

# Princípios Norteadores da Educação em Direitos Humanos na Instituição Universitária

*Maria Creusa de Araújo Borges\**

RESUMO. O presente artigo tem como referência determinados princípios norteadores da educação em direitos humanos a ser desenvolvida na universidade. Para isso, primeiramente, são discutidas a concepção de educação superior e a questão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípios constitucionais que definem socialmente a instituição universitária. Após essa discussão, é explicitada a agenda de questões e temáticas a ser estudada e pesquisada na universidade no tocante à educação em direitos humanos.

*Palavras-chave:* Educação superior. Ensino, Pesquisa e Extensão. Direitos Humanos.

## 1 - Concepção de Educação Superior

### *1.1 - A Educação Superior como Direito de Todos e o Mérito como Fundamento do Acesso e Permanência na Educação Superior*

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, a educação superior baseia-se no mérito. “Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais [...]. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito (art. XXVI, DUDH). Essa Declaração é resultado do consenso entre Estados-Membros da ONU (Organização das Nações Unidas) - dos 58 Estados-Membros, 48 votaram a favor, nenhum contra, 8 se abstiveram e 2 se ausentaram da ocasião (RANGEL, 2005) -

---

\* Doutora em Sociologia. Professora do Centro de Educação da UFPB. Membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB.

consenso este alcançado diante das atrocidades cometidas no contexto da Segunda Grande Guerra<sup>1</sup>. A atualização da DUDH tem sido realizada por intermédio da construção de novos instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos, tais como o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

No Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, aprovado pela Assembléia Geral da ONU em 16 de dezembro de 1966<sup>2</sup>, a concepção de educação superior como um direito fundamentado no mérito é reiterada, como se percebe da leitura do artigo 13:

[...] os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação [...]. 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 do ensino gratuito.

No Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, adotado e aberto à assinatura no XVIII Período Ordinário de Sessões da Assembléia Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA), em San Salvador, El Salvador, em 17 de novembro de 1988, a educação superior consiste num direito de todos, que tem como fundamento o mérito individual, como se afirma no artigo 13:

---

<sup>1</sup> Sobre as atrocidades cometidas por Estados no contexto da Segunda Guerra Mundial ver a obras de Zygmunt Bauman: *Modernidade e holocausto* e *Modernidade e ambivalência*.

<sup>2</sup> Este Pacto entrou em vigor em 3 de janeiro de 1976, após o depósito efetuado pela Jamaica do respectivo instrumento de ratificação em 3 de janeiro de 1975. O Congresso Nacional brasileiro aprova o referente Pacto por intermédio do Decreto Legislativo 226, de 12 de dezembro de 1991, promulgado pelo Decreto 591, de 6 de setembro de 1992. Sobre o assunto ver Rangel (*Op. cit.*).

[...] toda pessoa tem 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, pela implantação progressiva do ensino gratuito.

Os instrumentos internacionais de direitos humanos supracitados reafirmam a concepção de educação superior como um direito de todos, cujo acesso se fundamenta no mérito do indivíduo, isto é, o acesso e a permanência na educação superior dependem dos “[...] talentos, habilidades e esforço [...]” individuais (JOHNSON, 1997, p. 146). A construção de uma sociedade baseada no mérito e não mais em privilégios, advindos do pertencimento a determinado grupo social, emerge dos movimentos revolucionários empreendidos, principalmente, pelas burguesias americana e francesa no século XVIII, cujas Declarações de Direitos<sup>3</sup> constituem o marco inicial da positivação dos direitos humanos.

O processo de positivação dos direitos humanos<sup>4</sup> tem início no contexto das revoluções burguesas do século XVIII, sobretudo, das Revoluções Americana de 1776 e da Revolução

---

<sup>3</sup> A Declaração de Direitos de Virgínia; Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, respectivamente.

<sup>4</sup> A literatura acadêmica sobre direitos humanos costuma distinguir entre direitos humanos positivados e os ainda não-positivados, distinção esta elaborada pela doutrina jurídica germânica. Os primeiros são tratados como direitos fundamentais, pois integram o quadro constitucional de um Estado, referindo-se às pessoas como membros de um ente público concreto. Os segundos são tratados como direitos humanos, reconhecidos a todos, independentemente, de sua vinculação a uma ordem constitucional determinada, aspirando à validade universal. Portanto, o processo de positivação dos direitos humanos se constitui no reconhecimento desses direitos por parte do Estado, passando a integrar a sua ordem constitucional. Tornam-se, dessa forma, direitos fundamentais. Estes se referem aos direitos humanos reconhecidos como tais pelas autoridades que detêm a competência para elaborar normas, normas às quais podem ser editadas tanto no quadro de uma ordem estatal como no plano internacional, por intermédio de tratados. A fase de positivação consiste na primeira fase – conversão em direito positivo – no processo de evolução histórica dos direitos humanos. As outras fases são: generalização; internacionalização; especificação (determinação dos sujeitos titulares de direitos). Sobre o assunto, ver: Bobbio (1992); Comparato (2005).

Francesa de 1789. A Revolução Americana de 1776, juntamente com suas Declarações de Direitos, constitui o marco histórico de nascimento dos direitos humanos, principalmente, quanto ao aspecto de sua positivação (constitucionalização)<sup>5</sup>. Os direitos humanos que nascem do processo revolucionário da burguesia, cujo marco consiste nas revoluções supracitadas, integram os direitos humanos de primeira geração, ou como prefere Sarlet (2007), os direitos humanos de primeira dimensão<sup>6</sup>, cuja característica primordial consiste no fato de se constituírem contra o poder político, tendo como objetivo a limitação do poder estatal. Segundo Oliveira (2002), utilizando-se da terminologia jurídica, esses primeiros direitos humanos impõem ao Estado a *obrigação de não fazer*, pois se referem aos direitos de liberdade do indivíduo perante o poder político do Estado.

Os direitos humanos fundamentais de primeira dimensão consistem em direitos do indivíduo frente ao Estado, demarcando o espaço de não-intervenção estatal e a esfera de autonomia individual frente ao poder político. Os direitos à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade formal perante a lei constituem os direitos fundamentais de primeira dimensão, sendo complementados, posteriormente, pelos direitos relativos à proteção das liberdades de expressão, imprensa, manifestação, reunião, associação e pelos direitos voltados para a efetivação da participação política do cidadão, tais como o direito de voto e a capacidade eleitoral

---

<sup>5</sup> O processo de positivação dos direitos humanos não se constitui de forma linear. Como alerta Oliveira (2002), os direitos sociais que passaram a ser consagrados nas constituições estatais a partir do século XIX, têm o seu gérmen de nascimento na declaração francesa de 1793. Nesta, são encontrados dispositivos considerados como precursores dos direitos sociais, como o direito ao trabalho e à educação.

<sup>6</sup> Sarlet (2007) prefere utilizar a expressão dimensão a geração, pois o processo histórico de reconhecimento dos direitos humanos constitui um processo cumulativo e de complementariedade e não de substituição de uma geração por outra. Nas declarações do século XVIII, os direitos sociais não são afirmados. Por sua vez, nas declarações recentes de direitos humanos, se encontram reafirmados os direitos individuais e políticos de primeira dimensão e são reconhecidos outros direitos - como os direitos sociais - conforme as necessidades sociais do contexto histórico vigente. Sobre o assunto, ver, também, Bobbio (*Op. cit.*).

passiva<sup>7</sup> (SARLET, *op. cit.*).

Esse primeiro conjunto de direitos é denominado de elementos civil e político da cidadania. O primeiro elemento (o conjunto de direitos civis) é “[...] compuesto por los derechos necesarios para la libertad individual de la persona, libertad de palabra, pensamiento e fe, derecho a poseer propiedad y concluir contratos válidos, y el derecho a la justicia” (MARSHALL; BOTTOMORE, 2004, p. 21). Por sua vez, o elemento político da cidadania é composto por direitos relativos à participação do indivíduo no exercício do poder político, “[...] como miembro de un organismo dotado de autoridad política o como elector de los miembros de tal organismo” (MARSHALL; BOTTOMORE, *op. cit.*, p. 21).

A preocupação dominante de limitar o poder político, exigindo-se do Estado a ação de cunho negativo, na perspectiva de sua não-intromissão nos assuntos do indivíduo, permitindo que este aja com liberdade; liberdade exercitada com base nos princípios da legalidade e da igualdade formal (perante a lei), configura-se como necessária diante do contexto de recrudescimento do poder estatal no âmbito de vigência do *ancien régime*. O objetivo da classe burguesa, no século XVIII, em limitar a atuação do poder político estatal se insere no contexto de luta pela extinção dos antigos privilégios dos dois estamentos do *ancien régime* – o clero e a nobreza –, e pela substituição da sociedade baseada nesses privilégios; privilégios estes garantidos, apenas, a uma aristocracia de nascimento, por uma sociedade fundamentada numa aristocracia de mérito<sup>8</sup>.

Na Revolução Francesa de 1789, também protagonizada pela burguesia, as idéias de liberdade e de igualdade do ser humano são reconhecidas e reafirmadas. A

---

<sup>7</sup> Os direitos individuais de primeira dimensão, os quais resultam do processo revolucionário burguês do século XVIII, se encontram contemplados na Constituição Federal brasileira de 1988 no Capítulo I (Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos).

<sup>8</sup> No século XVIII, o vocábulo mérito significava cultura e cultura tinha o significado de conhecimento dos clássicos. Sobre o assunto, ver: Comparato (*Op. cit.*).

diferença fundamental entre esta Revolução e a ocorrida no contexto americano consiste no fato de que a Revolução Francesa tinha um caráter mais universal, universalidade esta expressa no próprio título da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão. A expressão 'homem' é utilizada no sentido de abarcar o ser humano, independentemente, de particularidades de ordem social, econômica ou política. Contrariamente, o uso da expressão 'cidadão' serve para realçar a referência, apenas, aos cidadãos franceses. Já a Revolução Americana teve como foco instalar a democracia moderna na América do Norte, sem preocupações de cunho universal (COMPARATO, *op. cit.*).

Por sua vez, os direitos fundamentais de segunda dimensão resultam dos impactos econômicos e sociais, provocados pelo avanço da industrialização sob a égide do capitalismo, ainda no século XIX. O Socialismo teve influência imprescindível no processo de afirmação histórica desses direitos, cobrando do Estado, por intermédio dos movimentos reivindicatórios que influenciou, um comportamento ativo na realização desses direitos; diferenciando-se, dessa forma, dos direitos individuais de primeira dimensão, os quais exigiam, para a sua efetivação, uma não-intervenção estatal. Os direitos fundamentais de segunda dimensão, portanto, detêm um caráter positivo, uma vez que, nesse caso, não se trata de evitar a intervenção estatal, mas de propiciar a ação deste em favor do bem-estar social (SARLET, *op. cit.*).

Os direitos fundamentais de segunda dimensão, os chamados direitos sociais e econômicos, se caracterizam por outorgarem ao indivíduo direitos a prestações sociais por parte do Estado, tais como saúde, educação. É no século XX que esses direitos se tornam objeto de diversos pactos internacionais e alcançam o reconhecimento em um número significativo de ordens constitucionais estatais. Integram, também, o conjunto desses direitos as chamadas liberdades sociais: liberdade de sindicalização, direito de greve, direito a férias, repouso semanal remunerado, garantia de salário

mínimo, limitação da jornada de trabalho<sup>9</sup> (SARLET, *op. cit.*). O elemento social da cidadania, o qual integra o conjunto de direitos supracitado, significa “[...] toda la variedad desde el derecho a una medida de bienestar económico y seguridad hasta el derecho a compartir plenamente la herencia social y a llevar la vida de un ser civilizado según las pautas prevalecientes en la sociedad” (MARSHALL; BOTTOMORE, *op. cit.*, p. 21).

Os direitos fundamentais de terceira dimensão, também denominados de direitos de fraternidade ou de solidariedade, têm a característica distintiva no fato de sua titularidade se desprender da figura do indivíduo, voltando-se para a proteção de grupos humanos, tais como a família, o povo, a nação. Apresentam, dessa forma, a característica de direitos de titularidade coletiva ou difusa. Os direitos à paz, à autodeterminação dos povos, ao desenvolvimento sustentável, ao meio ambiente e à qualidade de vida, à conservação e utilização do patrimônio histórico e cultural, o direito de comunicação integram o rol desses direitos, que, em sua maior parte, ainda estão por ser reconhecidos nas ordens constitucionais estatais, estando em fase de consagração em tratados e em outros documentos internacionais (SARLET, *op. cit.*).

A questão que se coloca, após a explicitação das dimensões dos direitos fundamentais, dimensões estas que se complementam, em seu processo histórico de reconhecimento e de afirmação, diz respeito a sua eficácia. Nesse sentido, convém esclarecer a categoria de direito subjetivo, pois interessa na compreensão da educação como direito subjetivo tutelado pelo Estado.

A teoria do direito ocidental encontra-se baseada na categoria de direito subjetivo, o qual significa direito de ação, a existência da possibilidade de ação, tutelada pelo Estado, quando o direito de uma pessoa for infringido (LOPES, 2002).

---

<sup>9</sup> Na CF/88, os direitos sociais se encontram contemplados no Capítulo II (Dos Direitos Sociais), sendo a educação considerada como o principal direito social.

Refere-se à faculdade de agir (*facultas agendi*) (GOMES, 1987). O direito subjetivo “[...] é a faculdade ou a prerrogativa das pessoas de invocar a norma jurídica (norma agendi) na defesa de seu interesse” (DOWER, 1996, p. 4).

A possibilidade da pessoa requerer em juízo um direito é característica do direito subjetivo. Nessa perspectiva, se coloca a questão da possibilidade de exigir o direito à educação; um direito, cuja marca consiste na exigência de uma prestação por parte do Estado para que ele seja garantido. Trata-se da cobrança de políticas públicas e de programas governamentais voltados para a execução/prestação do direito à educação. Na perspectiva de Lopes (*op. cit.*), caberia saber qual ação ou quais ações garantiriam ou viabilizariam os direitos sociais, tal como o direito à educação? E qual a natureza dos direitos sociais?

Primeiramente, para falar de eficácia dos direitos humanos é necessário distinguir dois aspectos: um se vincula à questão de seu reconhecimento por determinada ordem jurídica estatal; o outro se refere ao problema dos diversos níveis de eficácia em relação aos variados direitos fundamentais, contemplados na Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88).

A eficácia jurídica e social dos direitos humanos que ainda não foram reconhecidos no interior da ordem constitucional estatal é muito menor, quando comparada à eficácia jurídica dos direitos fundamentais, os quais se encontram consagrados na Constituição do Estado. A eficácia dos primeiros depende, portanto, de sua recepção na ordem jurídica interna do Estado, a qual lhes confere um *status* jurídico diferenciado. O seu efetivo exercício, ainda que contemplados em documentos internacionais, requer a sua reafirmação e tutela por parte da ordem estatal<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Para a Teoria Positivista, o direito, para existir, depende da possibilidade de sua cobrança por intermédio da coerção estatal. Portanto, só tem direito aquele que pode requerer o seu cumprimento no órgão jurisdicional do Estado. Comparato (*Op. cit.*) discorda dessa concepção, pois esta excluiria do rol de direitos, não tendo caráter jurídico, a quase-totalidade das normas declaradas em documentos internacionais, o

A outra questão se refere aos níveis de eficácia dos diferentes conjuntos de direitos fundamentais. Em relação aos direitos de primeira dimensão, os quais consistem em direitos de liberdade frente ao Estado, direitos consagrados na CF/88, no art. 5º, os remédios constitucionais instituídos para a defesa e proteção de tais direitos são o mandado de segurança e o *habeas corpus*. Por sua vez, os direitos sociais, consagrados no art. 6º da CF/88, tal como o direito à educação, apresentam caráter específico, pois se trata de criar situações voltadas para a defesa e proteção desses direitos, situações estas que não buscam excluir a intervenção do Estado. Pelo contrário, exige-se da ordem estatal uma postura ativa na promoção dos direitos sociais, por intermédio de políticas públicas. E é justamente nesse aspecto que surge o problema da eficácia, do efetivo exercício desses direitos, na condição de direito subjetivo. Portanto, o problema maior encontra-se na busca de instrumentos que garantam a efetivação dos direitos sociais.

O direito subjetivo individual é feito valer através do direito de ação, pelo qual aquele que tem interesse (substancial) provoca o órgão jurisdicional do Estado (Poder Judiciário) para obter uma sentença e se necessário uma execução forçada, contra a outra parte que lhe deve (uma prestação, uma ação ou uma omissão) (LOPES, *op. cit.*, p. 128).

O direito à educação pública depende, para a sua efetivação, da atuação dos Poderes Executivo e Legislativo, tratando-se de direito que contém eficácia específica em relação à eficácia dos direitos individuais, pois sua fruição é distinta. Nas palavras de Oliveira (*op. cit.*, p. 162), “[...] existiria em relação a tais direitos, uma juridicidade diferenciada [...]”. Nessa perspectiva, os direitos sociais:

---

costume e os princípios gerais de direito. Para o autor, existe uma confusão entre *direito subjetivo propriamente dito*, o qual significa a pertinência de um bem da vida a alguém, e *pretensão (anspruch, em alemão)*, a qual se refere ao modo judicial ou extrajudicial, consagrado pelo ordenamento jurídico do Estado para garantir a cobrança do direito subjetivo.

[...] dependem, para a sua eficácia de uma ação concreta do Estado, e não simplesmente de uma possibilidade de agir em juízo. Existe [...] uma dupla série de questões jurídicas a serem enfrentadas. [...], trata-se de saber se os cidadãos em geral têm ou não o direito de exigir, judicialmente, a execução concreta de políticas públicas e a prestação de serviços públicos. [...], trata-se de saber se e como o Judiciário pode provocar a execução de tais políticas (LOPES, p. 130).

Para Bobbio (1992, p. 16), os direitos humanos constituem aspirações, “[...] fins que merecem ser perseguidos, e de que, apesar de sua deseabilidade, não foram ainda todos eles (por toda parte e em igual medida) reconhecidos”. Entretanto, para este filósofo, o problema maior na contemporaneidade não consiste no problema do fundamento ou do reconhecimento dos direitos humanos, mas sim de sua efetivação.

A CF/88 constitui grande avanço em relação à introdução de instrumentos jurídicos voltados para a efetivação do direito à educação pública e gratuita. Quanto à possibilidade de se exigir concretamente esse direito, a Carta Magna brasileira traz mecanismos que podem ser acionados no processo de cobrança judicial, quando negada, pelo Estado, a garantia do direito à educação, tais como o mandado de segurança coletivo, o mandado de injunção e a ação civil pública.

O mandado de segurança pode ser impetrado para a defesa dos direitos líquidos e certos, aqueles direitos que não dependem de instrução probatória para serem reconhecidos, contra ações e omissões do Poder Público, exceto o direito relativo à liberdade de locomoção. O mandado de injunção é remédio constitucional específico, utilizado para se obter, por intermédio de decisão judicial de equidade, a aplicabilidade imediata de direitos relativos à nacionalidade, à soberania popular ou à cidadania, quando a falta de norma

regulamentadora impossibilite o exercício efetivo de tais direitos. Por fim, a ação civil pública consiste em instrumento jurídico, que pode ser acionado pelo Ministério Público, para fins de defesa do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses de caráter difuso ou coletivo (OLIVEIRA, 1999).

No dispositivo legal em tela (art. 6º/CF/88)<sup>11</sup>, o direito à educação é declarado de forma mais precisa e detalhada, tendo primazia em relação aos outros direitos sociais. No art. 205, do mesmo diploma legal, a educação é definida como dever do Estado e da família<sup>12</sup>. No art. 208, é especificada a efetivação, por parte do Estado, do direito à educação, por intermédio de algumas garantias. Há, também, a enumeração de metas e objetivos a serem alcançados (incisos I ao VII, incluindo os parágrafos 1º e 2º). No parágrafo primeiro, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é considerado como *direito público subjetivo* (grifo nosso). E, no parágrafo 2º, é regulada a responsabilidade do Poder público, no caso do não-oferecimento do ensino obrigatório pela autoridade competente. O ensino considerado obrigatório e gratuito consiste no ensino fundamental (art. 208, I)<sup>13</sup>. Por sua vez, a educação superior é baseada no *mérito* (grifo nosso), reafirmando-se o princípio contido na DUDH (art. 26, I), cujo acesso e permanência dependem da “capacidade de cada um” (art. 208, V, CF/88)<sup>14</sup>.

Vê-se, portanto, que a educação, como direito de todos, o qual poderá ser cobrado judicialmente, importando a responsabilidade do Poder Público, em caso de omissão do

---

<sup>11</sup> “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.”

<sup>12</sup> “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.”

<sup>13</sup> “I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.”

<sup>14</sup> “V- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.”

Estado quanto à garantia da oferta de educação, somente abarca o ensino fundamental, pois este consiste no nível de ensino considerado obrigatório. O ensino médio é tratado como um nível ainda a ser universalizado, de forma progressiva, e o acesso à educação superior depende do mérito do indivíduo.

Outra concepção consiste no entendimento de que a educação superior é um bem público (*res publicae*). Convém esclarecer o significado da palavra 'bem'. Segundo Abbagnano (1998, p. 107), a palavra bem significa “[...] tudo o que possui valor, preço, dignidade, a qualquer título”. Por sua vez, na acepção filosófico-jurídica, baseada na doutrina, a definição de bem não é consensual. Na perspectiva de Diniz (2002), o bem, como objeto da relação jurídica privada, guarda relação com coisas materiais ou imateriais, cuja característica consiste no fato de serem apreciadas economicamente, consistindo em coisas que apresentam valor econômico. Trata-se de objeto passível de apropriação, integrando o patrimônio da pessoa. Este – o patrimônio – consiste no conjunto de relações jurídicas de uma pessoa, apreciável economicamente. Nessa perspectiva, portanto, a noção de bem assume um sentido econômico.

Ainda nessa perspectiva, na concepção de Dower (1996), o bem apresenta a característica de ser apreciável em dinheiro, constituindo-se em objeto material suscetível de valor. Nesse sentido, o conceito jurídico de bem guarda semelhança com o seu conceito econômico. No entanto, segundo Gomes (1987, p. 174), a noção de bem “[...] abrange as coisas propriamente ditas, suscetíveis de apreciação pecuniária e as que não comportam essa avaliação, as que são materiais ou não”. Ainda nas palavras de Gomes (op. cit., p. 175), “a noção de bem compreende o que pode ser objeto de direito sem valor econômico, enquanto a de coisa restringe-se às utilidades patrimoniais, isto é, as que possuem valor pecuniário”. Nessa perspectiva, nem todo bem jurídico é considerado econômico. Somente os bens suscetíveis de avaliação econômica são considerados coisas em sentido

jurídico.

No Direito Romano, há a distinção entre *res in patrimonium* e *res extra patrimonium*. A primeira refere-se às coisas ou bens passíveis de serem objeto de apropriação individual, constituindo o patrimônio da pessoa. São denominadas, também, de *res privatae*, *res in commercio*. Por sua vez, *res extra patrimonium*, também considerada *extra commercium*, não pode integrar o patrimônio do indivíduo, pois se trata de coisas que pertencem ao Estado romano. Subdividem-se em coisas do direito divino (*res nullius divini iuris*) e coisas de direito humano (*res nullius humani juris*). Estas últimas constituídas por coisas comuns a todos, inalienáveis e que não pertencem à propriedade de alguém (*res communes omnium*); coisas que pertencem à comunidade (*res universitates*) e aquelas pertencentes ao Estado romano, estando à disposição de todos (*res publicae*) (SANTOS, 2005).

Não obstante a diversidade de entendimento sobre a noção de bem, o fato é que considerar a educação superior como bem público significa integrá-la num espaço, localizado entre a concepção de educação superior como direito fundamental da pessoa humana e a concepção de educação superior que a considera como serviço comercializável. Dessa forma, não se pode identificar a concepção de educação superior como bem público com a concepção estritamente mercadológica, como querem fazer alguns estudos (SIQUEIRA; NEVES, 2006). Entender a educação superior como 'bem público', apesar da utilização da palavra 'bem', a qual remete a um espaço privado, não significa considerá-la *in totum* como uma mercadoria, um serviço comercializável segundo a lógica do lucro e da competição. Existe, de fato, uma zona de transição entre as concepções.

O entendimento da educação superior como direito integra a concepção mais universal. Considera-se a educação superior como um serviço comercializável uma concepção mais restritiva, em que só aquele que pode pagar tem acesso a esse nível educacional e, sobretudo, há, nesse caso, a imposição de uma lógica externa à especificidade da

universidade como instituição social. Entre essas concepções, situa-se a que considera a educação superior como bem público, onde a questão relativa ao papel do Estado no financiamento da educação superior é fundamental.

Convém, ainda distinguir entre duas concepções de educação superior: a educação superior como um bem público, garantido exclusivamente e fundamentalmente pelo Estado e educação superior como um bem público, ofertado pelo setor privado em complementação com o setor público-estatal. Mesmo que a educação superior seja considerada como bem público, não significa que a sua garantia seja realizada pelo Estado (SANTOS, 2004). Nessa perspectiva, é deixado para o setor privado “[...] a produção do bem público da universidade e obrigando a universidade pública a competir [...] no emergente mercado de serviços universitários” (SANTOS, op. cit., p. 14), mercado este cada vez mais global.

Em contrapartida, a educação superior como bem público, garantido pelo Estado se alinha à concepção de educação como um direito, sintetizando:

[...] os fundamentos de uma política educacional que é a base de um projeto de nação soberana numa sociedade democrática, solidária e justa. Esta é uma lição da experiência histórica que revelou a importância da educação pública para a cidadania republicana e a legitimidade democrática. (SANTOS, op. cit., p. 173).

Como alerta Gomes (2006), historicamente, no campo educacional, tem havido a tendência a identificar o ‘público’ com o ‘estatal’, e o ‘mercado’ com o ‘privado’, além de se estabelecer polaridades entre o ‘público-estatal’ e o ‘privado-mercado’, como se estes configurassem uma relação de oposição (‘público-estatal’ x ‘privado-mercado’). “[...] embora o privado, em seus múltiplos sentidos, se articule com o mercado, eles não são idênticos, nem em termos de significado nem de significante. O público e o estatal têm inerências

semânticas consideráveis, mas não formam simetrias de sentidos” (GOMES, op. cit., p. 2).

Numa posição extrema, encontra-se a concepção de educação superior como um serviço, concepção esta que considera a educação superior parte de um jogo, cujas regras e lógica são ditadas pelo mercado. O que interessa, nesse caso, é a possibilidade de exploração comercial lucrativa dos ‘produtos’ produzidos por esse nível de educação, além da presença de uma imposição da lógica empresarial nas atividades universitárias, pressionando a universidade a funcionar como uma empresa, voltada para a prestação de serviços. No dizer de Chauí (1999), uma lógica que transforma a universidade em universidade operacional. Nessa ótica, não é a lógica acadêmica que é responsável pela orientação dos processos decisórios – o que ensinar, o que pesquisar. Pelo contrário, a lógica empresarial se sobrepõe à lógica acadêmica, ditando as mais variadas atividades. A ênfase recai na prestação de serviços, naquilo que é requerido pelas demandas da economia, pelas necessidades de uma parcela da sociedade, representada pelo setor produtivo-empresarial.

Nessa perspectiva, o Estado tem o seu papel bastante reduzido, passando a focalizar a suas ações no sentido do estabelecimento de um quadro legal e de supervisão do sistema de educação superior. A finalidade, aqui, consiste na criação e estímulo do mercado educacional, que ultrapasse fronteiras, com a eliminação das barreiras que possam dificultar o seu crescimento e ganho lucrativo, além de objetivar a redução dos custos estatais no desenvolvimento da educação superior.

A questão do mérito, como princípio orientador da educação superior, remete à necessidade de formação qualificada dos indivíduos na educação básica para que estes possam estar aptos a ingressar na universidade e a permanecer nela. Também se refere ao problema da formação oferecida pela universidade, formação esta que deve contemplar a formação integral do aluno, voltada para o exercício consciente da cidadania e não somente para o

preparo profissional. Nesse sentido, a pesquisa, articulada ao ensino e à extensão assume papel de destaque quando se pensa na instituição universitária que extrapola os requerimentos colocados exclusivamente pelo mercado.

### ***1.2 - O Princípio da Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão***

A presença da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na instituição universitária brasileira é uma questão problemática devido a diversos fatores de ordem social, cultural, econômico, político e institucional.

Em primeiro lugar, a instituição universitária, na sociedade brasileira, constitui-se de forma tardia em comparação às instituições congêneres européias. Assim, há que se considerar a especificidade histórica do surgimento e do desenvolvimento da universidade no Brasil.

As origens da instituição universitária remontam ao século XII, isto é, no âmbito da sociedade medieval européia, sociedade esta dominada por uma visão de mundo teocêntrica, isto é, centrada em Deus. No entanto, a universidade conhecida hoje emerge a partir do século XIX. Vários movimentos promovem a transição da universidade medieval dos séculos XII e XIII para a universidade moderna que se institui no século XIX nos países centrais, sobretudo, europeus.

A instituição universitária, em suas origens medievais, constitui-se em torno de uma catedral e consiste numa corporação de professores e alunos, em que a autonomia e a liberdade acadêmica se encontram presentes, não obstante a existência de tensões entre o poder político, a Igreja e as novas instituições universitárias. O modelo de universidade medieval tem como cerne, portanto, o corporativismo, a autonomia diante do poder político e da Igreja Católica e concentração da formação nas áreas teológicas e jurídicas (TRINDADE, 1999).

As transformações ocorridas na Europa, a partir do século XV, contribuem para o desenvolvimento do modelo de

universidade aberto ao progresso das ciências. A expansão do poder real, a construção do Estado e a expansão marítima e comercial, isto é, sob o signo do *ancien régime* e tendo como base uma visão de mundo centrada no homem, o antropocentrismo, a instituição universitária vai se distanciar do modelo vigente na sociedade medieval européia.

Os séculos XVII e XVIII, na Europa, são fundamentais para a constituição da universidade moderna. O avanço científico, a Revolução Industrial Inglesa, a valorização da razão, do espírito crítico, bases do movimento Iluminista europeu, contribuem para instaurar a concepção de universidade mais próxima dos referenciais modernos e distante do modelo medieval. O desenvolvimento da ciência como instituição social e do Estado provoca mudanças na instância universitária e inaugura novas relações entre essas instituições e a universidade. A concepção de universidade que emerge no século XIX se traduz numa instituição baseada em novos princípios de racionalidade, provocados pelo avanço da ciência, se vincula ao poder estatal e suas atividades sofrem interferência das relações entre ciência e Estado. Como afirma Chauí (2001), conhecimento e poder são indissociáveis e se traduzem na marca do Ocidente. Portanto, a análise da universidade, a partir do século XIX, requer inseri-la no contexto das relações entre ciência e poder estatal. Seus rumos, a partir daí, são interferidos por essas relações. Sob a tutela do Estado, a concepção de universidade baseada no trabalho de pesquisa científica desinteressado, articulado ao ensino, amadurece. No entanto, essa nova universidade vai perder em muito a sua autonomia e passa a converter-se numa corporação de professores e alunos tutelada pelo poder estatal.

Na história da universidade moderna, dois modelos de instituição universitária se sobressaem - o modelo germânico e o napoleônico. O primeiro foi instituído por Humboldt na Universidade de Berlim, em 1808, e tem como princípio fundamental a atividade da pesquisa, princípio este que distingue a universidade de outras instituições de

educação superior. Por sua vez, o modelo napoleônico foi instituído na França, em 1811, com a criação da Universidade Napoleônica, e tem como foco a formação de funcionários necessários à composição de elite indispensável ao funcionamento do Estado (HORTALE; MORA, 2004). Trata-se, portanto, de dois modelos de universidade que têm uma origem histórica específica, num contexto eurocêntrico, mas que obtiveram sucesso em seu processo de generalização, alargando sua influência para outros contextos educacionais, marcando a sua presença na história da universidade brasileira.

No quadro da sociedade brasileira, a instituição universitária surge tardiamente<sup>15</sup>. Sociedade esta que foi se constituindo a partir do latifúndio de exportação, uso de mão-de-obra escrava e cultura patriarcal (CHAUÍ, 2001). Esses traços políticos, econômicos e sociais determinaram o surgimento tardio da universidade no Brasil, tardio até em relação aos países vizinhos da América Latina<sup>16</sup>. Na condição de Colônia de exploração da metrópole Portugal, restou ao Brasil esperar até o século XIX para que fossem criados, em seu território, os primeiros cursos superiores oficiais. A universidade, portanto, na sociedade brasileira, consiste numa instituição temporã, no dizer de Cunha (1980).

No entanto, ensino superior não significa o mesmo que universidade. Esta se institucionaliza no Brasil, apenas, a partir da década de vinte do século XX. Antes, existiam escolas e faculdades isoladas, voltadas para a formação profissional. Diferentemente, na América Latina, a

---

<sup>15</sup> Não somente a universidade se instalou tardiamente no Brasil. A instituição de um sistema público de ensino foi uma conquista do século XX, implantação que se deu em decorrência das lutas progressistas da década de trinta, identificadas nos movimentos dos pioneiros da educação nova, movimento defensor da escola pública e laica. Sobre o assunto, ver: Romanelli (1998), *História da educação no Brasil* e Vieira (2000), *O público e o privado nas tramas da LDB*.

<sup>16</sup> No século XVI, existiam seis universidades na América Latina e o Brasil entra nas décadas de vinte e trinta do século XX ainda discutindo a necessidade de existência da uma universidade em seu território. A esse respeito, ver: Castro (1985), *Ciência e universidade*.

universidade se implanta logo após a conquista espanhola, sendo a primeira implantada em Santo Domingo, em 1538<sup>17</sup>.

O ensino superior tem início com a chegada da família real portuguesa em 1808 e foi criado tendo-se em vista as necessidades materiais e políticas de sua presença no Brasil (CASTRO, 1985; CUNHA, 1980). Com a vinda da família real, são instalados os primeiros cursos superiores no Rio de Janeiro e na Bahia. Direito, Medicina e Engenharia constituem os primeiros cursos implantados com o objetivo de satisfazerem as necessidades da Coroa e da elite latifundiária brasileira.

Entretanto, para exibir o *status* de universidade, alguns requisitos são fundamentais. A simples agregação de cursos já existentes não define uma instituição como universidade. O fato é que, no Brasil, o modelo dominante de criação da instituição universitária se dá por meio da aglutinação de cursos imperiais - Direito, Medicina e Engenharia. O primeiro estatuto das universidades, instituindo o regime universitário na organização do ensino superior, somente aparece na década de trinta do século XX<sup>18</sup>. O Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, institui o regime universitário e estabelece a elevação da cultura geral e a investigação científica como os principais fins sociais desse nível de escolarização<sup>19</sup> (ROMANELLI, *op. cit.*).

Historicamente, a universidade moderna se constitui

---

<sup>17</sup> Não obstante o surgimento tardio da universidade e da universidade de pesquisa no Brasil, as instituições universitárias públicas respondem em torno de 90% (noventa por cento) da produção de pesquisa da América Latina. Sobre o assunto, ver Trindade (1999).

<sup>18</sup> A primeira universidade criada no Brasil foi a Universidade do Rio de Janeiro, pelo Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, no governo de Epitácio Pessoa. Essa universidade foi criada a partir da agregação de três escolas superiores existentes no Rio de Janeiro, a saber: Faculdade de Direito, Medicina e Escola Politécnica. No entanto, a primeira universidade, criada com base nas normas do estatuto das universidades, foi a Universidade de São Paulo, em 1934.

<sup>19</sup> O modelo dominante de criação da universidade no Brasil consiste na aglutinação de cursos profissionais pré-existentes. A universidade brasileira constitui-se, portanto, mais como uma federação de escolas do que como efetiva universidade. O Estatuto de 1931, responsável pela instituição do regime universitário, consagra esse modo de constituição de universidades, por aglutinação de cursos (SGUISSARDI, 2004).

como instituição destinada a realizar a investigação científica e o preparo profissional. Num país, como o Brasil, em que o ensino e a pesquisa caminham de forma dissociada, em virtude do modo de organização da educação estruturada pela Igreja Católica, através da ação educacional dos jesuítas, a tradição de pesquisa não encontrou terreno para se instalar. O currículo e o método de estudos jesuíticos baseavam-se no exercício da memória, tendo pouco espaço para a reflexão crítica e, por conseguinte, para a pesquisa. Aos jesuítas, agentes da ideologia da Igreja Católica e a serviço do projeto de exploração português, não interessava estimular um tipo de ensino que priorizasse a pesquisa e a reflexão críticas.

A pesquisa, como afirma Castro (*op. cit.*), é uma prática distante da mentalidade cultural brasileira. E falar de universidade, no Brasil, como instituição, cuja marca fundamental e que a distingue de outras instituições de ensino, tem sido a produção de conhecimentos acerca da realidade social na qual se insere, se traduz num problema teórico-conceitual. Se a universidade é criação tardia no caso do Brasil, a universidade de pesquisa constitui-se mais tardiamente ainda, estabelecendo-se como verdadeiras ilhas. Somente a partir da criação da USP (Universidade de São Paulo), em 1934, que se configura a idéia de universidade de pesquisa no contexto brasileiro<sup>20</sup>.

É com a institucionalização da pós-graduação, em meados da década de sessenta do século XX, que se instala a tradição da pesquisa na universidade pública brasileira. Essa institucionalização ocorre no contexto da ditadura militar, no

---

<sup>20</sup> É com a USP que a prática de pesquisa se inicia nos quadros da universidade brasileira. Mas isso não significa falar em inexistência total de pesquisa e, sim, de tradição de pesquisa científica. Anteriormente à criação da USP, existiam esforços isolados de prática de pesquisa, como, por exemplo, as pesquisas desenvolvidas na Escola de Minas de Ouro Preto, cujo curso de engenharia passa a operar, em 1876, com professores-pesquisadores, uma das condições de exercício de pesquisa e no Instituto Manguinhos, criado em 1901, responsável pelo controle de doenças endêmicas. Além disso, antes da criação da USP, foi fundada a Academia Brasileira de Ciências (1924), depois Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. A esse respeito ver: Castro (*Op. cit.*), *Ciência e universidade*.

âmbito de implantação da reforma universitária<sup>21</sup>. Por meio da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, é efetivado o sistema de pós-graduação na universidade. A partir daí, o Estado assume a política de estímulo de estudos pós-graduados. Política esta que se insere no processo de reorientação do desenvolvimento do capitalismo em países periféricos, como o Brasil, e se baseia em pressupostos que pretendem adequar a universidade às novas estratégias de desenvolvimento econômico (CHAUÍ, 2001; ROMANELLI, 1998; CASTRO, 1985).

A reforma universitária, realizada no contexto da ditadura militar, tem como base o Relatório Atcon (1966) e o Relatório Meira Matos (1968). Diante das manifestações estudantis, responsáveis, em grande parte, por pressões em torno da nova política para a educação superior, e das exigências colocadas por organismos internacionais para a reorientação da educação brasileira segundo as diretrizes do desenvolvimento do sistema capitalista, foi imposta à reforma que pretendia erradicar a contestação interna e modernizar a instituição universitária, mas sem romper com as tradições enraizadas (CHAUÍ, 2001; ROMANELLI, 1998).

Na década de sessenta do século XX, a demanda por ensino superior cresce de tal forma que a falta de vagas nesse nível de ensino cria o problema dos excedentes do vestibular. Diante das pressões dos movimentos estudantis que reivindicavam a reforma da universidade pública na perspectiva da reorientação dos seus rumos, por intermédio da nova política educacional, a ditadura militar brasileira, com o apoio de organismos internacionais, como a AID<sup>22</sup>, assume a

---

<sup>21</sup> A Reforma Universitária de 1968 vai consagrar o modelo *neo-humboldtiano* de constituição da universidade. Nessa perspectiva, a associação entre ensino e pesquisa é colocada como condição para a existência da instituição como universidade. Entretanto, de fato, esse modelo não se implantou, de forma majoritária, na educação superior brasileira. Nesse sentido, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão se constitui mais como preceito constitucional, preconizado na Constituição Federal de 1988, do que na realidade da educação superior brasileira (SGUISSARDI, *Op. cit.*).

<sup>22</sup> Os acordos realizados entre o Ministério da Educação do Brasil e a AID – os acordos MEC-USAID – previam assistência técnica e financeira para a reorganização do sistema educacional brasileiro. Nessa reorganização, a instituição universitária é tratada como problema político e social prioritário. Sobre esse tema, ver Chauí, 2001; Romanelli, 1998.

realização da reforma, cujo objetivo consistia na modernização da universidade, modernização esta controlada de cima pela tecnocracia governamental. Trata-se da reforma centralizada, imposta pelo governo ditatorial, visando o controle do movimento estudantil e da universidade como instância produtora de visões de mundo.

Nesse contexto, a universidade se converte num problema político e social. Problema este que precisa ser resolvido através de uma reforma universitária que erradicasse a contestação interna e externa e atendesse às demandas de ascensão social da classe média que apoiara o golpe de 1964. Essa reforma, portanto, se insere no propósito de ampliação do acesso da classe média ao ensino superior (CHAUÍ, *op. cit.*).

O Relatório Atcon sugeria a necessidade de considerar a educação numa perspectiva quantitativa, a partir da relação custo-benefício. Para isso, propunha a implantação do sistema universitário baseado no modelo administrativo gerencial das grandes empresas. Por sua vez, o Relatório Meira Matos centrava-se na questão das manifestações estudantis, e visava à recondução das universidades ao regime da ordem social (CHAUÍ, *op. cit.*). Com base nos pressupostos da ideologia do desenvolvimento social e econômico com segurança, assumidos pela ditadura militar, a reforma universitária de 1968 introduziu modificações na universidade<sup>23</sup>, e uma das mais importantes foi a institucionalização do sistema de pós-graduação, considerado um sistema de êxito na educação brasileira (WEBER, 2006; MARTINS, 2002).

Vários fatores institucionais contribuíram para que, na década de sessenta do século XX, fosse criado o sistema de pós-graduação brasileiro. Em 1951, foi criada a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

---

<sup>23</sup> Entre as modificações introduzidas pela reforma universitária de 1968, a departamentalização - reunião de disciplinas afins num mesmo departamento -, a matrícula por disciplina, a unificação do vestibular por região e a criação do vestibular classificatório foram as mais importantes. Sobre o assunto ver: Chauí (*Op. cit.*).

Superior), órgão que se tornou uma das maiores agências de fomento dos programas de pós-graduação, financiando projetos de mestrado e de doutorado, tanto no Brasil como no exterior, sendo, também, a instituição responsável pela avaliação e credenciamento dos cursos e pela formulação dos planos nacionais referentes a esse nível de ensino. A CAPES, portanto, se consolidou como agência de fomento, alcançando papel central na elaboração e condução dos rumos da pós-graduação (WEBER, *op. cit.*; VELLOSO, 2003; CLOSS, CASTRO; SOUSA, 2002; CASTRO, 1985).

O CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), criado em 1951, é a agência também responsável pelo financiamento dos cursos de pós-graduação, através do financiamento de projetos, núcleos, grupos, linhas de pesquisa e de concessão de bolsas de estudos para os alunos dos cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado no País e no exterior.

A criação de fundos específicos para o financiamento da pós-graduação também contribuiu para o desenvolvimento desse nível de ensino. O FNDCT (Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), criado pelo Decreto-Lei nº 719/69 e a criação da Finep (Financiadora de Estudos e Projetos), dois anos depois, instituição responsável pela coordenação das aplicações desse Fundo, foram determinantes para a expansão dos programas, sobretudo, nas universidades públicas federais.

Ainda no contexto da ditadura militar, através do Parecer 977/65, o então Conselho Federal de Educação estabelece o perfil da pós-graduação brasileira nos moldes do modelo americano, distinguindo explicitamente dois níveis sequenciais, o mestrado e o doutorado, ambos *stricto sensu*.

Dessa forma, a ciência brasileira, através das pesquisas desenvolvidas, principalmente, nas universidades públicas, consolida-se a partir das políticas de fomento concretizadas na vigência da ditadura militar. Nesse contexto, a pós-graduação assume importância estratégica na política de educação superior, convertendo-se em objeto de planejamento

estatal. As necessidades do desenvolvimento da indústria, no interior dos parâmetros determinados pelo sistema capitalista internacional, concorrem, como um dos fatores, para a institucionalização da pós-graduação na instância universitária, fato este responsável pelos avanços na prática de pesquisa no interior das universidades.

A reforma universitária de 1968, responsável pela institucionalização da pós-graduação no Brasil, colocava como objetivos, para esse nível, a formação de professores universitários, a preparação de pessoal de alta qualificação para as empresas estatais e privadas e o desenvolvimento de estudos e pesquisas estimuladores do desenvolvimento econômico e social do País (CASTRO, *op. cit.*). No entanto, como afirma Chauí (*op. cit.*), as finalidades reais consistiam em conter a expansão do ensino superior, comandar a carreira na universidade e conferir *status* aos portadores dos títulos pós-graduados.

De fato, a institucionalização da pós-graduação provocou um crescimento quantitativo de cursos de mestrado e doutorado, com a ampliação da abrangência quanto a áreas de conhecimentos oferecidas pelos programas. Antes da regulação da pós-graduação, os cursos de doutorado se concentravam em áreas restritas, tais como Biologia, Física, Matemática e Química (VELLOSO, *op. cit.*).

A partir da década de noventa do século XX, sobretudo após a regulamentação dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, a demanda por estudos pós-graduados cresce, devido ao fato de essa lei colocar a exigência de no mínimo de 1/3 de mestres ou doutores no corpo docente, como requisito para uma instituição receber o *status* de universidade, além de vincular o ingresso e o desenvolvimento da carreira docente universitária à titulação (WEBER, *op. cit.*; WEBER, 2003).

Nesse contexto, sobretudo a partir de meados da década de noventa do século XX, no governo de Fernando Henrique Cardoso, através da ação do então Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, sob a liderança

do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, foi proposta uma reforma do Estado brasileiro, com o objetivo de realizar a reforma do aparelho estatal conforme os princípios da modernidade, eficiência e qualidade do serviço público. Nessa perspectiva, o propósito de reconstruir o Estado se daria pela via da reforma gerencial. Essa reforma parte do pressuposto de que “[...] o Estado pode ser eficiente, desde que use instituições e estratégias gerenciais, e utilize organizações públicas não-estatais para executar os serviços por ele apoiados [...]” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 31).

A reforma da Administração Pública, nesse âmbito, emerge como a principal área a ser reestruturada, segundo a lógica da relação custo-benefício, na busca de melhor qualidade na prestação de serviços públicos. Nessa perspectiva, é colocada a proposta de divisão da administração pública em setores ou núcleos, conforme o objetivo de delegação ou não das tarefas estatais<sup>24</sup>.

Para a universidade pública, especificamente, foi colocada a proposta de integrá-la no âmbito do núcleo dos serviços não-exclusivos do Estado, sendo redefinida como organização social<sup>25</sup>. A universidade pública, como organização social, significa que a instituição universitária deveria buscar parcerias com o mercado para a sua sobrevivência institucional, parcerias estas que podem inaugurar novas relações entre universidade e mercado, passando pela problemática da imposição da lógica do

---

<sup>24</sup> Os núcleos são os seguintes: *núcleo estratégico* (as funções indelegáveis do Estado – Poderes Legislativo, Judiciário, Ministério Público e, no Executivo, Presidência da República, ministros e auxiliares diretos); *atividades exclusivas* (descentralização das funções do Estado, por meio da criação das Agências Executivas); *núcleo de serviços não-exclusivos* (funções em que o Estado atua juntamente com o setor privado, nas áreas de ensino, saúde, pesquisa científica, universidades, hospitais); *núcleo de produção de bens e serviços para o mercado* (privatização das empresas estatais).

<sup>25</sup> As organizações sociais são novas formas jurídicas de direito privado, não integrantes da administração pública, voltadas para a prestação dos serviços públicos naquelas atividades integrantes do Núcleo de Serviços Não-Exclusivos do Estado. Suas origens estão ligadas à experiência britânica de reforma administrativa adotada na gestão de Margareth Thatcher a partir de 1979. Na Inglaterra, essa experiência associou-se à privatização de estabelecimentos industriais estatais, reduzindo a esfera de atuação do Estado, principalmente, nas áreas de saúde e educação.

mercado no interior da universidade pública, a lógica exterior a sua especificidade institucional. Essa redefinição pode levar a instituição universitária a se sujeitar a “[...] valores, princípios, práticas e rotinas heterônimas e heterodoxas próprias do mundo mercantil e empresarial, convertendo-se em bem privado e mercadoria” (GOMES, 2006, p. 5).

Nesse contexto, duas concepções de instituição universitária se colocam: a universidade como instituição social e como organização social<sup>26</sup>. Nas palavras de Chauí (1999, p. 3), a universidade como instituição social se constitui em:

[...] ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da idéia de autonomia do saber diante da religião e do Estado, portanto, na idéia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão.

Por sua vez, a universidade como organização social se fundamenta em critérios externos a ela, critérios estes que vão de encontro a sua especificidade como instituição social e que passam a nortear as atividades desenvolvidas no interior da instituição, mas sob lógica diferente; lógica que enfatiza a produtividade marcada pelos princípios de mercado, pela relação custo-benefício.

A universidade, como organização social, traz em seu bojo a concepção de universidade voltada para a prestação de serviços definidos pela lógica do mercado. Trata-se, como

---

<sup>26</sup> A distinção entre universidade como instituição social e como organização social é realizada por Michel Freitag, no livro *Le naufrage de l' université* (1996).

afirma Chauí (*op. cit.*), da universidade operacional<sup>27</sup>, voltada para a definição de estratégias na busca de receitas e de parcerias com o mercado, preocupada com a consecução de meios para conseguir novas fontes de financiamento.

A universidade operacional estrutura-se por uma lógica não preocupada com a produção de conhecimento crítico, produção que passa a ser definida por setores externos a ela, setores estes responsáveis pela definição da agenda da universidade. A produção de conhecimentos é avaliada em relação ao tempo, ao custo e ao quanto foi produzido, não sendo objetivo primordial a criação de pensamento crítico. Contrariamente, a universidade, como instituição social, se define como “[...] uma instituição pública destinada à criação de conhecimentos e sua transmissão” (CHAUÍ, 2001, p. 80), e não como prestadora de serviços guiada pelo princípio da relação custo-benefício.

Percebe-se, a partir da análise sociohistórica realizada, que a vivência da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da produção do conhecimento na universidade se constituem em verdadeiros desafios. Estes perpassam a prática pedagógica do professor universitário, requerendo deste conhecimentos teóricos e práticos para problematizar esses desafios, visando à construção cotidiana da superação das ‘amarras’, as quais dificultam o florescimento da idéia de universidade não restrita à concepção de confederação de escolas superiores.

## **2 - Construindo uma Agenda de Questões para a Educação em Direitos Humanos na Universidade**

A universidade assume papel essencial na difusão de valores e concepções de mundo. Constitui instituição que capitaneia todo o sistema de ensino. Dessa forma, não pode se abster de garantir a transmissão da herança cultural valorizada por determinada sociedade, bem como promover o

---

<sup>27</sup> Expressão de Freitag (*Op. cit.*).

debate e o conhecimento acerca de questões novas, as quais demandam a construção de pensamento crítico, fundamental para o enfrentamento dessas questões.

Assim, diante dos desafios colocados na contemporaneidade, algumas temáticas e questões devem integrar a agenda de ensino, pesquisa e extensão, a ser desenvolvida na universidade. Esta agenda se fundamenta em alguns princípios, tais como a educação superior como direito de todos, fundamentada no mérito, e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Tendo como referência os princípios citados, entende-se que a universidade deve contribuir, primeiramente, para a formação do cidadão crítico e consciente de seu papel na sociedade. A educação, sobretudo, a universitária constitui prática social necessária à construção e desenvolvimento da condição de cidadania. Esta não é efetivada sem a ocorrência de processos formativos próprios da educação formal.

A cidadania refere-se à condição que possibilita ao indivíduo a participação plena na sociedade. Não se restringe, portanto, à participação política, envolvendo os aspectos sociais, econômicos e culturais (CORRAL, 2005; MARSHALL; BOTTOMORE, 2004). Isso significa dizer que somente a existência da garantia legal de participação do indivíduo nos processos eleitorais de uma sociedade não é suficiente para a efetivação da cidadania. Esta se encontra “[...] asociada con el concepto de membresía plena de una comunidad [...]” (MARSHALL; BOTTOMORE, *op. cit.*, p. 19).

A condição do indivíduo de se integrar à sociedade como membro pleno significa “[...] la pretensión de poder compartir la herencia social [...]” (MARSHALL; BOTTOMORE, *op. cit.*, p. 19), sem a qual a integração do indivíduo fica limitada à questão política e, nesse sentido, a educação ficaria restrita à preparação do cidadão, apenas, para votar. Essa preparação é imprescindível, pois a capacidade de votar, de maneira consciente, requer a formação educacional voltada para a construção dessa capacidade, mas essa preparação não garante a inserção plena do indivíduo como

cidadão, inserção esta que se articula aos aspectos socioeconômicos e culturais.

A condição de cidadania requer a integração plena do indivíduo na sociedade. Nessa perspectiva, a educação universitária, como direito social, ganha relevância, assumindo papel de destaque no sentido da formação de sujeitos críticos e conscientes de sua condição social e econômica, promovendo a sua inserção como membros plenos de uma sociedade.

Assim, a educação universitária cumpre papel preponderante na perspectiva da formação para o exercício da cidadania como condição que favorece a integração e a participação plena do indivíduo na sociedade. Essa integração e participação requerem formação. Esta se baseia na preparação do indivíduo, sobretudo, na formação para a cidadania *stricto sensu* e na qualificação para o trabalho (art. 205, CF/88), aspectos estes facilitadores da integração e da participação ativa do indivíduo na sociedade.

Importa, também, realçar a necessidade de se considerar a cidadania não, apenas, pelo ângulo dos direitos, mas como condição que se refere a direitos e a deveres. Os indivíduos, como membros plenos de uma sociedade, assumem deveres em relação à organização social e política, onde os atos do cidadão “[...] estén inspirados en un vivo sentido de la responsabilidad hacia el bienestar de la comunidad” (MARSHALL; BOTTOMORE, *op. cit.*, p. 73). A obrigação pessoal em relação à sociedade é, pois, constituinte da condição da cidadania. A educação universitária, nesse sentido, volta-se para a formação de atitudes e valores necessários à construção de vínculos entre o cidadão e a sociedade.

Outra questão fundamental, além da formação para a cidadania, consiste na problematização do papel da universidade na construção da prática pedagógica voltada para o reconhecimento e promoção dos direitos humanos no espaço escolar formal universitário e, por extensão, na educação básica.

A problemática da inserção do ensino e vivência dos direitos humanos na formação do professor é considerada de caráter global, integrando os documentos e instrumentos internacionais de proteção e defesa dos direitos humanos. Nesses documentos, a educação voltada para a construção da cultura universal de reconhecimento e respeito aos direitos da pessoa humana é realçada como elemento fundamental de promoção desses direitos. Assim, por intermédio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), a educação para a promoção dos direitos humanos (civis, políticos, econômicos e culturais) assume papel de destaque como prática socializadora na cultura de reconhecimento e promoção dos direitos humanos.

Nesse contexto, vários documentos têm sido construídos a partir da promulgação, pela ONU, da DUDH em 1948. Essa declaração e os documentos internacionais subsequentes, cuja temática versa sobre os direitos da pessoa humana, têm enfatizado a educação como direito humano, como, sobretudo, afirmado a sua importância como prática de socialização na cultura universal de valorização dos direitos humanos.

Assim, para que se efetive a construção da cultura universal dos direitos humanos por intermédio da educação, sobretudo, formal, a escola e seus agentes principais, estes representados pelos professores, devem estar preparados teórica e praticamente para análise reflexiva e superação de situações que violam os direitos humanos no contexto escolar. Dessa maneira, se faz necessária a formação do professor em direitos humanos, consubstanciando, assim, a promoção de exercício da cidadania.

### ***2.1 - Os Direitos Humanos na Formação Universitária***

No Relatório Jacques Delors (1996), a UNESCO discute os princípios da educação, princípios estes orientadores de todo o processo educacional, da educação básica à educação superior. Nessa perspectiva, a educação se organiza em torno de quatro aprendizagens, que se encontram

presentes ao longo de toda a vida da pessoa humana e as quais constituem os pilares do conhecimento. São elas: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

O primeiro princípio da educação – aprender a conhecer – se refere à necessidade de se adquirir os instrumentos da compreensão; o segundo princípio – aprender a fazer – se relaciona à capacidade do ser humano agir sobre o seu entorno social; o terceiro, – aprender a viver juntos – refere-se à necessidade de cooperação entre os sujeitos sociais e aprender a ser diz respeito ao princípio que enfatiza a necessidade de integração entre as formas de aprendizagem anteriores, de forma a contribuir na constituição do cidadão responsável e crítico.

Com base nesses princípios educacionais, a UNESCO defende a concepção de universidade que a considera uma instituição voltada para a produção de conhecimentos científicos e para a formação das qualificações necessárias ao mundo do trabalho. Trata-se, também, da instituição especializada no desenvolvimento da educação ao longo de toda a vida, e que ‘trabalha’ na preparação, de forma integral, dos sujeitos para viver em sociedade, contribuindo na socialização e na conservação do patrimônio cultural.

No documento “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação” (1998)<sup>28</sup>, a educação superior é compreendida como o nível educacional responsável pelos estudos, pelo treinamento e pela formação para a pesquisa, oferecido por universidades ou outras instituições de nível de educação superior reconhecidas pelo Estado<sup>29</sup>. Nesse sentido, a educação superior é compreendida como o *locus* de formação de sujeitos críticos, qualificados e cultos, contribuindo para o desenvolvimento sustentável do

---

<sup>28</sup> Declaração aprovada na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior: *O ensino superior no século XXI: visão e ações*, realizada em Paris (5-9 de outubro de 1998).

<sup>29</sup> Definição de educação superior aprovada pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 27ª reunião (1993), na Recomendação sobre a convalidação dos estudos, títulos e diplomas de educação superior.

país.

A relação entre educação superior e desenvolvimento sociocultural e econômico, numa sociedade que tende a se transformar em sociedade do conhecimento, é discutida pela UNESCO, “[...] de modo que a educação superior e a pesquisa atuam agora como componentes essenciais do desenvolvimento cultural e socioeconômico de indivíduos, comunidades e nações” (1998, p. 20). Nessa perspectiva, as instituições de educação superior se configuram como instituições de educação permanente, onde os valores da paz são cultivados e que têm como tarefas a formação e a realização de pesquisas; a qualificação para o mundo do trabalho; a aprendizagem permanente; a produção de conhecimentos e sua socialização e o desenvolvimento da educação em todos os níveis, sobretudo, através da formação dos docentes do nível básico de educação.

Com base nessa concepção, a UNESCO recomenda a adoção de uma nova visão de educação superior, fundamentada na igualdade de acesso, baseada no mérito e na reorientação do vínculo da educação superior com os outros níveis de educação, principalmente, com a educação básica; na facilitação do acesso de grupos menos favorecidos, sobretudo, a promoção do acesso das mulheres; no desenvolvimento da pesquisa de longo prazo e maior equilíbrio entre pesquisa fundamental e aplicada; na cooperação com o mundo do trabalho e outros setores sociais e na diversificação da educação superior como alternativa de ampliar o acesso de grupos excluídos.

Percebe-se, portanto, nas recomendações da UNESCO, a presença da interpretação de universidade como forma multidimensional, não se restringindo ao aspecto econômico, mas, sobretudo, como instituição responsável pela formação integral da pessoa humana, contribuindo na preparação para o exercício da cidadania. Cabe, também, à instituição universitária a função primordial de formar continuamente os docentes da educação básica, de maneira que eles possam ser socializados em problemáticas urgentes

da sociedade contemporânea, como é o caso da temática dos direitos humanos.

Assim, a universidade se volta para a formação dos sujeitos de forma que estes participem das atividades de ensino, pesquisa e extensão de maneira indissociável, definição de instituição universitária respaldada legalmente na Constituição Federal de 1988 (CF/88, art. 207.). No caso específico das atividades de pesquisa, pela importância que assume nas instituições universitárias, pois se configura em papel primordial destas, há a necessidade urgente, inclusive recomendada no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), de construção de espaços institucionais voltados para o estudo sistematizado da temática dos direitos humanos. Assim, em se tratando da formação de professores, desenvolvida na universidade pública, faz-se necessária a existência da pluralidade de formas para que a formação oferecida nessa área se converta em instrumento intensificador do reconhecimento e promoção dos direitos humanos no âmbito da educação superior.

Assim, torna-se urgente a reflexão teórico-prática da problemática dos direitos humanos no espaço universitário e, por extensão, na educação básica, onde os professores possam ter as condições de atuar como agentes formadores e multiplicadores de práticas tanto preventivas como promotoras dos direitos humanos. Para isso, se fazem necessárias atividades de ensino, pesquisa e extensão que tenham como objetivo a formação em direitos humanos, visando à prevenção da violação dos direitos humanos na escola, como também a sua promoção.

A construção dessa agenda de questões e temáticas se insere no quadro de preocupações da ONU, a qual estabelece a década 1995-2004 para a Educação em Direitos Humanos, elegendo a educação como um dos focos de atuação da sociedade nacional e internacional na concretização de atividades voltadas para a prevenção da violação dos direitos humanos e como instrumento de socialização numa cultura de valorização dos direitos

humanos.

A ONU também proclama o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), em curso desde 2005, para ser executado, em sua primeira etapa, no triênio 2005-2007, com foco de atuação no sistema escolar da educação básica. Um dos objetivos desse programa consiste na formação em educação em direitos humanos de educadores e gestores da educação básica, mas articula ações voltadas para a promoção de programas e projetos de educação em direitos humanos em todos os setores.

No âmbito nacional, algumas iniciativas foram tomadas. A criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), em 2003, tendo como um dos principais objetivos a reflexão sobre as práticas de formação e intervenção em educação em direitos humanos e, posteriormente, a discussão e formulação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (última versão publicada em 2007) indicam a relevância e a necessidade social de se trabalhar a questão da formação voltada para os direitos humanos.

No PNEDH (2007) são formuladas ações e medidas voltadas para os seguintes eixos: educação básica, educação superior, educação não-formal, educação dos profissionais do sistema de justiça e segurança, educação e mídia. Em relação aos processos de educação formal, o Plano focaliza ações voltadas para o favorecimento do exercício da cidadania, valorizando a pluralidade e a diversidade no ambiente escolar. No caso específico da educação superior, a universidade assume relevância fundamental nos aspectos do ensino, da pesquisa e da extensão em direitos humanos, a serem vivenciados de maneira indissociável.

Vê-se, portanto, que, tanto na conjuntura internacional como nacional, há o reconhecimento cada vez maior de que a educação voltada para os direitos humanos pode produzir resultados de grande alcance social.

Al promover el respeto de la dignidad humana y

la igualdad, así como la participación en la adopción democrática de decisiones, la educación en derechos humanos contribuye a la prevención a largo plazo de abusos y de conflictos violentos (PMEDH, 2006).

Proliferam-se, dessa forma, ações voltadas para a promoção da cultura de valorização dos direitos humanos, colocando a educação como um instrumento privilegiado de formação e de realização dessas ações. Nessa perspectiva, a universidade, como instituição formadora e produtora privilegiada de conhecimentos, assume relevância fundamental na construção dessa cultura.

## ***2.2 - A Educação em Direitos Humanos como Instrumento de Formação em Direitos Humanos***

A educação em direitos humanos consiste na prática social voltada para a socialização numa cultura de respeito, defesa e promoção dos direitos humanos. Como prática socializadora<sup>30</sup>, a educação em direitos humanos favorece a coesão social, contribui para o desenvolvimento social e emocional da pessoa humana como sujeito de direitos, fomenta valores democráticos, prevenindo, assim, a ocorrência de conflitos.

[...] como el conjunto de actividades de capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos mediante la transmisión de conocimientos, la enseñanza de técnicas y la formación de actitudes, con la finalidad de: fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano; promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas

---

<sup>30</sup> Sobre a educação como prática de socialização ver, na Sociologia, entre outros: DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia* e BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*, este último uma série de escritos de Bourdieu organizados por Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani.

las naciones, los pueblos indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos; facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre y democrática en la que impere el Estado de derecho; fomentar y mantener la paz; promover un desarrollo sostenible centrado en las personas y la justicia social (PMEDH, 2006, p. 14).

No processo educacional de socialização numa cultura de direitos humanos, a universidade desempenha papel fundamental na qualidade de instituição formadora privilegiada, pois é nela que se realiza o ensino, a pesquisa e a extensão, de maneira indissociável. Assim, a educação em direitos humanos, como prática de formação exercida, principalmente, pela instituição universitária, tem como foco a constituição do cidadão, constituição esta que se refere ao exercício dos direitos civis, políticos, sociais e econômicos, bem como a tomada de consciência da necessidade de valorizar e respeitar os direitos humanos.

A educação consiste no direito humano fundamental e, ao mesmo tempo, pode ser propiciadora do exercício de direitos. A educação é um direito de cidadania e favorece o seu exercício, sendo considerado o principal direito social (art. 6º, CF/88). E a educação em direitos humanos como um processo de socialização numa cultura voltada para o reconhecimento, proteção, defesa e promoção dos direitos humanos.

Nesse contexto, o grande desafio consiste em integrar a educação em direitos humanos na educação superior, convertendo os professores em agentes formadores em direitos humanos, favorecendo práticas de socialização em direitos humanos no espaço escolar. Nessa perspectiva, torna-se fundamental a construção de práticas formadoras, na instituição universitária, voltadas para a socialização em direitos humanos.

No processo de socialização da cultura de valorização dos direitos humanos, a escola assume papel de

destaque, na qualidade de:

[...] espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. [...] local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de construção de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas (PNEDH, 2007, p. 23).

Dessa forma, a escola, como instituição social, responsável pela transmissão de conhecimentos, mas também de atitudes e valores – o currículo escolar não só comporta elementos cognitivos, mas, sobretudo, conteúdos procedimentais, relativos à aprendizagem de comportamentos socialmente relevantes para uma dada sociedade –, se constitui em espaço de vivência dos direitos humanos.

Entretanto, para que a instituição escolar desenvolva ações voltadas para o exercício de práticas de valorização dos direitos humanos, o agente principal desse espaço é o professor e, por isso, ele deve estar preparado para a execução do papel de agente formador e multiplicador de práticas de socialização em direitos humanos. O professor deve estar preparado para a transmissão de valores, ao mesmo tempo em que se transforma em modelo de prática de respeito aos direitos humanos. Há, portanto, a necessidade de realização de ações de formação docente que possam qualificar o professor para atuar, na escola, como agente de práticas transformadoras relativas aos direitos humanos. “La formación y el perfeccionamiento profesional de los educadores deben fomentar sus conocimientos de los derechos humanos y su firme adhesión a ellos, y motivarlos para que los promuevan” (PMEDH, 2006, p. 4-5).

No PNEDH (2007) há a indicação de que os processos formativos pressupõem o reconhecimento da

pluralidade e da alteridade. Nesse sentido, cabe a questão: a formação universitária contempla a preparação para a promoção, defesa e vivência dos direitos humanos no cotidiano escolar? Nesse sentido, torna-se fundamental a construção de espaços institucionais, no âmbito universitário, voltados para a difusão da cultura em direitos humanos, bem como a sua problematização.

### **3 - Considerações Finais**

Tendo como referência os princípios do mérito como fundamento do acesso e da permanência na educação superior e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, focaliza-se a necessidade de construção da agenda de questões e de temáticas, no tocante à formação em direitos humanos no espaço universitário. Essa agenda se insere no âmbito das preocupações globais assumidas por organizações internacionais, não-governamentais, universidades e governos, preocupações estas centradas no trabalho educativo voltado para o reconhecimento, defesa e promoção dos direitos humanos em vários setores sociais, sobretudo, na escola formal.

Parte-se do entendimento de que as violações dos direitos humanos só serão sanadas ou, ao menos, diminuídas por intermédio do trabalho preventivo, que só a educação pode fornecer. Por sinal, a educação em direitos humanos é eleita como o principal instrumento de prevenção, por intermédio da construção da cultura de respeito aos direitos humanos, cultura essa em que tanto os violadores dos direitos humanos como os que têm seus direitos violados constituem alvo de estratégias formadoras. Um dos grandes desafios da contemporaneidade, portanto, consiste em refletir teórica e praticamente propostas de formação universitária, cujo foco esteja nos direitos humanos.

### **Guiding Principles of Education in Human Rights in the University**

ABSTRACT. This guide has as a reference some guiding principles of education in human rights to be developed in the University. Firstly, we discuss the conception of higher education and the question of unsociability between teaching, research and extension as the constitutional principles which define the university institution socially. After this discussion, we make explicit the agenda of questions and themes to be studied and researched in the university as far as education in human rights is concerned.

*Keywords:* Human Rights. Higher Education. Teaching. Research and Extension.

## **4 - Referências**

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Reforma do Estado para a cidadania*. São Paulo: Ed. 34, 1998.

CASTRO, Cláudio Moura. *Ciência e universidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

CHAUÍ, Marilena. A atual reforma do Estado ameaça esvaziar a instituição universitária com sua lógica de mercado. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais!, 9 de maio, 1999.

CLOSS, Darcy; CASTRO, Cláudio de Moura; SOUSA, Edson Machado de. 1974-1989: A institucionalização da pós-graduação no Brasil. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz (Orgs.). *Capes, 50 anos. Depoimentos ao CPDOC/FGV*. Brasília, Capes, 2002.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

CORRAL, Benito Aláez. *Nacionalidad, ciudadanía y democracia. A quién pertenece la constitución?* Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia a era Vargas*. Rio de Janeiro: UFC, 1980.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, MEC/Unesco.

DOWER, Nelson Godoy Bassil. *Curso moderno de direito civil*. 1.º v, parte geral. 2. ed. ver. e atual. São Paulo: Nelpa, 1996.

DINIZ, Maria Helena. *Curso de direito civil brasileiro*. v.1: teoria geral do direito civil. 19. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2002.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Michel. *Le naufrage de l'université*. Paris: Découvert, 1996.

GOMES, Alfredo Macedo. Identidades discursivas público-estatal e privado-mercado: desafios teóricos ao campo da educação superior. *Anped*, 2006.

GOMES, Orlando. *Introdução ao direito civil*. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

HORTALE, Virgínia Alonso; MORA, José Ginés. Tendências das reformas de educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. *Revista educação & sociedade*, v. 25, n. 88, p. 937-960, 2004.

JOHNSON, Allan G. *Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LOPES, José Reinaldo de Lima. Direito subjetivo e direitos sociais: o dilema do judiciário no Estado social de direito. In: FARIA, José Eduardo (Org.). *Direitos humanos, direitos sociais e justiça*. São Paulo: Malheiros, 2002.

MARSHALL, T. H.; BOTTOMORE, TOM. *Ciudadanía y clase social*. Buenos Aires: Losada, 2004.

MARTINS, Carlos Benedito. A Capes e a formação do sistema nacional de pós-graduação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz (Orgs.). *Capes, 50 anos*. Depoimentos ao CPDOC/FGV. Brasília, Capes, 2002.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro na década de noventa: uma avaliação. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, p. 41-60, 2000.

MONDAINI, Marco. *Direitos humanos*. São Paulo: Contexto, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Luciano. Os direitos sociais e econômicos como direitos humanos: problemas de efetivação. In: LYRA, Rubens Pinto (org). *Direitos humanos: os desafios do século XXI – uma abordagem interdisciplinar*. Brasília: Brasília Jurídica, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. *Revista brasileira de educação*, n. 11, maio/ago. 1999.

ONU. *Educação em matéria de direitos humanos e tratados de direitos humanos*. Série Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos 1995-2004. Número II.

PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2007.

PIOVESAN, Flávia. *Temas de direitos humanos*. 2. ed. Max Limonad.

RANGEL, Vicente Marotta. *Direito e relações internacionais*. 8. ed. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. A nova missão da universidade: a inclusão social. In: *Educação superior: reforma, mudança e internacionalização*. Anais..., Brasília: Unesco Brasil; SESu, 2003.

SANTOS, Severino Augusto dos. *Jus romanum: uma introdução ao direito civil*. João Pessoa: UFPB, 2005.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais*. 7. ed. rev. atual. e ampl. Porto Alegre: Livr. do Advogado, 2007.

SEITENFUS, Ricardo. *Manual das organizações internacionais*. 4. ed. Porto Alegre: Livr. do Advogado, 2005.

TRINDADE, Héliogio. (Org). *Universidade em ruínas na república dos professores*. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

UNESCO. *A universidade na encruzilhada*. Seminário Universidade: Por que e como reformar? Brasília: Unesco; MEC, ago. 2003.

\_\_\_\_\_. *Plan de acción: Programa mundial para la educación en derechos humanos*. Primera etapa. Nueva York; Ginebra, 2006.

\_\_\_\_\_. *Novos caminhos para a educação superior*. Seminário Internacional Universidade XXI. Brasília, novembro de 2003.

\_\_\_\_\_. Relatório sintético sobre as tendências e desenvolvimentos na educação superior desde a Conferência Mundial sobre a Educação Superior (1998-2003). In: *Educação superior: reforma, mudança e internacionalização*. Anais..., Brasília: UNESCO Brasil; SESu, 2003.

UNESCO. *Educação superior: reforma, mudança e internacionalização*. Anais, Brasília: Unesco Brasil; SESu, 2003.

\_\_\_\_\_. Conferencia Mundial sobre la Educacion Superior. *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Paris: Unesco, 1998. Disponível em: <[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2006.

VELLOSO, Jacques (Org). *A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2003.

VERGER, Jacques. *Cultura, ensino e sociedade no Ocidente nos séculos XII e XIII*. Trad. Viviane Ribeiro. São Paulo: EDUSC, 2001.

\_\_\_\_\_. *Homens e saber na Idade Média*. Trad. Carlota Boto. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

VIEIRA, Sofia Lerche. O público e o privado nas tramas da LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 3. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000.

WEBER, Silke. Para onde vai a pós-graduação brasileira? Conquistas e avanços no passado, desafios do presente. In: PORTO, Maria Stela Grossi; DWYER, Patrick (Orgs). *Sociologia e realidade: pesquisa social no século XXI*. Brasília: UnB, 2006.

\_\_\_\_\_. A pós-graduação em ciências sociais: problemas e perspectivas do ensino da Sociologia. In: MARTINS, Carlos Benedito (Org.). *Para onde vai a pós-graduação em ciências sociais no Brasil*. São Paulo: Edusc, 2005.

\_\_\_\_\_. Políticas do ensino superior: perspectivas para a próxima década. *Avaliação*, v. 5, n. 1, 2000.