecnologia e inovação**, com vistas à execução das atividades previstas no caput. (Incluído pela Emenda Constitucional no 85, de 2015)

Art. 219. O mercado interno integra o patrimônio nacional e será incentivado de modo a viabilizar o desenvolvimento cultural e sócio-econômico, o bem-estar da população e a autonomia **tecnológica** do País, nos termos de lei federal.

Art. 219-A. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão firmar instrumentos de cooperação com órgãos e entidades públicos e com entidades privadas, inclusive para o compartilhamento de recursos humanos especializados e capacidade instalada, para a execução de projetos de **pesquisa**, de desenvolvimento **científico e tecnológico e de inovação**, mediante contrapartida financeira ou não financeira assumida pelo ente beneficiário, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional no 85, de 2015)

Art. 219-B. O Sistema Nacional de **Ciência, Tecnologia e Inovação** (SNCTI) será organizado em regime de colaboração entre entes, tanto públicos quanto privados, com vistas a promover o desenvolvimento **científico e tecnológico e a inovação**. (Incluído pela Emenda Constitucional no 85, de 2015)

§ 1o Lei federal disporá sobre as normas gerais do SNCTI. (Incluído pela Emenda Constitucional no 85, de 2015)

§ 2o Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios legislarão concorrentemente sobre suas peculiaridades. (Incluído pela Emenda Constitucional no 85, de 2015)

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

§ 1o Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:

...

VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de **ensino** e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;

...

¹⁴²² A EC nº 85, de 2015, alterou inclusive o título do Capítulo IV, do Título VIII, que trata da Ordem Social, da Constituição de 1988, que passou a ser “Da Ciência, Tecnologia e Inovação”.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à **educação**, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada pela EC nº 65, de 2010)

...

§ 3º O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

III - garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à **escola**; (Redação dada Pela EC nº 65, de 2010)

...

Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e **educar** os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade.

(grifos nossos)

Apêndice B – Universidades Federais do Brasil (69)

Cronologia crescente (data de fundação), sob o Presidente da República e sítio eletrônico¹⁴²³

Afonso Augusto Moreira Pena (1906 - 1909)

1. 1909 Universidade Federal do Amazonas – UFAM: <https://www.ufam.edu.br>.

Hermes Rodrigues da Fonseca (1910 - 1914)

2. 1912 Universidade Federal do Paraná – UFPR: <https://www.ufpr.br/portalufpr/>.

Epitácio Lindolfo da Silva Pessoa (1919 - 1922)

3. 1920 Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ: <https://ufrj.br>.

Washington Luiz Pereira de Sousa (1926 - 1930)

4. 1927 Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG: <https://ufrj.br>.

Getúlio Dornelles Vargas (1930 - 1937 - 1945)

5. 1934 Universidade Federal Rio Grande do Sul – UFRGS:
<http://www.ufrgs.br/ufrgs/inicial>.

6. 1943 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ: <http://portal.ufrj.br>.

Eurico Gaspar Dutra (1946 - 1951)

7. 1946 Universidade Federal da Bahia – UFBA: <https://www.ufba.br>.
8. 1946 Universidade Federal de Pernambuco – UFPE: <https://www.ufpe.br>.
9. 1947 Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE: <http://www.ufrpe.br>.

João Fernandes Campos **Café Filho** (1954 - 1955)

10. 1954 Universidade Federal do Ceará – UFC: <http://www.ufc.br> .
11. 1954 Universidade Federal do Espírito Santo – UFES: <http://www.ufes.br/instituicao>.

Nereu de Oliveira Ramos (1955-1956)

12. 1955 Universidade Federal da Paraíba – UFPB: <https://www.ufpb.br>.

Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956 - 1961)

13. 1960 Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC: <https://ufsc.br> .
14. 1957 Universidade Federal do Pará – UFPA: <https://portal.ufpa.br>.
15. 1958 Universidade Federal de Rio Grande do Norte – UFRN: <https://ufrn.br>.
16. 1960 Universidade Federal de Goiás – UFG: <https://www.ufg.br>.

¹⁴²³ A elaboração teve como referência a denominação *universidade*, com a combinação de dados das próprias IFES, de Cunha (2007), de https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_universidades_federais_do_Brasil, de https://www.gov.br/planalto/pt-br/conheca-a-presidencia/acervo/galeria-de-presidentes?b_start=int=20, e de https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_presidentes_do_Brasil, por não constar do MEC essa disponibilização completa, mas por universidade individualmente. Acesso em: jul. 2020.

- 17. 1960 Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF: <https://www2.ufjf.br/ufjf/>.
- 18. 1960 Universidade Federal de Fluminense – UFF: <http://www.uff.br>.
- 19. 1960 Universidade Federal de Santa Maria – UFSM: <https://www.ufsm.br>.
- 20. 1960 Universidade Federal do Alagoas – UFAL: <https://ufal.br>.

João Belchior Marques Goulart (1961 - 1964)

- 21. 1962 Universidade Federal de Brasília – UNB: <https://www.unb.br>.

Artur da Costa e Silva (1967 - 1969)

- 22. 1966 Universidade Federal do Maranhão – UFMA: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/>.
- 23. 1968 Universidade Federal de Sergipe – UFS: <http://www.ufs.br>.
- 24. 1968 Universidade Federal do Piauí – UFPI: <https://www.ufpi.br>.
- 25. 1968 Universidade Federal de São Carlos – UFSCar: <https://www2.ufscar.br>.
- 26. 1969 Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP: <https://ufop.br>.
- 27. 1969 Universidade Federal de Pelotas – UFPel: <http://portal.ufpel.edu.br>.
- 28. 1969 Universidade Federal do Rio Grande - FURG: <https://www.furg.br>.
- 29. 1969 Universidade Federal de Viçosa – UFV: <https://www.ufv.br>.
- 30. 1969 Universidade Federal de Uberlândia – UFU: <http://www.ufu.br>.

Emílio Garrastazu Medici (1969 - 1974)

- 31. 1970 Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT: <https://www.ufmt.br>.
- 32. 1970 Universidade Federal do Acre – UFAC: <http://www.ufac.br>.

João Baptista de Oliveira Figueiredo (1979 - 1985)

- 33. 1979 Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS: <https://www.ufms.br>.
- 34. 1979 Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO: <http://www.unirio.br>.
- 35. 1982 Universidade Federal de Rondônia – UNIR: <https://www.unir.br>.

José Sarney de Araújo Costa (1985 - 1990)

- 36. 1989 Universidade Federal Roraima – UFRR: <http://ufrr.br>.
- 37. 1990 Universidade Federal do Amapá – UNIFAP: <http://www.unifap.br>.

Itamar Augusto Cautiero Franco (1992 - 1995)

- 38. 1994 Universidade Federal de Lavras – UFLA: <https://ufla.br>.
- 39. 1994 Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP: <https://www.unifesp.br>.

Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002)

- 40. 2000 Universidade Federal Tocantins – UFT: <http://ww2.uft.edu.br>.
- 41. 2002 Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ: https://ufsj.edu.br/dplag/a_ufsj.php.
- 42. 2002 Universidade Federal de Campina Grande – UFCG: <https://portal.ufcg.edu.br>.
- 43. 2002 Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA: <https://novo.ufra.edu.br>.
- 44. 2002 Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF: <http://portais.univasf.edu.br>.
- 45. 2002 Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI: <https://unifei.edu.br>.

Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2010)

46. 2005 Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD: www.ufgd.edu.br.
47. 2005 Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL: <https://www.unifal-mg.edu.br/portal/>.
48. 2005 Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM: www.uftm.edu.br.
49. 2005 Universidade Federal de Rural do Semi-Árido – Ufersa: www.ufersa.edu.br.
50. 2005 Universidade Federal Recôncavo da Bahia – UFRB: www.ufrb.edu.br.
51. 2005 Universidade Federal ABC – UFABC: www.ufabc.edu.br.
52. 2005 Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM: www.ufvjm.edu.br.
53. 2005 Universidade Federal Tecnológica do Paraná – UTFPR: www.utfpr.edu.br.
54. 2008 Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA: www.unipampa.edu.br.
55. 2008 Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA: <http://www.ufcspa.edu.br>.
56. 2009 Universidade Federal de Oeste do Pará – UFOPA: www.ufopa.edu.br.
57. 2009 Universidade Federal de Fronteira Sul – UFFS: www.uffs.edu.br.
58. 2010 Universidade Federal de Integração Latino-Americana – UNILA: www.unila.edu.br.
59. 2010 Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB: www.unilab.edu.br.

Dilma Vana Rousseff (2011 - 2016)

60. 2013 Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB: <http://www.ufsb.edu.br>.
61. 2013 Universidade Federal do Cariri – UFCA: <https://www.ufca.edu.br/portal/>.
62. 2013 Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB: <https://www.ufob.edu.br>.
63. 2013 Universidade Federal de Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA: <https://www.unifesspa.edu.br>.

Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016 - 2018)

64. 2018 *Universidade Federal de Catalão – UFC: <https://www.catalao.ufg.br>.
65. 2018 *Universidade Federal de Rondonópolis – UFR: <https://ufr.edu.br>.
66. 2018 *Universidade Federal de Jataí - UFJ: <https://portalufj.jatai.ufg.br/p/30348-universidade-federal-de-jatai>.
67. 2018 *Universidade Federal de Delta do Parnaíba – UFDPAr: <https://www.ufpi.br/ufdpar>.
68. 2018 **Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE: <http://ww3.uag.ufrpe.br>.

Jair Messias Bolsonaro (2019 - ...)

69. 2019 *Universidade Federal de Norte do Tocantins – UFNT: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ufnt>.

*Criadas por Dilma Rousseff pelo Projeto de Lei em 10.5.2016, mas instaladas após seu impedimento.

**Criada por emenda no Senado ao Projeto de Lei de criação da UFDPAr de 10.5.2016, de Dilma Rousseff.

Apêndice C – The Abidjan Principles

Índice com localização dos 10 princípios abrangentes nos 97 princípios orientadores

The Guiding Principles on the human rights obligation of States to provide public education and to regulate private involvement in education

Preamble

I. GENERAL PROVISIONS

a. Scope, definition, application, interpretation

Scope

1.

Definitions

2. (a. b. c.)

3. (a. b.)

Application and interpretation

4. - 7.

b. Nature and scope of the right to education (8. e 9.)

II. OBLIGATION TO RESPECT, PROTECT, AND FULFIL THE RIGHT TO EDUCATION TO THE MAXIMUS OF AVAILABLE RESOURCES

Principle 1. (reproduzido inteiramente no princípio 10.)

Nature and scope of the right to education

10. - 13.

14. (a. [i.- ix.] b. c. d.)

15. - 16. (a. b.)

17. (a. b. c. d. e. f. g.)

18. - 20.

21. (a. b. c. d. e.)

International organizations

22. (a. b. c.)

a. Equality and non-discrimination in education

The right to equality

23. (a. b. c. d.)

The right to non-discrimination

24.

State's obligation

25. (a. b.)

26. (a. b. c. d.),

27.

Reasonable accommodation

28.

Principle 2.

a. The right to free, quality, public education

29. - 33.

b. Financing of public education

34. - 35. (a. b. c.)

36. - 37.

International assistance and cooperation

38.

Provision of private resources to public institutions

39. (a. b. c. d. e.)

40.- 41. (a. b.)

c. Governance

42.

d. Non-retrogression

43. (a. b. c.)

44. - 45. (a. b. c. d. e. f. g. h.)

46.

III. OBLIGATIONS TO RESPECT, PROTECT, AND FULFIL THE RIGHT TO EDUCATION IN THE CONTEXT OF PRIVATE INVOLVEMENT

Principle 3. (reproduzido integralmente no princípio 47).

47. - 48. (a.b.c. [i. ii. Iii. iv. v.]

49. (a. b.)

50.

Principle 4.

51.- 52. (a. b.)

53. (a. b. c.)

Minimum standarts applicable to private instructional educational institutions

54.

55. (a. [i. ii. Iii. iv. v. vi. vii.] b. c. d. e. f. g.h. i. j. k. l. m. n. o. p. q.)

56. - 57.

Non instructional and non- educational private actors

58. - 59.

Enforcement

60. (a. b.)

Extra-territorial application

61. - 63.

IV. FINANCING

Principle 5.

64.

Substantive requeriments

65. (a. [i. ii. iii. iv.] b. c. d. e. f.)

Procedural requeriments

66. (a. b. [i. ii. iii.] c. d.)

Operational requeriments

67. - 72.

Inelegible institutions

73. (a. b. c. d. e. f.)

Non-instructional educational private institutions

74.

Principle 6.

75. - 79.

V. ACCOUTABILITY, MONITORING, AND REMEDIES

Principle 7.

80. (a. b.)

Principle 8.

81. - 82.

Monitoring of public education

83.

Monitoring in the context of private involvement

84. - 85. (a. b.)

86. (a. b. c.)

87.

Principle 9.

88. - 90.

VI. IMPLEMENTATION AND MONITORING OF THE GUIDING PRINCIPLES

Principle 10.

91. - 95.

International Organization

96. - 97.

Apêndice D – Estados membros da CELAC

Estados membros da CELAC: dados e posição como membro do PIDESC (*) e do PSS (**)

<http://s017.sela.org/celac>

1. Antigua y Barbuda (*)

Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/ag/antigua-y-barbuda>

Acesso em: 24 fev. 2021.

2. Argentina (República) (*) e (**)

Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/ar/argentina>

Acesso em: 24 fev. 2021.

3. Bahamas (Mancomunidad de las) (*)

Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/bs/bahamas>

Acesso em: 24 fev. 2021.

4. Barbados (*)

Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/bb/barbados>

Acesso em: 24 fev. 2021.

5. Belice (*)

Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/bz/belice>

Acesso em: 24 fev. 2021.

6. Bolívia (República de) (*) e (**)

Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/bo/bolivia>

Acesso em: 24 fev. 2021.

7. Chile (República de) (*)

Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/cl/chile>

Acesso em: 24 fev. 2021.

8. Colômbia (*) e (**)

Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/co/colombia>

Acesso em: 24 fev. 2021.

9. Costa Rica (República de) (*) e (**)

Disponível em) : <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/cr/costa-rica>

Acesso em: 24 fev. 2021.

10. Cuba (República de)

Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/cu/cuba>

Acesso em: 24 fev. 2021.

11. Ecuador (República del) (*) e (**)

Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/ec/ecuador>

Acesso em: 24 fev. 2021.

12. El Salvador (República de) (*) e (**)

Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/sv/el-salvador>

Acesso em: 24 fev. 2021.

13. Federación de San Cristobal y Nieves

Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/kn/federacion-de-san-cristobal-y-nieves>

Acesso em: 24 fev. 2021.

14. Grenada (*)

Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/gd/grenada>

Acesso em: 24 fev. 2021.

15. Guatemala (República de) (*) e (**)

Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/gt/guatemala>

Acesso em: 24 fev. 2021.

16. Guyana (República Cooperativa de) (*)

Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/gy/guyana>

Acesso em: 24 fev. 2021.

17. Haití (República de) (*)

Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/ht/haiti>

Acesso em: 24 fev. 2021.

18. Honduras (República de) (*) e (**)

Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/hn/honduras>

Acesso em: 24 fev. 2021.

19. Jamaica (*)

Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/jm/jamaica>

Acesso em: 24 fev. 2021.

20. Mancomunidad de Dominica (*)

Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/dm/mancomunidad-de-dominica>

Acesso em: 24 fev. 2021.

21. México (Estados Unidos Mexicanos) (*) e (**)

Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/mx/mexico>

Acesso em: 24 fev. 2021.

22. Nicaragua (República de) (*) e (**)

Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/ni/nicaragua>

Acesso em: 24 fev. 2021.

23. Panamá (República de) (*) e (**)
Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/pa/panama>
Acesso em: 24 fev. 2021.
24. Paraguay (República del) (*) e (**)
Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/py/paraguay>
Acesso em: 24 fev. 2021.
25. Perú (*) e (**)
Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/pe/peru>
Acesso em: 24 fev. 2021.
26. República Dominicana (*)
Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/do/republica-dominicana>.
Acesso em: 24 fev. 2021.
27. San Vicente y las Granadinas (*)
Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/vc/san-vicente-y-las-granadinas>
Acesso em: 24 fev. 2021.
28. Santa Lucía
Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/lc/santa-lucia>
Acesso em: 24 fev. 2021.
29. Suriname (*) e (**)
Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/sr/suriname>
Acesso em: 24 fev. 2021.
30. Trinidad y Tobago (*)
Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/tt/trinidad-y-tobago>
Acesso em: 24 fev. 2021.
31. Uruguay (República Oriental del) (*) e (**)
Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/uy/uruguay>
Acesso em: 24 fev. 2021.
32. Venezuela (República Bolivariana de)(*)
Disponível em: <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/ve/venezuela>
Acesso em: 24 fev. 2021.

ANEXOS

Anexo A – Sistema Internacional de Direitos Humanos

Instrumentos del Sistema*

- **Carta de las Naciones Unidas**
- **Declaración Universal de Derechos Humanos**
- **Declaración de Viena y Programa de Acción**
- **Declaración del Milenio**
- Estatuto de la Corte Internacional de Justicia
- Reglamento de la Corte Internacional de Justicia
- Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional
- Reglamento de la Corte Penal Internacional
- **Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales**
- **Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos**
- **Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos**
- Segundo Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos,

destinado a abolir la pena de muerte

Promoción y protección de los derechos humanos

- Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social
- Declaración sobre el Derecho de los Pueblos a la Paz
- Declaración sobre el Derecho al Desarrollo
- **Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos**
- Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales
- Declaración Universal sobre la erradicación del hambre y la malnutrición
- Declaración sobre la utilización del progreso científico y tecnológico en interés de la paz y en beneficio de la humanidad
- Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos
- Convención N. Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional y sus Protocolos

Prevención de la discriminación

Derechos de la mujer

Niños y niñas

Derechos de los pueblos indígenas

Derechos de las personas adultas mayores

Derechos de personas con discapacidad

Derechos en la administración de justicia

Salud/Empleo

Libertad de asociación

Esclavitud, tortura, servidumbre, trabajo forzoso

Migrantes

Nacionalidad, asilo, refugio

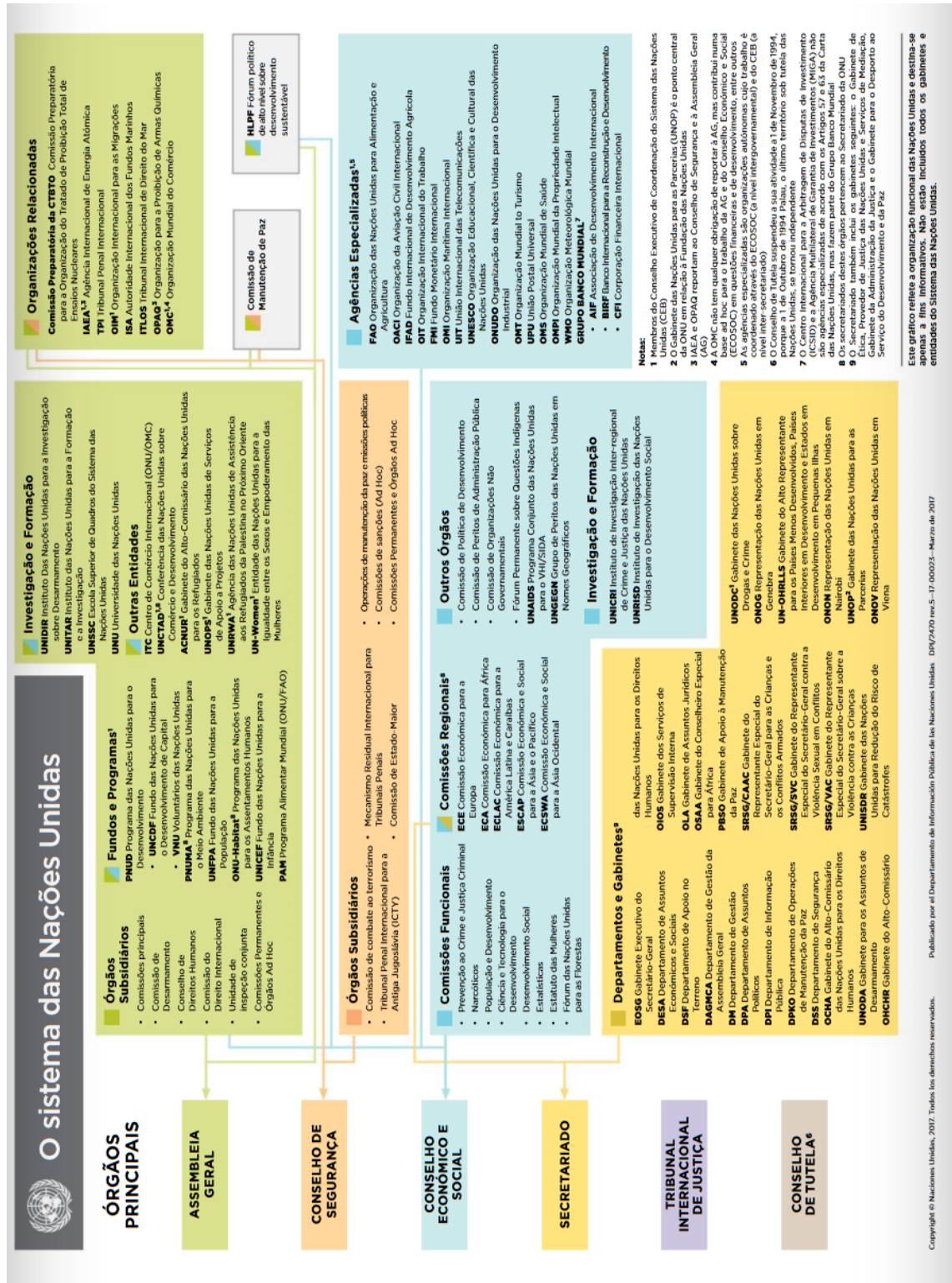
Guerra, genocidio

* Itens em negrito de interesse para a tese.

Fonte: Corte Interamericana de Direitos Humanos

Disponível em: <http://www.corteidh.or.cr/index.php/es/acerca-de/instrumentos>. Acesso em: 28 nov. 2017.

Anexo B – Sistema das Nações Unidas - 2017



Fonte: Centro Regional de Informação das Nações Unidas. Extraído de: <https://www.unric.org/pt/sistema-das-nacoes-unidas>. Acesso em: 8 out. 2019. Link não reproduzível.

Observação: Inserido como Anexo ante as sucessivas desativações dos links, após atualizações.

Anexo C – Sistema Interamericano de Derechos Humanos

Instrumentos del Sistema*

Estatuto de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos

Estatuto de la Corte Interamericana de Derechos Humanos

Reglamento de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos

Reglamento de la Corte Interamericana de Derechos Humanos

Carta Social de las Américas

Convenio de sede entre el Gobierno de Costa Rica y la Corte Interamericana de Derechos Humanos

Carta de la Organización de los Estados Americanos

Carta Democrática Interamericana

Acuerdo de entendimiento entre la Corte Interamericana de Derechos Humanos

y la Asociación Interamericana de Defensorías Públicas

Declaración de Panamá sobre la Contribución Interamericana al Desarrollo y la Codificación del Derecho Internacional

Reglamento de la Corte Interamericana de Derechos Humanos sobre el funcionamiento del fondo de asistencia legal de víctimas

Reglamento de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos sobre el Fondo de Asistencia Legal del Sistema Interamericano de Derechos Humanos

Promoción y protección de los derechos humanos

Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre

Convención Americana sobre Derechos Humanos – Pacto de San José

Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en

Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales – Protocolo de San Salvador

Declaración de principios sobre la Libertad de Expresión

Ley Modelo Interamericana sobre Acceso a la Información Pública (Resolución AG)

Sobre la prevención de la discriminación

Derechos de las mujeres

Niños y niñas

Pueblos indígenas

Personas con discapacidad

Orientación sexual

Identidad de género

Sobre la administración de justicia

Empleo

Tortura y desaparición

Nacionalidad, asilo, refugio

Personas internamente desplazadas

Uso de la fuerza y conflicto armado

Fonte: Corte Interamericana de Derechos Humanos

Disponível em: <http://www.corteidh.or.cr/index.php/es/acerca-de/instrumentos>. Acesso em: 28 nov. 2017.

* Itens em negrito de interesse para a tese.

Anexo D – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

(Cf. Figura A1 e Gráfico A1)

Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008). Artigo 5º. Ficam criados os seguintes IFECT:

- I - Instituto Federal do Acre, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Acre;
- II - Instituto Federal de Alagoas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba;
- III - Instituto Federal do Amapá, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Amapá;
- IV - Instituto Federal do Amazonas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira;
- V - Instituto Federal da Bahia, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia;
- VI - Instituto Federal Baiano, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim;
- VII - Instituto Federal de Brasília, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Brasília;
- VIII - Instituto Federal do Ceará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu;
- IX - Instituto Federal do Espírito Santo, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa;
- X - Instituto Federal de Goiás, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás;
- XI - Instituto Federal Goiano, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres;
- XII - Instituto Federal do Maranhão, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras;
- XIII - Instituto Federal de Minas Gerais, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista;
- XIV - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas;
- XV - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena;
- XVI - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho;
- XVII - Instituto Federal do Triângulo Mineiro, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia;
- XVIII - Instituto Federal de Mato Grosso, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres;
- XIX - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, mediante integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina;
- XX - Instituto Federal do Pará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá;
- XXI - Instituto Federal da Paraíba, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa;
- XXII - Instituto Federal de Pernambuco, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão;
- XXIII - Instituto Federal do Sertão Pernambucano, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina;

XXIV - Instituto Federal do Piauí (transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí);

XXV - Instituto Federal do Paraná (transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná);

XXVI - Instituto Federal do Rio de Janeiro, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis;

XXVII - Instituto Federal Fluminense (transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos);

XXVIII - Instituto Federal do Rio Grande do Norte, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte;

XXIX - Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão;

XXX - Instituto Federal Farroupilha, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete;

XXXI - Instituto Federal Sul-rio-grandense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas;

XXXII - Instituto Federal de Rondônia, mediante integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste;

XXXIII - Instituto Federal de Roraima (transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima);

XXXIV - Instituto Federal de Santa Catarina, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina;

XXXV - Instituto Federal Catarinense, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio;

XXXVI - Instituto Federal de São Paulo, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo;

XXXVII - Instituto Federal de Sergipe, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão; e

XXXVIII - Instituto Federal do Tocantins, mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins.

Anexo E – Emenda Constitucional nº 95, de 2016

Art. 1º O Ato das Disposições Constitucionais Transitórias passa a vigorar acrescido dos seguintes arts. 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113 e 114:

"Art. 106. Fica instituído o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros, nos termos dos arts. 107 a 114 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias."

"Art. 107. Ficam estabelecidos, para cada exercício, limites individualizados para as despesas primárias:

I - do Poder Executivo;

II - do Supremo Tribunal Federal, do Superior Tribunal de Justiça, do Conselho Nacional de Justiça, da Justiça do Trabalho, da Justiça Federal, da Justiça Militar da União, da Justiça Eleitoral e da Justiça do Distrito Federal e Territórios, no âmbito do Poder Judiciário;

III - do Senado Federal, da Câmara dos Deputados e do Tribunal de Contas da União, no âmbito do Poder Legislativo;

IV - do Ministério Público da União e do Conselho Nacional do Ministério Público; e

V - da Defensoria Pública da União.

§ 1º Cada um dos limites a que se refere o *caput* deste artigo equivalerá:

I - para o exercício de 2017, à despesa primária paga no exercício de 2016, incluídos os restos a pagar pagos e demais operações que afetam o resultado primário, corrigida em 7,2% (sete inteiros e dois décimos por cento); e

II - para os exercícios posteriores, ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ou de outro índice que vier a substituí-lo, para o período de doze meses encerrado em junho do exercício anterior a que se refere a lei orçamentária.

§ 2º Os limites estabelecidos na forma do inciso IV do *caput* do art. 51, do inciso XIII do *caput* do art. 52, do § 1º do art. 99, do § 3º do art. 127 e do § 3º do art. 134 da Constituição Federal não poderão ser superiores aos estabelecidos nos termos deste artigo.

§ 3º A mensagem que encaminhar o projeto de lei orçamentária demonstrará os valores máximos de programação compatíveis com os limites individualizados calculados na forma do § 1º deste artigo, observados os §§ 7º a 9º deste artigo.

§ 4º As despesas primárias autorizadas na lei orçamentária anual sujeitas aos limites de que trata este artigo não poderão exceder os valores máximos demonstrados nos termos do § 3º deste artigo.

§ 5º É vedada a abertura de crédito suplementar ou especial que amplie o montante total autorizado de despesa primária sujeita aos limites de que trata este artigo.

§ 6º Não se incluem na base de cálculo e nos limites estabelecidos neste artigo:

I - transferências constitucionais estabelecidas no § 1º do art. 20, no inciso III do parágrafo único do art. 146, no § 5º do art. 153, no art. 157, nos incisos I e II do art. 158, no art. 159 e no § 6º do art. 212, as despesas referentes ao inciso XIV do *caput* do art. 21, todos da Constituição Federal, e as complementações de que tratam os incisos V e VII do *caput* do art. 60, deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;

II - créditos extraordinários a que se refere o § 3º do art. 167 da Constituição Federal;

III - despesas não recorrentes da Justiça Eleitoral com a realização de eleições; e

IV - despesas com aumento de capital de empresas estatais não dependentes.

§ 7º Nos três primeiros exercícios financeiros da vigência do Novo Regime Fiscal, o Poder Executivo poderá compensar com redução equivalente na sua despesa primária, consoante os valores estabelecidos no projeto de lei orçamentária encaminhado pelo Poder Executivo no respectivo exercício, o excesso de despesas primárias em relação aos limites de que tratam os incisos II a V do *caput* deste artigo.

§ 8º A compensação de que trata o § 7º deste artigo não excederá a 0,25% (vinte e cinco centésimos por cento) do limite do Poder Executivo.

§ 9º Respeitado o somatório em cada um dos incisos de II a IV do *caput* deste artigo, a lei de diretrizes orçamentárias poderá dispor sobre a compensação entre os limites individualizados dos órgãos elencados em cada inciso.

§ 10. Para fins de verificação do cumprimento dos limites de que trata este artigo, serão consideradas as despesas primárias pagas, incluídos os restos a pagar pagos e demais operações que afetam o resultado primário no exercício.

§ 11. O pagamento de restos a pagar inscritos até 31 de dezembro de 2015 poderá ser excluído da verificação do cumprimento dos limites de que trata este artigo, até o excesso de resultado primário dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social do exercício em relação à meta fixada na lei de diretrizes orçamentárias."

"Art. 108. O Presidente da República poderá propor, a partir do décimo exercício da vigência do Novo Regime Fiscal, projeto de lei complementar para alteração do método de correção dos limites a que se refere o inciso II do § 1º do art. 107 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Parágrafo único. Será admitida apenas uma alteração do método de correção dos limites por mandato presidencial."

"Art. 109. No caso de descumprimento de limite individualizado, aplicam-se, até o final do exercício de retorno das despesas aos respectivos limites, ao Poder Executivo ou a órgão elencado nos incisos II a V do *caput* do art. 107 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que o descumpriu, sem prejuízo de outras medidas, as seguintes vedações:

I - concessão, a qualquer título, de vantagem, aumento, reajuste ou adequação de remuneração de membros de Poder ou de órgão, de servidores e empregados públicos e militares, exceto dos derivados de sentença judicial transitada em julgado ou de determinação legal decorrente de atos anteriores à entrada em vigor desta Emenda Constitucional;

II - criação de cargo, emprego ou função que implique aumento de despesa;

III - alteração de estrutura de carreira que implique aumento de despesa;

IV - admissão ou contratação de pessoal, a qualquer título, ressalvadas as reposições de cargos de chefia e de direção que não acarretem aumento de despesa e aquelas decorrentes de vacâncias de cargos efetivos ou vitalícios;

V - realização de concurso público, exceto para as reposições de vacâncias previstas no inciso IV;

VI - criação ou majoração de auxílios, vantagens, bônus, abonos, verbas de representação ou benefícios de qualquer natureza em favor de membros de Poder, do Ministério Público ou da Defensoria Pública e de servidores e empregados públicos e militares;

VII - criação de despesa obrigatória; e

VIII - adoção de medida que implique reajuste de despesa obrigatória acima da variação da inflação, observada a preservação do poder aquisitivo referida no inciso IV do *caput* do art. 7º da Constituição Federal.

§ 1º As vedações previstas nos incisos I, III e VI do *caput*, quando descumprido qualquer dos limites individualizados dos órgãos elencados nos incisos II, III e IV do *caput* do art. 107 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, aplicam-se ao conjunto dos órgãos referidos em cada inciso.

§ 2º Adicionalmente ao disposto no *caput*, no caso de descumprimento do limite de que trata o inciso I do *caput* do art. 107 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, ficam vedadas:

I - a criação ou expansão de programas e linhas de financiamento, bem como a remissão, renegociação ou refinanciamento de dívidas que impliquem ampliação das despesas com subsídios e subvenções; e

II - a concessão ou a ampliação de incentivo ou benefício de natureza tributária.

§ 3º No caso de descumprimento de qualquer dos limites individualizados de que trata o *caput* do art. 107 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, fica vedada a concessão da revisão geral prevista no inciso X do *caput* do art. 37 da Constituição Federal.

§ 4º As vedações previstas neste artigo aplicam-se também a proposições legislativas."

"Art. 110. Na vigência do Novo Regime Fiscal, as aplicações mínimas em ações e serviços públicos de saúde e em manutenção e desenvolvimento do ensino equivalerão:

I - no exercício de 2017, às aplicações mínimas calculadas nos termos do inciso I do § 2º do art. 198 e do *caput* do art. 212, da Constituição Federal; e

II - nos exercícios posteriores, aos valores calculados para as aplicações mínimas do exercício imediatamente anterior, corrigidos na forma estabelecida pelo inciso II do § 1º do art. 107 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias."

"Art. 111. A partir do exercício financeiro de 2018, até o último exercício de vigência do Novo Regime Fiscal, a aprovação e a execução previstas nos §§ 9º e 11 do art. 166 da Constituição Federal corresponderão ao montante de execução obrigatória para o exercício de 2017, corrigido na forma estabelecida pelo inciso II do § 1º do art. 107 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias."

"Art. 112. As disposições introduzidas pelo Novo Regime Fiscal:

I - não constituirão obrigação de pagamento futuro pela União ou direitos de outrem sobre o erário; e

II - não revogam, dispensam ou suspendem o cumprimento de dispositivos constitucionais e legais que disponham sobre metas fiscais ou limites máximos de despesas."

"Art. 113. A proposição legislativa que crie ou altere despesa obrigatória ou renúncia de receita deverá ser acompanhada da estimativa do seu impacto orçamentário e financeiro."

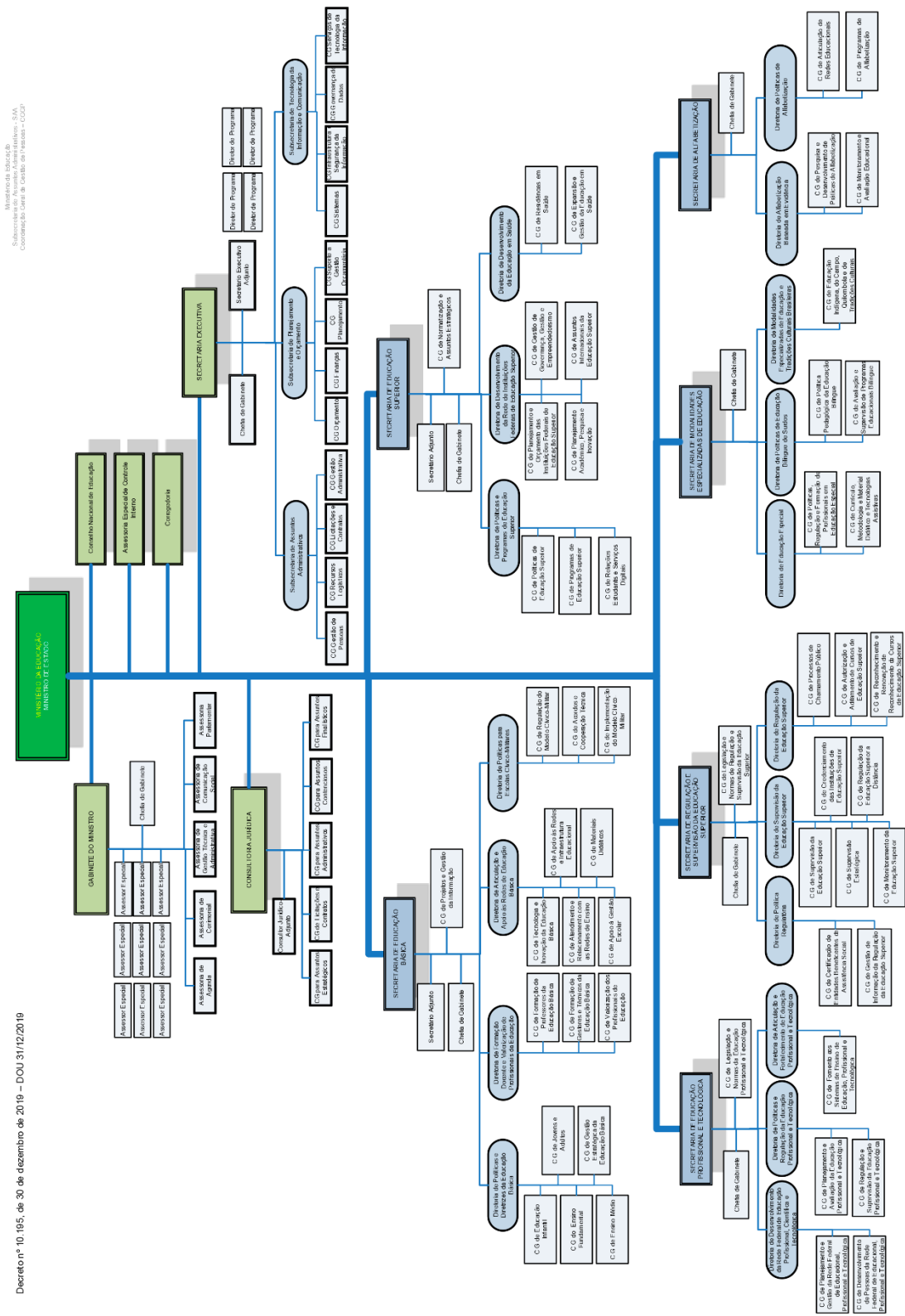
"Art. 114. A tramitação de proposição elencada no *caput* do art. 59 da Constituição Federal, ressalvada a referida no seu inciso V, quando acarretar aumento de despesa ou renúncia de receita, será suspensa por até vinte dias, a requerimento de um quinto dos membros da Casa, nos termos regimentais, para análise de sua compatibilidade com o Novo Regime Fiscal."

Art. 2º Esta Emenda Constitucional entra em vigor na data de sua promulgação.

Art. 3º Fica revogado o art. 2º da Emenda Constitucional nº 86, de 17 de março de 2015.

Anexo F – A Educação Superior na Estrutura do MEC

Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019 – DOU 31/12/2019



Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso_informacao/ imagem/estrutura_mec_geral_2020_decreto10195.png. Acesso em: 07 jul. 2020.

Anexo G – Instituições Comunitárias de Ensino Superior no Brasil

Estado do Rio Grande do Sul

- Universidade Feevale (FEEVALE)
- Centro Universitário Metodista IPA
- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)
- Centro Universitário Franciscano (UNIFRA)
- Centro Universitário La Salle
- Universidade Católica de Pelotas (UCPEL)
- Universidade de Caxias do Sul (UCS)
- Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)
- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI)
- Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)
- Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
- Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior (UNIVATES)
- Universidade de Passo Fundo (UPF)
- Universidade da Região da Campanha (URCAMP)
- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)

Estado de Santa Catarina

- Universidade Regional de Blumenau (FURB)
- Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE)
- Católica de Santa Catarina (Católica SC)
- Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
- Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)
- Universidade do Contestado (UnC)
- Universidade Comunitária Regional de Chapecó (UNOCHAPECÓ)
- Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)
- CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRUSQUE (UNIFEBE)
- Universidade do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI)
- Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)
- Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)
- Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
- Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
- Universidade de São José (USJ)
- Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)

Disponível

em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_instituições_comunitárias_de_ensino_superior_do_Brasil. Acesso em: 07 jul. 2020.

Anexo H - TABELAS

Tabela A1 – Protocolo Adicional a la Convencion Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Economicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador”

ADOPTADO EN: SAN SALVADOR, EL SALVADOR

FECHA: 11/17/88

CONF/ASAM/REUNION: ASAMBLEA GENERAL – DECIMO OCTAVO PERIODO ORDINARIO DE SESIONES

ENTRADA EN VIGOR: 11/16/99 TAN PRONTO COMO ONCE ESTADOS HAYAN DEPOSITADO LOS RESPECTIVOS INSTRUMENTOS DE RATIFICACION O ADHESION

DEPOSITARIO: SECRETARIA GENERAL OEA (INSTRUMENTO ORIGINAL Y RATIFICACIONES)

TEXTO: SERIE SOBRE TRATADOS, OEA, NO. 69

REGISTRO ONU: // No. Vol.

OBSERVACIONES:

INFORMACION GENERAL DEL TRATADO: A-52

PAISES SIGNATARIOS	FECHA	REF RA/AC/AD	REF	DEPOSITO	INST	INFORMA	REF
Argentina	11/17/88	06/30/03		10/23/03	RA	/	/
Bolivia	11/17/88	07/12/06		10/05/06	RA	/	/
Brasil	/ /	08/08/96		08/21/96	AD	/	/
Chile.	06/05/01	/ /		/ /		/	/
Colombia.....	/ /	10/22/97		12/23/97	AD	/	/
Costa Rica	11/17/88	09/29/99		11/16/99	RA	/	/
Ecuador	11/17/88	02/10/93		03/25/93	RA	/	/
El Salvador	11/17/88	05/04/95		06/06/95	RA	/	/
Guatemala	11/17/88	05/30/00		10/05/00	RA	/	/
Haiti	11/17/88	/ /		/ /		/	/
Honduras	/ /	09/14/11		11/10/11	AD	/	/
México	11/17/88	03/08/96	1	04/16/96	RA	/	/
Nicaragua	11/17/88	12/15/09	2	03/05/10	RA	/	/
Panamá	11/17/88	10/28/92		02/18/93	RA	/	/
Paraguay	08/26/96	05/28/97		06/03/97	RA	/	/
Perú	11/17/88	05/17/95		06/04/95	RA	/	/
República Dominicana	11/17/88	/ /		/ /		/	/
Suriname	/ /	02/28/90		07/10/90	AD	/	/
Uruguay	11/17/88	11/21/95		04/02/96	RA	/	/
Venezuela	01/27/89	/ /		/ /		/	/

REF = REFERENCIA

D = DECLARACION

R = RESERVA

INFORMA = INFORMACION REQUERIDA POR EL TRATADO

INST = TIPO DE INSTRUMENTO

RA = RATIFICACION

AC = ACEPTACION

AD = ADHESION

Fonte: OEA. Disponível em: <http://www.oas.org/juridico/spanish/firmas/a-52.html>. Acesso em: 8.7.2019

Anexo I - QUADROS

Quadro A1 – Convenção Americana sobre Direitos Humanos

"PACTO DE SAN JOSÉ DE COSTA RICA" B-32:

(Assinada em San José, Costa Rica, em 22 de novembro de 1969, na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos)

ENTRADA EM VIGOR: 18 de julho de 1978, conforme o artigo 74.2 da Convenção.

DEPOSITÁRIO: Secretaria-Geral da OEA (instrumento original e ratificações).

TEXTO: Série sobre Tratados, OEA, n° 36.

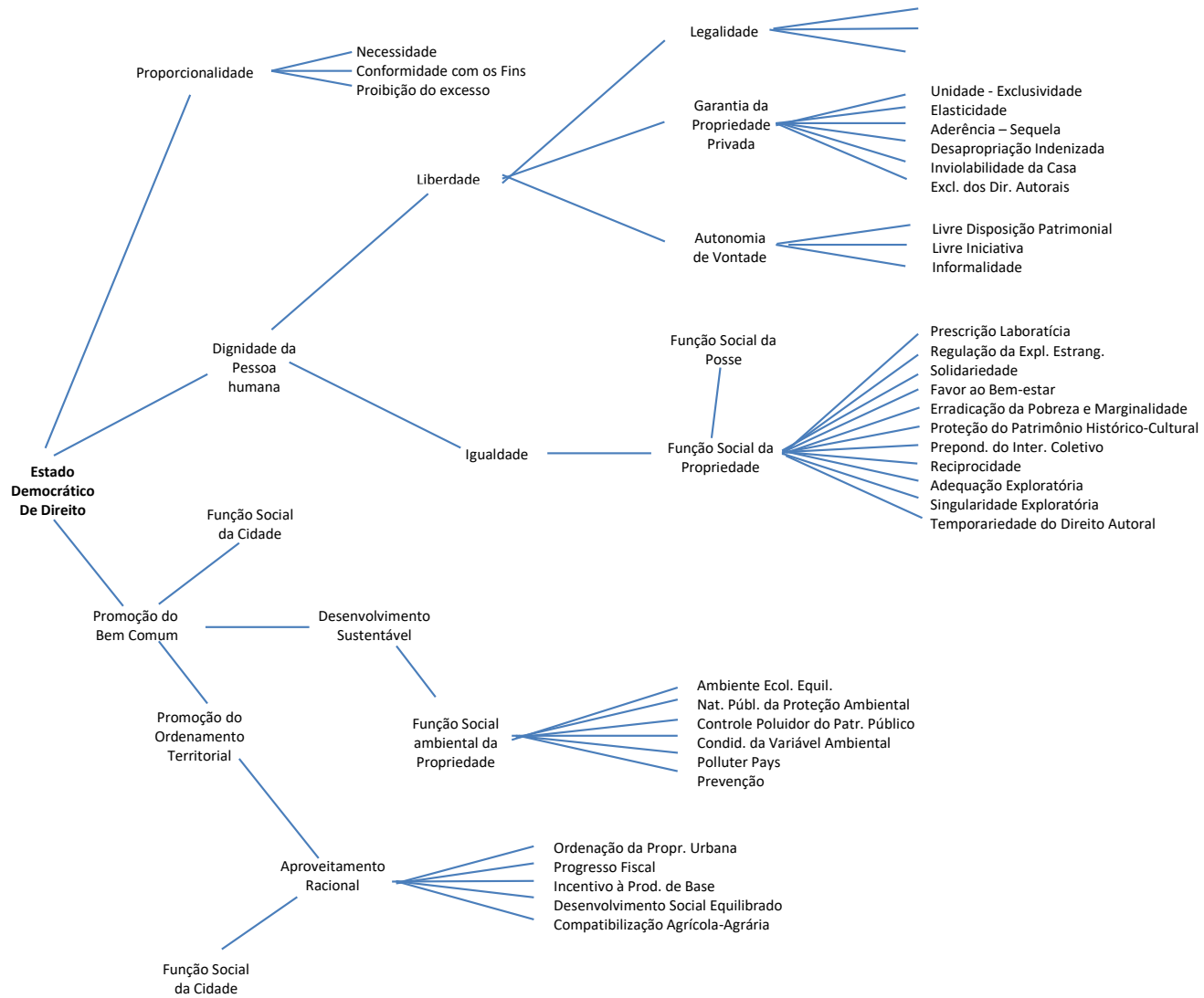
REGISTRO NA ONU: 27 de agosto de 1979, n° 17955.

PAÍSES SIGNATÁRIOS	ASSINATURA	RATIFICAÇÃO/ ADESÃO	DEPÓSITO	ACEITAÇÃO DA COMPETÊNCIA DA CORTE	ACEITAÇÃO DA COMPETÊNCIA DA COMISSÃO, ARTIGO 45
Antígua e Barbuda	//	//	//	//	-
Argentina ¹	02/02/84	08/14/84	09/05/84 RA	09/05/84	<u>09/08/84</u>
Bahamas	//	//	//	//	//
Barbados ²	06/20/78	11/05/81	11/27/82 RA	0/04/00	//
Belize	//	//	//	//	//
Bolívia ³	//	06/20/79	07/19/79 AD	07/27/93	//
Brasil ⁴	//	07/09/92	09/25/92 AD	12/10/98	//
Canadá	//	//	//	//	//
Chile ⁵	11/22/69	08/10/90	08/21/90 RA	08/21/90	<u>08/21/90</u>
Colômbia ⁶	11/22/69	05/28/73	07/31/73 RA	06/21/85	<u>06/21/85</u>
Costa Rica ⁷	11/22/69	03/02/70	04/08/70 RA	07/02/80	<u>07/02/80</u>
Dominica ⁸	//	06/03/93	06/11/93 RA	//	//
El Salvador ⁹	11/22/69	06/20/78	06/23/78 RA	06/06/95	//
Equador ¹⁰	11/22/69	12/08/77	12/28/77 RA	07/24/84	<u>08/13/84</u>
Estados Unidos	06/01/77	//	//	//	//
Grenada ¹¹	07/14/78	07/14/78	07/18/78 RA	//	//
Guatemala ¹²	11/22/69	04/27/78	05/25/78 RA	03/09/87	//
Guiana	//	//	//	//	//
Haiti ¹³	//	09/14/77	09/27/77 AD	03/20/98	//
Honduras ¹⁴	11/22/69	09/05/77	09/08/77 RA	09/09/81	//
Jamaica ¹⁵	09/16/77	07/19/78	08/07/78 RA	//	<u>08/07/78</u>
México ¹⁶	-	03/02/81	03/24/81 AD	12/16/98	//
Nicarágua ¹⁷	11/22/69	09/25/79	09/25/79 RA	02/12/91	<u>02/06/06</u>
Panamá ¹⁸	11/22/69	05/08/78	06/22/78 RA	05/09/90	//
Paraguai ¹⁹	11/22/69	08/18/89	08/24/89 RA	03/26/93	//
Peru ²⁰	07/27/77	07/12/78	07/28/78 RA	01/21/81	<u>01/21/81</u>
República Dominicana ²¹	09/07/77	01/21/78	04/19/78 RA	03/25/99	//
Saint Kitts e Nevis ²²	//	//	//	//	//
Santa Lúcia	//	//	//	//	//
São Vicente e Granadinas	//	//	//	//	//
Suriname	//	11/12/87	11/12/87 AD	11/12/87	//
Trinidad e Tobago ²³	//	04/03/91	05/28/91 AD	05/28/91	//
Uruguai ²⁴	11/22/69	03/26/85	04/19/85 RA	04/19/85	<u>04/19/85</u>
Venezuela ²⁵	11/22/69	07/01/19	07/31/19 RA	04/24/81	<u>08/09/77</u>

Fonte: CIDH/30.9.19 https://www.cidh.oas.org/Basicos/Portugues/d.Convencao_Americana_Ratif..htm.

Dados RBV (vermelho) atualizados conforme DDI-Departamento de Derecho International OEA (30.9.19).

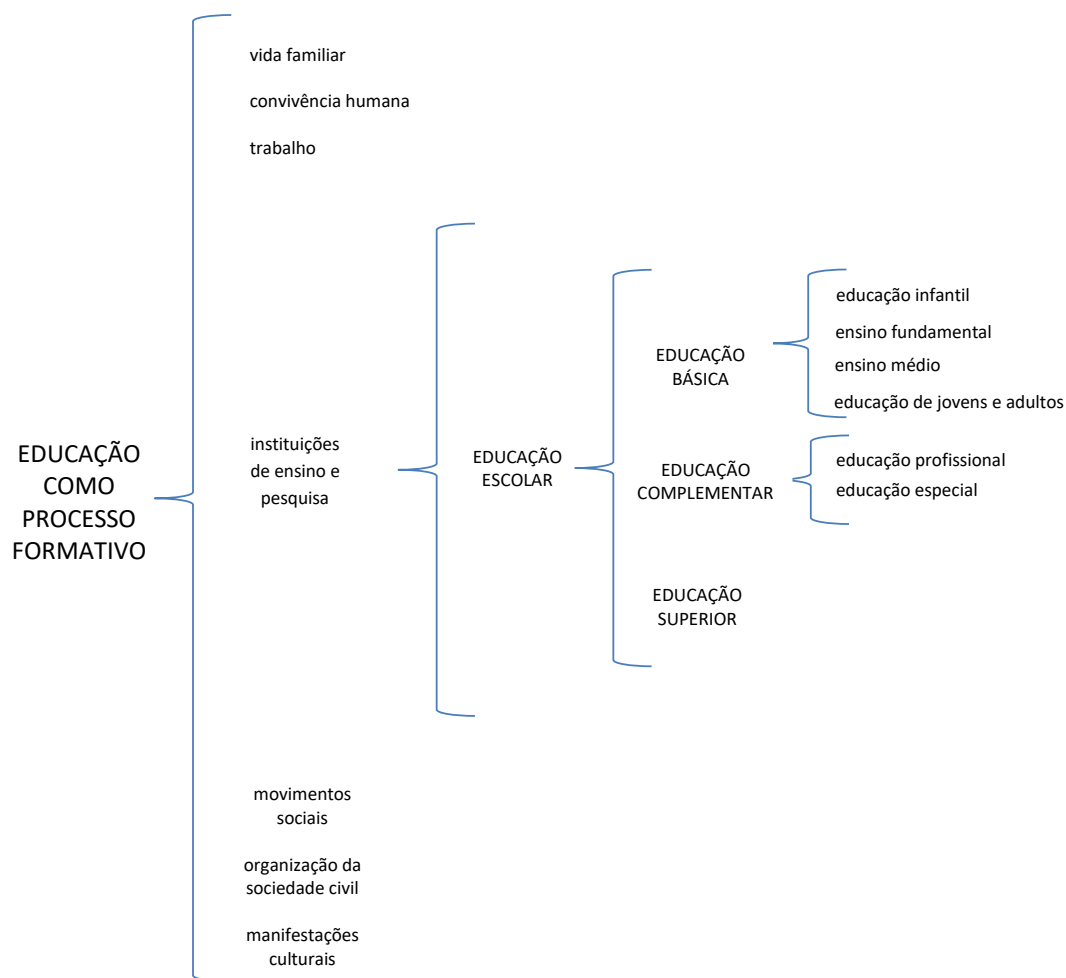
Quadro A2 – Estado Democrático de Direito



Fonte: ARONNE (2013, p. 234).

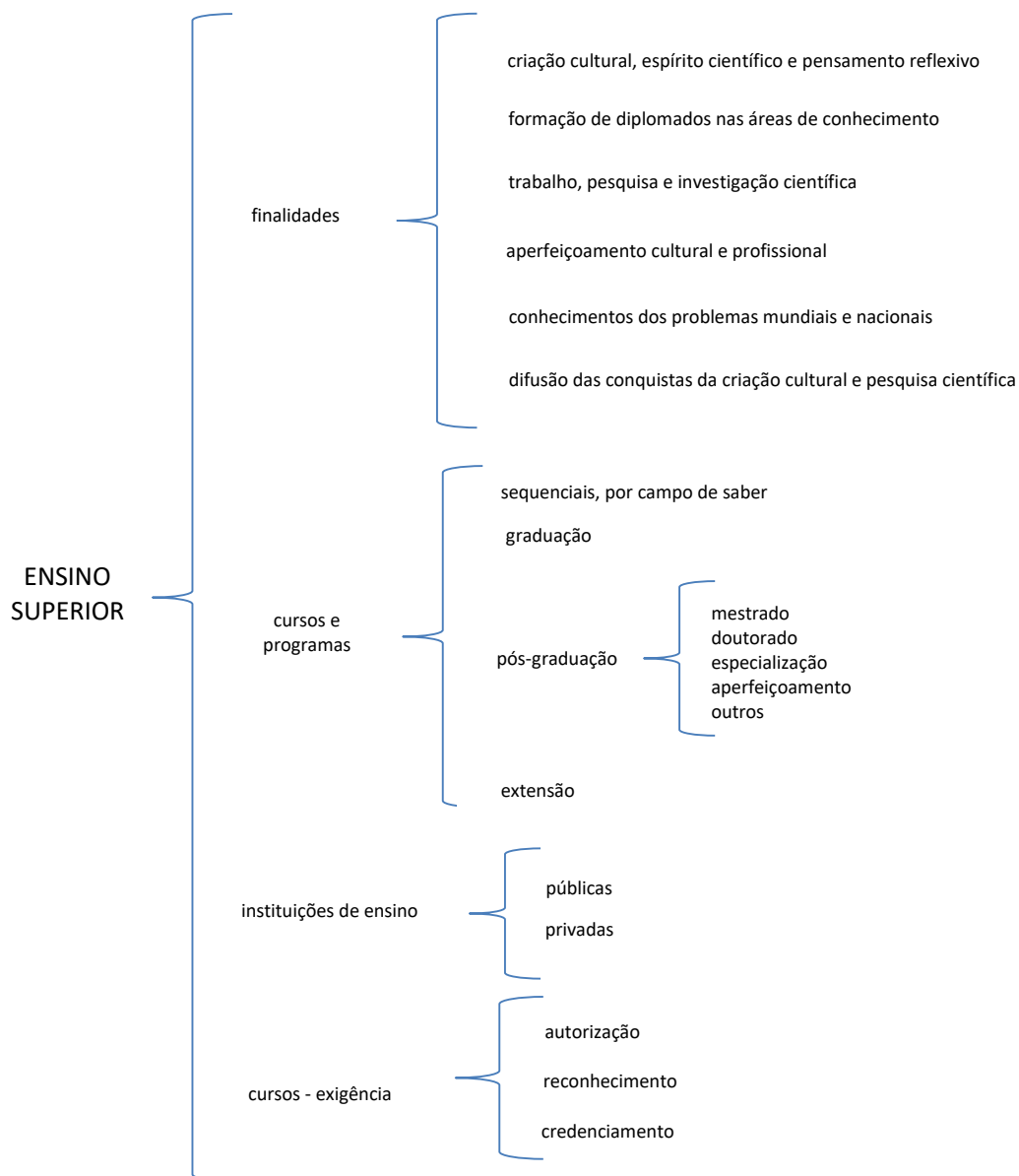
Quadro A3 – Composição da Educação Brasileira

Educação como Processo Formativo (quadro geral)



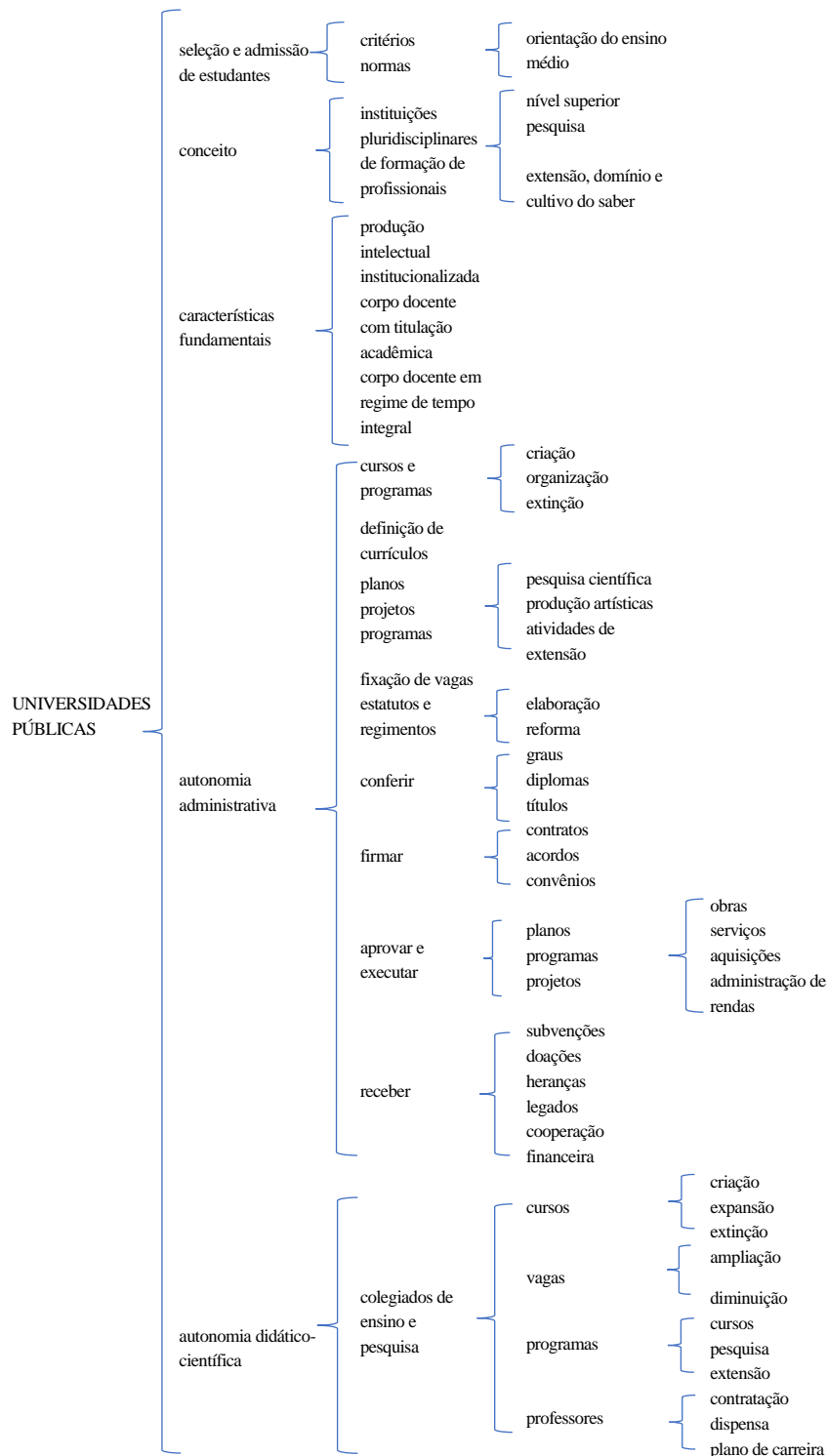
Fonte: LOPES (1999, p. 150), nos comentários ao artigo 21 da LDB.

Quadro A4 – Estrutura da Educação Superior no Brasil



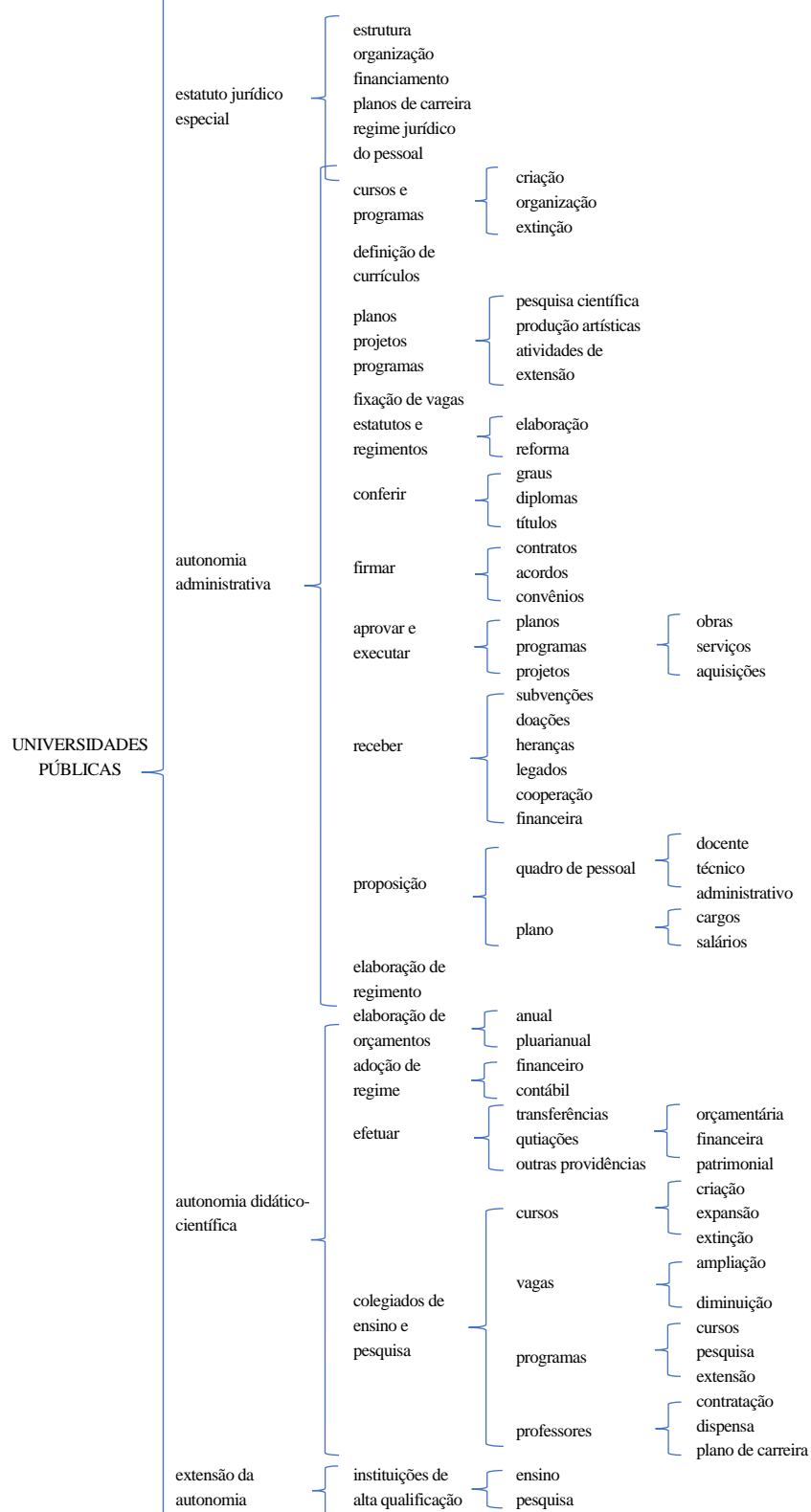
Fonte: LOPES (1999, p. 199), nos comentários ao artigo 43 da LDB.

Quadro A5 – Estrutura das universidades brasileiras



Fonte: LOPES (1999, p. 211/212), nos comentários ao artigo 51 da LDB.

Quadro A6 – Estrutura das universidades públicas brasileiras



Fonte: LOPES (1999, p. 231/232), nos comentários ao artigo 54 da LDB.

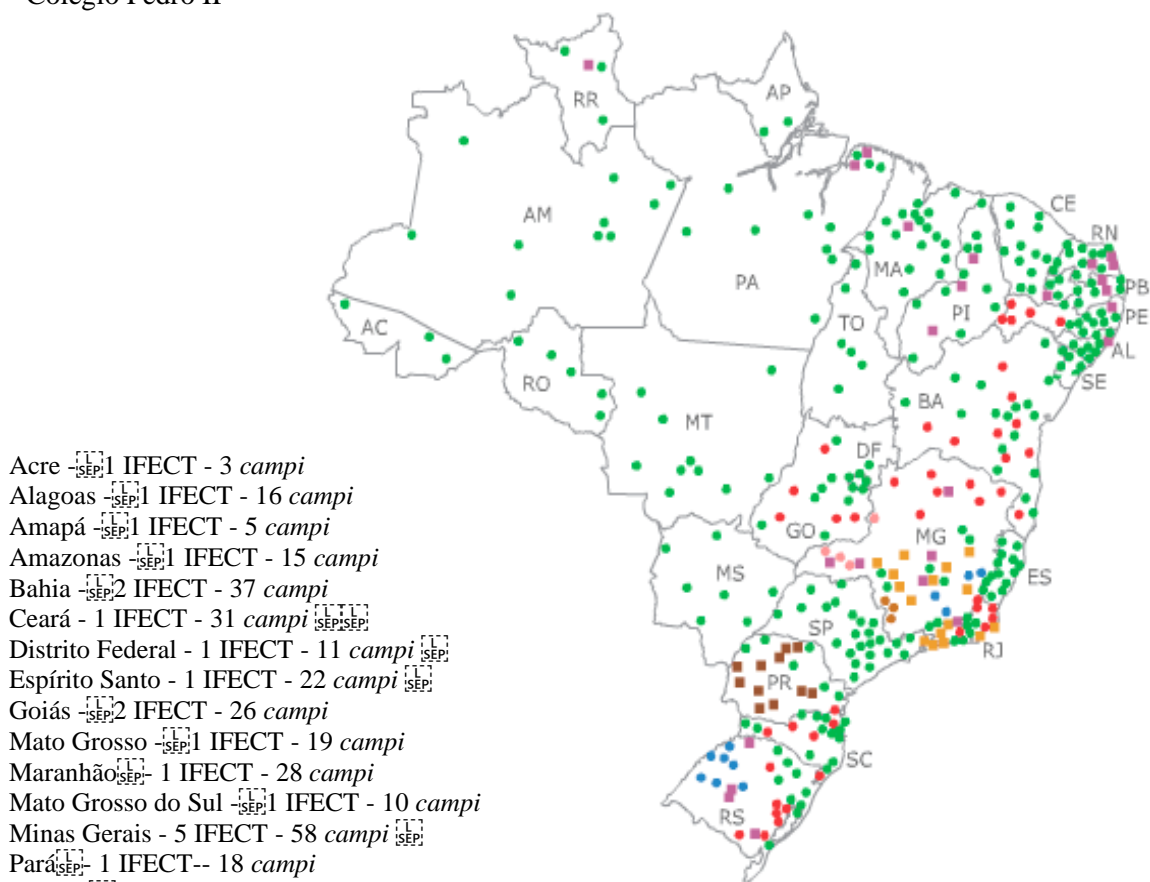
Anexo J - FIGURAS

Figura A1 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

(Cf. Anexo D e Gráfico A1)

Sistema federal de ensino. Rede vinculada ao Ministério da Educação constituída das seguintes instituições:

- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (38)
- Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET (02)
- Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (25)
- Universidade Tecnológica Federal do Paraná
- Colégio Pedro II



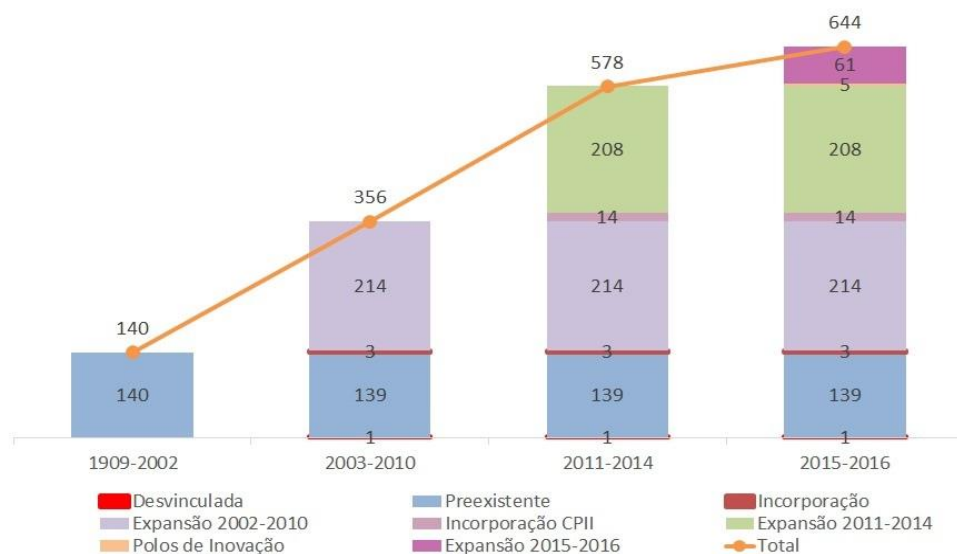
Fonte: MEC (2016). Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>. Acesso em: 2 out. 2019.

Anexo K - GRÁFICOS

Gráfico A1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

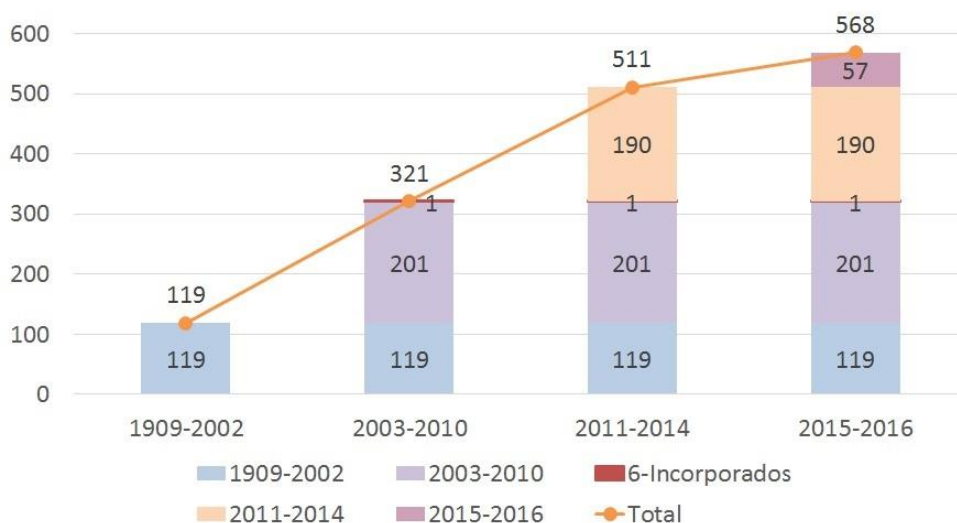
(Cf. Figura A1 e Anexo D)

a) Em unidades



Atualização em 2021: 661 unidades. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em 02 set. 2021.

b) Em quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: MEC. Informes de 21.09.2018 às 16:38h.

Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 23 out. 2019.

ÚLTIMAS PALAVRAS

Como as palavras têm vida¹⁴²⁴, um dia será possível “ensinar tudo a todos”¹⁴²⁵[por todos]. O que não se realizou na modernidade, pois adotada na educação a prescrição equivocada das doses homeopáticas¹⁴²⁶ por Adam Smith¹⁴²⁷. A tarefa cabe então ao presente, onde a História surpreenderá sempre!

A investigação levada a cabo, consubstanciada nesta tese, entende confirmada a hipótese do amplo e livre acesso ao exercício do Direito Humano à Educação Superior, pela plena gratuidade, suportada pelo Estado, aplicável ao Brasil e aos Estados membros da CELAC. A demonstração de sua pertinência decorreu de exegese realizada, e da hermenêutica consequente, das alíneas c) do artigo 13, 2. do PIDESC, e do artigo 13, 3. do PSS. Culminou este trabalho com a comprovação de que, ante as disposições constitucionais, legislação conexa às políticas educacionais, a existência de mecanismos e recursos disponíveis para o seu financiamento integral¹⁴²⁸, é possível garantir o amplo acesso à educação superior pela plena gratuidade, como previsto pelos Princípios de Abidjan (THE ABIDJAN..., 2019). Reitere-se que o Estado brasileiro deverá favorecer a capacidade de cada um para tanto, estimulando desde o berço o desenvolvimento das potencialidades que todo ser humano possui (OEA, 1948, s/n, Preâmbulo; DUDH, ONU, 1948, artigo 26, 2, 1ª parte). Entrementes, desde o início deste doutoramento o Brasil vem, económica e politicamente, atravessando tempos indefinidos, agravados desde janeiro de 2019 e sobremaneira potencializado pela Pandemia Covid-19. Não obstante, subsiste a certeza de que o resultado da pesquisa realizada aqui apresentado, como uma ideia a ser aperfeiçoada, certamente será vivenciado em sua inteireza, quando vigorar “um novo modelo de desenvolvimento para o Brasil que tenha o social como grande objetivo” (DWECK, 2020¹⁴²⁹), no contexto de alteração das estruturas mundiais, como indicam as iniciativas que

¹⁴²⁴ Cf. FERNANDES, José Alberto; TRIGAL, Lorenzo Lopes; SPOSITO, Eliseu Savério (2016).

¹⁴²⁵ (COMÊNIO, 1966).

¹⁴²⁶ Ao prescrever a educação pelo Estado em doses homeopáticas Adam Smith (2012) mostrou desconhecer o efeito potencializador da dinamização dos semelhantes criada por Samuel Hahnemann (1755-1843), onde pode residir a concretização do ideal de Ian Amos Comenius (1592-1670).

¹⁴²⁷ Zuck e Borges (2013) inserem a educação vinculada ao trabalho nas teorias de Adam Smith e Karl Marx.

¹⁴²⁸ E demais custos acessórios de sua realização, como moradia, transporte, alimento, livros e saúde.

¹⁴²⁹ “Bolsonaro e a crise económica”, entrevistada por Sérgio Lino, youtube/Carta Capital, 19h. em 15.6.2020.

convergem na Economia de Francisco¹⁴³⁰, um processo inexorável¹⁴³¹, que dará dignidade aos que mais precisam, também na América Latina e Caribe.

¹⁴³⁰ Disponível em: <https://francescoeconomy.org>. Acesso em: 06 ago. 2020.

¹⁴³¹ Tal como “[...] o capitalismo tem os séculos contados” (AVELÃS NUNES, 2016, p. 11) e Mason (s/d).

ADVERTÊNCIA FINAL

Sobre as notas, informações, fontes e outros

Socorrendo da advertência de Jean-Jacques (ROUSSEAU, 1993, p.142), algumas notas desta tese “[...] às vezes afastam-se muito do assunto para serem boas de ler com o texto”, as quais, ante a opção pela ABNT, foram colocadas ao final da página, e tal como o autor referido, tratou esta autora “de seguir, o melhor que [pode] o caminho mais reto”. Buscou-se também seguir as pertinentes orientações recebidas; contudo, o resultado pode não ter sido inteiramente alcançado, por limitação, característica pessoal ou como exercício de criatividade, pois muitas vezes as inovações nascem do rompimento de estruturas existentes. Nesse sentido foram mantidas informações laterais ao recorte da tese que, a despeito de alguma singeleza clarificaram esta autora, e por ser esta a oportunidade de as apresentar. Já os dados correlatos à tese mais aprofundados foram mantidos em analogia com a recomendação de John Locke (2012), sobre a importância do estudo da história, que poderiam, ainda, vir a ser úteis a leitores nativos digitais, via de regra mais distanciados do conhecimento clássico. Quanto à diversidade de fontes pretendeu-se ser ética, reconhecendo a contribuição de ser conduzida a obras valiosas e, ao mesmo tempo, estar desprovida de preconceitos dispensáveis na era da informação, abstando-se de exercer um juízo de valor, representativo de discriminação. Outrossim, entendem-se justificadas as referências a Portugal por ser a sede da pesquisa e como deferência aos elos constitutivos históricos e educacionais com o Brasil, em especial da FDUSP com a FDUC, que se perpetuam, conforme as citações de Marcos (2018). Esclareça-se, ainda, que, como regra geral foi adotada a terminologia utilizada nos tratados tal como foram incorporados pelo Brasil. Considere-se, também, que este trabalho foi atravessado pelas alterações nos procedimentos do doutoramento, de apresentação inicial da tese somente na versão eletrônica que, pela disponibilidade de acesso, deram efeito de repetição a alguns esclarecimentos. E, na aplicação prática da interdisciplinaridade, entende-se também justificada a manutenção de conceitos jurídicos considerados comezinhos, por eventualmente não serem vulgares na área educacional e vice-versa. Por fim, no mesmo sentido, esperando que a tese cumpra o seu destino e parta para além mar rumo ao Sul, mas não só, considerou-se que as aparentes obviedades para os portugueses e europeus não o são para brasileiros e latino-americanos, sendo a recíproca igualmente verdadeira, o que impende que algumas disposições dessa natureza sejam toleradas por todos.

POST SCRIPTUM

Mais uma vez deparo-me com a circunstância de, academicamente, ter a oportunidade de produzir algo que terá autonomia, transcendendo minha pessoa, agora em outro patamar, falar ao mundo. Como um trabalho coletivo (GUARDIOLA-RIVERA, 2010), esta tese deve a *n* pessoas seu resultado, no que for de positivo, sendo os equívocos e lapsos de minha inteira responsabilidade, ciente de que qualquer texto é sempre passível de ser retificado/complementado, pois seus criadores estão em constante processo de autoconstrução. Acresce que depois de finalizada esta tarefa compete principalmente aos leitores. Em suma, tudo depende da grandiosidade do sentimento que açambarque tanto as coisas ínfimas quanto as estruturais, pois todas fazem parte do resultado final, que seria diferente sem sua contribuição. Ao lado disso, além de necessitarmos de ar, água e alimento, somos sensíveis à dor e afetados por desequilíbrios dos corpos físico, emocional, mental e espiritual. O que lembra a qualidade de vida necessária para cursar um doutoramento e concluí-lo com a escrita da tese, que passa, como é cediço, mas aparentemente ignorado, pelo enfrentamento das adversidades que fazem parte do percurso da vida: obrigações diárias e a superação de mazelas, que ficam leves com a ajuda de amigos dedicados como o Ernesto e a Catarina, e anônimos, todos os que curam o corpo, equilibram a mente e alimentam a alma. Ademais, olhar para este trabalho implica valorizar a sacralidade¹⁴³² do cotidiano (MOORE, 1994), dentro e fora da Universidade, pelo que ele é também uma ode a quem, durante esse processo limpou, abasteceu, cozinhou, organizou, lavou e ou, *simplesmente*, administrou tudo isto. No culminar deste doutoramento sou devedora daqueles¹⁴³³ que contribuíram com as condições materiais e imateriais que me permitiram construir um percurso acadêmico até esta tese. Na atual fase da vida, bafejada pela sorte de diversas maneiras, recebi verdadeiras bênçãos de bibliografias que me encontraram, mas, também na forma de intercorrências inevitáveis, pois, numa visão metafísica, não panglossiana, está tudo certo, na hora certa, no lugar certo e com as pessoas certas. Contemplando tudo e todos como ser cósmico, cidadã do Universo em eterna evolução, expresso minha gratidão, feliz por estar pertinho do céu, no MMC (REBELO *et al*, 1989), ao som dos sinos da Aveleira.

¹⁴³² Onde está a fé, essencial à vida, e o *hobby* das terapias alternativas, amenidade que sustenta o emocional.

¹⁴³³ Centralizo na Professora Doutora Maria **Alexandra** de Sousa **Aragão**, o constante apoio recebido dos docentes da UC, e na Doutora **Maria José** Paiva Fernandes **Carvalho**, da Biblioteca Norte Sul - CES, o desvelo no atendimento prestado pelxs funcionárixs das bibliotecas da UC.

Ação de Graças

A Deus – Pai e

A Jesus, Mestre maior!

À querida Carolina

Ao Miguel e à Vó Maria

Aos Anjos inspiradores

da Falange da Sabedoria

Ao Alex, Max, Elton e Mia,

Deb e Mil, Arthur, Otto e

Benjamin, que vem chegando...

Alegrias da minha vida!

“Todas as Formas deste mundo são uma perfeita semelhança substancial com a Razão Eterna. Cada Forma e cada ser humano são a palavra ou a intenção do Intelecto Divino” (CUSA, 1998, *apud* PIMENTA, 2018, s/p.), necessárias para trilhar o caminho evolutivo na busca da perfeição.

Em cumprimento da determinação à bolsista do Doutorado Pleno no Exterior 2015-2019, processo 99999.0011727/2015-00: “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Código de Financiamento 001”, fundação subordinada ao Ministério da Educação do Brasil.