

**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

PATRÍCIA DE OLIVEIRA ASSUMPCÃO BERTUOL

# **TRATADOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL**



ARARAQUARA – S.P.

2020

PATRÍCIA DE OLIVEIRA ASSUMPCÃO BERTUOL

# **Tratados internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação Escolar, da UNESP - FCLAR como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** Políticas Públicas

**Orientador:** Prof. Dr. José Luís Bizelli

**Bolsa:** CNPq

ARARAQUARA – S.P.

2020

Bertuol, Patrícia de Oliveira Assumpção  
Tratados internacionais e as políticas públicas  
educacionais no Brasil / Patrícia de Oliveira  
Assumpção Bertuol – 2020  
92 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita  
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus  
Araraquara)  
Orientador: José Luís Bizelli

1. Direito e Educação. 2. Tratados internacionais  
educacionais. 3. Políticas públicas educacionais. I.  
Título.

PATRÍCIA DE OLIVEIRA ASSUMPCÃO BERTUOL

# **Tratados internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação Escolar, da UNESP - FCLAR como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** Políticas Públicas

**Orientador:** Prof. Dr. José Luís Bizelli

**Bolsa:** CNPq

Data da defesa: 20/02/2020

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. José Luís Bizelli**

Universidade Estadual Paulista – Unesp/fclar

---

**Membro Titular: Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini**

Universidade Federal de São Carlos

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Márcia Lopes Reis**

Universidade Estadual Paulista

**Local:** Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho à minha família, ao meu marido Jader que sempre apoia minhas escolhas, à minha filha Nicole de quem tive que abdicar de sua companhia por tantas vezes para me dedicar a projetos profissionais e acadêmicos.

Dedico ainda à minha mãe Sônia por ser minha base e exemplo de fortaleza e ainda às minhas tias, filhas da grande vó Guiomar, em especial tia Heloisa Lobo, inspiração para seguir na área da educação.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus e Nossa Senhora, sem minha fé e minha base religiosa as coisas seriam bem mais difíceis.

Agradeço aos familiares a quem já dediquei este trabalho, mais uma vez obrigada Jader e Nicole por serem tão maravilhosos.

Agradeço ao CNPQ, instituição financiadora desta pesquisa, que o Brasil nunca deixe de investir em educação, pesquisa e desenvolvimento.

Em especial, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Bizelli, por ter aceitado esse desafio de na reta final assumir um trabalho em andamento, me orientando e auxiliando com maestria.

*É melhor pescar a sabedoria do que pérolas.  
(Livro de Jó 28,18)*

*“O pessimista queixa-se do vento, o otimista espera que ele mude  
e o realista ajusta as velas.”*

*William George Ward (1812-1882)*

## RESUMO

Este trabalho versa sobre os tratados internacionais referentes à educação, propicia um aprofundamento teórico a respeito das mudanças políticas na Gestão Educacional e uma análise do impacto dos tratados internacionais da área nas mudanças de gestão educacional, na legislação interna e na exigibilidade jurídica de direitos educacionais, na perspectiva interdisciplinar de Educação e Direito. Tem como base metodológica a pesquisa qualitativa em educação articulada à metodologia hipotético dedutiva e à análise jurídica argumentativa-dialética, com destaque para pesquisa documental de base legal. Priorizou-se abordar os textos oficiais dos tratados Internacionais educacionais celebrados nas últimas duas décadas, bem como a Constituição Brasileira de 1988 (CF), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes de Bases da Educação, Lei n. 9.394/96 (LDBEN). Com base nestes documentos são analisados os indicadores educacionais brasileiros, tais como analfabetismo, evasão escolar, igualdade de gênero e indicativos de qualidade da educação nacional no período. O trabalho constata o quanto os tratados internacionais influenciaram a legislação e políticas públicas nacionais e a importância dos organismos internacionais, tais como ONU e UNESCO, para a exigibilidade de direitos e progresso da educação brasileira. Constata ainda a importância de profissionais do Direito e da Educação inteirados e capacitados quanto aos direitos educacionais para sua concretização.

**Palavras-chave:** Direito e Educação. Tratados internacionais educacionais. Políticas públicas educacionais.

## ABSTRACT

This paper deals with the international treaties related to education and provides a theoretical deepening regarding the political changes in the Educational Management and an analysis of the impact of the international treaties of the area on the educational management changes, the internal legislation and the legal enforceability of educational rights, in the interdisciplinary perspective of Education and Law. It has as methodological basis of qualitative research in education articulated to the hypothetical deductive methodology and argumentative-dialectical legal analysis with emphasis on documentary research of legal basis. Priority was given to addressing the official texts of the international educational treaties celebrated in the last two decades, as well as the 1988 Brazilian Constitution (CF), the Statute of the Child and the Adolescent (ECA) and the Law of Basic Education Guidelines - Law 9.394 / 96 (LDBEN). Based on these documents, it analyzes the Brazilian educational indexes, such as illiteracy, dropout, gender equality and quality indicators of national education in the period. The work notes how international treaties were the basis for legislation, national public policy and the importance of international bodies such as the UN and UNESCO for the enforceability of rights and progress in Brazilian education. Noting also the importance of professionals of law and education interacted and trained in educational rights for its realization.

**Keywords:** Law and Education. Educational international treaties. Educational public policies.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Organograma do Poder Judiciário .....	33
<b>Figura 2</b> - Organograma do Ministério Público da União .....	38
<b>Figura 3</b> - Percentual de pessoas de 25 anos a 64 anos de idade que não concluíram o ensino médio, segundo países membros ou associados à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE – 2017 .....	50
<b>Figura 4</b> - Taxa de analfabetismo, por grupos de idade - Brasil - 2005/2015 .....	51
<b>Figura 5</b> - Distribuição percentual da população total e analfabeta, no quinto com os maiores rendimentos domiciliares per capita, segundo grupos de idade - Brasil – 2018 .....	52

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Histórico da presença da Educação nas constituições.....	29
<b>Tabela 2</b> - Taxas de atendimento escolar no Brasil na faixa etária de 7 a 14 anos, entre 1940 – 2016.....	49
<b>Tabela 3</b> - Percentual de população analfabeta (15 anos ou mais) no Brasil 1984-2016 .....	53
<b>Tabela 4</b> - Taxa de analfabetismo no Brasil, pessoas com mais de 15 anos, de 1900 a 2017 .....	59
<b>Tabela 5</b> - Evolução das taxas líquidas de matrícula no Ensino Fundamental e Médio de 1980.....	60
<b>Tabela 6</b> - Evolução do ensino Superior no País, de 1930 a 2017 .....	61
<b>Tabela 7</b> - Taxas de matrículas no ensino fundamental dos países do EFA (1960, 86 e 98) .....	67
<b>Tabela 8</b> - Taxas de alfabetização de adultos dos países do EFA, em 1970, 1990 e 2000.....	67

## LISTA DE SIGLAS

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação BÁSICA

CNE/CES – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/CONSELHO PLENO

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB – Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

MP – Ministério Público

NDE – Núcleo Docente Estruturante

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC – Projeto Político-Pedagógico de Curso

SEB – Secretaria de Educação Básica

SESU – Secretaria de Educação Superior do MEC

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
1.1 Contextualização, justificativa do problema de pesquisa, objetivos e metodologia .....	16
1.2 Estrutura da dissertação.....	21
<b>2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS</b> .....	23
<b>3 OS PROFISSIONAIS DO DIREITO NA EDUCAÇÃO</b> .....	32
3.1 Estrutura do poder judiciário e profissionais do direito que atuam em prol da educação	32
3.2 Juízes (magistrados) .....	35
3.3 Advocacia privada e Defensoria Pública .....	36
3.4 Membros do Ministério Público.....	37
<b>4 EDUCAÇÃO: DO DIREITO INTERNO AO INTERNACIONAL</b> .....	41
4.1 O contexto dos tratados internacionais .....	44
4.2 Vinculação do direito interno ao internacional .....	48
4.3 Panorama normativo nacional e políticas públicas .....	54
<b>5 ORGANISMOS INTERNACIONAIS: ONU, UNESCO, EFA e UNICEF.</b> .....	63
<b>6 COMPROMISSOS INTERNACIONAIS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO</b> .....	70
6.1 Tratado de Jomtien .....	72
6.2 Declaração de Nova Delhi .....	75
6.3 Educação para Todos - Dakar .....	77
6.4 Declaração de Hamburgo .....	78
6.5 Cúpula de Monterrey.....	79
6.6 Declaração de Incheon .....	80
<b>7 CONCLUSÃO</b> .....	83
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	87

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação traz uma abordagem temática que demanda uma pesquisa para a compreensão: as Políticas Públicas Educacionais no Brasil em comparação com os tratados firmados internacionalmente e com os esforços de outros países signatários dos mesmos tratados/acordos internacionais. Ela propicia um aprofundamento teórico a respeito das mudanças políticas na Gestão Educacional e uma análise do impacto dos tratados internacionais da área nas mudanças na Educação, nas legislações internas e na exigibilidade jurídica de direitos.

Antes do tema de pesquisa propriamente dito, cabe uma breve introdução sobre o memorial da autora, que explica sua condução ao interesse pela temática abordada.

A autora desta dissertação, nascida em Brasília-DF, se afeiçãoou pelos temas relacionados à educação no início dos anos 2000, quando ingressou no curso de Letras na Universidade Federal de Uberlândia (Minas Gerais) no segundo semestre de 2002. Em seguida, no início de 2003, ingressou, na mesma universidade, no curso de Direito.

Ainda em 2003, começou a dar aulas de Inglês, o que fez durante toda sua graduação. Mas o excesso de atividades e as responsabilidades que dois cursos de graduação ao mesmo tempo geravam fez com que a autora optasse por abandonar o curso de Letras, mas jamais a área da educação.

Tomou tal decisão no período em que foi estagiária do Ministério Público de Minas Gerais, na promotoria da infância e juventude, onde atuou durante dois anos. Atuou em várias situações de exigibilidade de direitos educacionais, como vagas de escola, creches, exigibilidade de políticas públicas educacionais, além das situações de adolescentes infratores, guarda e adoção, entre outros temas.

Na graduação, começou as primeiras pesquisas sobre tratados internacionais educacionais que foi o tema de sua monografia, gerando artigo de uma graduanda publicado na biblioteca permanente do Mercosul.

Terminada a graduação, a vida profissional se iniciou após seu casamento e sua mudança de Minas Gerais para Mato Grosso. Assim, durante quase uma década, as pesquisas em educação foram ficando em um plano secundário, tendo atuado como assessora no Tribunal de Justiça de Mato Grosso. Trabalhou e trabalha até o momento na advocacia criminal e de direito público. Especializou-se nas áreas de Direito Constitucional, Penal e Processual Penal, tendo atuado como professora em cursos preparatórios, universidade e pós-graduações nestas respectivas áreas, além da área de Direito Internacional.

Em 2013, mudou-se para Araraquara-SP, dedicou-se às atividades jurídicas e à maternidade de sua única filha. Em 2017 ingressou para o mestrado em Educação Escolar na Unesp/Fclar, para agregar conhecimentos mais academicamente aprofundados, em especial em políticas públicas educacionais. cursou disciplinas determinantes durante o mestrado, como as relacionadas a políticas públicas educacionais ministradas pelas professoras doutoras Marta Leandro e Maria Teresa Kerbauy, além de outras que muito agregaram a este trabalho.

Em paralelo com o mestrado, continuou dando aulas durante o ano de 2018 em graduação do curso de Direito na cidade de Ribeirão Preto e iniciou 2019 dando um passo a mais em relação à educação. Abriu uma franquia na área educacional, a primeira escola de oratória e comunicação da cidade de Araraquara, forma que encontrou de colocar em prática todo seu interesse pela educação e por transformar a vida das pessoas através do que elas mais fazem, se comunicar.

A autora, sempre multitarefas e hiperativa, dedicou-se ao Mestrado com quesito máximo na conclusão das disciplinas, bem como participou de dois congressos internacionais, escreveu um capítulo de livro, dois artigos científicos e três trabalhos publicados em anais de congressos enquanto pesquisava seu tema de dissertação.

Deste modo, apresentado o memorial de autoria da presente dissertação, passa-se para a contextualização e justificativa do problema de pesquisa.

### **1.1 Contextualização, justificativa do problema de pesquisa, objetivos e metodologia**

Historicamente, até os meados do século passado, a educação era um claro privilégio de classes sociais abastadas economicamente. Atendia a parcelas ínfimas da sociedade, não constituía reivindicação de setores populares, não era priorizada por políticas públicas e não tinha base jurídica para que segmentos conscientes da importância da educação pudessem lutar por sua expansão e democratização.

Após a Segunda Grande Guerra, com a urbanização do Brasil e sua inicial industrialização, a escolarização foi se tornando uma exigência para o mundo do trabalho e um instrumento de ascensão social. Segmentos cada vez mais representativos da população passaram a exigir escolas e condições para frequentá-las. Reivindicações que, no plano internacional, foram reforçadas pela Declaração dos Direitos Humanos, elaborada pela Organização das Nações Unidas/ONU, e que, proclamada no bojo do pós-guerra, em 1948, buscou apregoar e assegurar a todos os povos seus direitos inalienáveis, entre os quais um destaque especial à educação.

No plano interno, uma incipiente legislação foi inicialmente elaborada e, com o passar dos anos, aperfeiçoada, em atendimento às reivindicações da sociedade. A partir de então, crianças, adolescentes e jovens vêm se transformando em sujeitos de direitos e destinatários de políticas públicas com critério emergencial e prioritário atendimento.

O Estado, por força da Constituição Federal/CF, assume o dever incontestável de atender às necessidades individuais como saúde, educação, alimentação, habitação, transporte, lazer, entre outras, e surge, da omissão estatal, a competência restauradora do direito violado. Além da CF, o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA dá suporte jurídico à concretização dessas garantias, indicando os instrumentos judiciais e os agentes propulsores encarregados da manutenção e/ou resgate do direito.

O que acontece no Brasil repete-se, em quase todo o mundo, desde países orientais até ocidentais, por iniciativa própria ou por indução de organismos internacionais. Assim, nos últimos anos, a educação tem sido tema de debates, acordos e tratados em todo o mundo. Metas e objetivos têm sido traçados, alguns alcançados, outros não.

Sem menosprezar o papel de protagonista que os governos devem assumir no direcionamento de suas políticas educacionais, a atuação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO<sup>1</sup> e de seus parceiros por uma melhor educação é essencial – como controle externo – para atingir a excelência na qualidade educacional e a universalização da educação dos povos.

Assim, a presente pesquisa teve diversas motivações.

A primeira foi a percepção da importância que vem sendo dada ao direito à educação no plano internacional e no discurso de governantes, de políticos, de estudiosos e das populações em geral, enquanto na prática os índices não respondem de forma positiva às necessidades identificadas.

Uma segunda foi a constatação de que assunto de tamanha relevância não é tema de disciplinas formadoras dos profissionais do Direito. Assim, como garantir a oferta regular do ensino e a desejada educação de qualidade se os responsáveis pelos instrumentos de coerção junto ao poder público – sobretudo magistrados e promotores – não são instrumentalizados por

---

<sup>1</sup> A UNESCO mantém um Grupo de Alto Nível (GAN), pequeno e flexível, responsável pelas análises técnicas das situações reais e fiscalização da arrecadação de recursos financeiros. Por trás do GAN, existem outros grupos/institutos trabalhando para alcançar o fim maior da educação para todos. Entre eles, destacam-se: o *International Institute for Education* (IIEP), o *International Bureau of Education* (IBE), o Instituto de Educação da UNESCO (UIE), e especialmente, o Instituto de Estatísticas da UNESCO. O eficaz funcionamento destes grupos auxiliares do GAN, faz com que, anualmente, se possa medir o quão perto ou quão longe estão as metas estipuladas pelo EFA (sigla em inglês para Conferência Mundial de Educação para Todos).

uma formação superior adequada, tendo de buscar suprir-se de informações, sobre educação, fora dos cursos de graduação?

Ainda, uma terceira motivação surge ao analisar as políticas públicas educacionais no âmbito federal: seriam elas fonte da vontade política interna dos governantes ou uma internalização das metas e objetivos internacionalmente firmados?

As pesquisas propiciaram ainda um aprofundamento teórico a respeito dos princípios constitucionais do direito à educação (Constituição Federal/CF, Capítulo III, Seção I), da legislação brasileira sobre o tema, no plano interno, e sobre os tratados internacionais da área que foram firmados pelo Brasil. Possibilitaram identificar porque a educação – um direito social público subjetivo – uma categoria de direito que assegura à pessoa o poder de ação para proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido. “Um direito que tem sua face pública, na medida em que expressa o reconhecimento de um direito que tem a ver com o interesse coletivo, e isto de tal modo que nele esteja implicado o próprio interesse do Estado.” (CURY, 2001c, p. 26).

Direito esse que não se materializa com a qualidade capaz de assegurar a todas as crianças, adolescentes e jovens, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola.

Procurou, também, analisar a importância da UNESCO na busca da melhoria das condições da educação no mundo e que conquistas estão (ou não) a caminho. Pretendeu aprofundar o enfoque jurídico da questão, na identificação da base legal relacionada ao direito à educação, da problemática educacional e de seus vieses, na análise de como foram cumpridas as metas estabelecidas em Jomtien/Tailândia, em 1990; repactuadas em Nova Delhi/Índia em 1993; em Dakar/Senegal e em Hamburgo/Alemanha em 1997; Monterrey/México em 2006 e Incheon/Coreia do Sul em 2015.

Por fim, buscou identificar o papel dos profissionais do Direito na exigibilidade do direito à educação dos brasileiros.

A partir de tais motivações, este trabalho objetiva identificar a atual situação da educação em relação aos tratados internacionais pactuados pelo Brasil, de 1990 a 2016, e se/como esses tratados são usados nas ações afirmativas que asseguram o direito subjetivo público à educação básica e nos rumos das políticas públicas educacionais de âmbito federal.

Ao considerar os dados oficiais veiculados na página oficial do Todos pela Educação em janeiro de 2019, elaborados pelo MEC/INEP/DEEP<sup>2</sup> e consolidados no Censo Escolar, tais informações são apresentadas:

---

<sup>2</sup> Todos pela Educação, notícias página principal: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/cenarios-da-educacao>. Acesso em: 04 fev. 2019.

- ✓ O Brasil possui 48,6 milhões de alunos na educação básica;
- ✓ 2,2 milhões de docentes;
- ✓ 184 mil escolas;
- ✓ 96,4% das crianças estão na escola (em 1970 eram 48%);
- ✓ 24,1% das crianças não concluem o ensino fundamental até os 16 anos;
- ✓ 40,8% dos jovens não concluem o ensino médio até os 19 anos;
- ✓ No fim do ensino fundamental, 66,1% não aprenderam português num nível adequado;
- ✓ 49% dos professores não recomendam a própria profissão;
- ✓ No fim do ensino médio, 92,7% não sabem matemática num nível adequado.

Tais números e informações instigam a pesquisa e análise para compreender quais foram os avanços, por quê se deram e se teriam as políticas internacionais influenciado no ordenamento interno brasileiro.

Os números apontam progresso na universalização do ensino. Mas como está a qualidade?

De forma específica o presente trabalho objetiva:

a) interpretar e analisar os tratados internacionais que regulamentam a educação no âmbito do Direito Internacional, pactuados de 1990 a 2016, e quais as mudanças na gestão de políticas públicas foram implantadas para alcançar as metas pactuadas internacionalmente na trajetória (evolução) da educação;

b) identificar e analisar o papel dos parceiros internacionais que colaboram para a melhoria da qualidade do ensino e de seu acesso isonômico;

c) registrar quais objetivos e metas dos tratados internacionais foram recepcionados no plano interno brasileiro e as consequentes mudanças que implicaram nos gestores da educação brasileira;

d) mapear a situação original e atual da educação no Brasil, registrando as conquistas alcançadas ou os insucessos após passados 20 (vinte) anos da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96);

e) analisar a influência internacional sobre a gestão das políticas públicas nacionais;

Assim, para responder o problema de pesquisa, primeiramente partiu-se de uma ampla e sistemática revisão da literatura internacional sobre o tema *educação básica*, utilizando-se o método bibliográfico. Partiu-se também de uma análise documental das Constituições

Brasileiras, legislações internas e tratados internacionais celebrados pelo Brasil, destacando os principais temas, discussões e as lacunas existentes. Isso possibilitou definir um aparato documental e bibliográfico sobre os quais foram elaboradas as análises qualitativas e quantitativas do estudo.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), o levantamento de dados, primeiro passo de qualquer pesquisa científica, é feito de duas maneiras: pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias).

Lima e Miotto (2007) salientam que não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. No entanto, falta a compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica, que foi realizada no presente trabalho, implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por compreensão da história e soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser e não foi aleatório.

Ivani Fazenda (2000), ao tratar sobre metodologia de pesquisa educacional em sua obra, relata as características de um pesquisador como sendo um sujeito que deve superar essas dificuldades de linguagem oral e escrita, que revele um gosto e sinta prazer em pesquisar algo que lhe inquiete, pois, com base nessa inquietude – que se revela uma constante no ato da pesquisa –, afirma ainda que orientando e orientador precisam manter um efetivo diálogo sobre a mesma. O autor também considera que “um caminho bastante promissor à pesquisa em educação é o contato constante com outros pesquisadores da área ou de áreas correlatas”. Tal contato foi feito durante toda a pesquisa com a participação em grupos de pesquisa da UNESP e UFSCar, tanto no campo da Educação quanto no campo do Direito.

Para analisar o problema (caso), atos internacionais sob estudo, foi utilizado o método hipotético-dedutivo de Popper (1975) e testada uma solução baseada na argumentação dialético-indutiva (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 58).

O presente trabalho analisa os atos internacionais sobre educação à luz do Direito Constitucional Brasileiro e Internacional Público, com um referencial amplamente utilizado em estudos de internacionalistas, fazendo um recorte temporal em relação aos tratados internacionais sobre educação e o alcance ou não de seus objetivos, focalizando assim nos objetivos traçados em especial nos tratados de Jomtien e Dakar.

Conforme Lüdke e André (1986) explanam, a análise documental pode se constituir em uma técnica de abordagem de dados qualitativos, na complementação das informações, ou desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Esse tipo de estudo analisa documentos

selecionados pelo pesquisador, para obtenção de dados, com esforço de detectar padrões, temas e categorias, sob o estabelecimento do que é relevante e significativo nos dados.

A escolha da análise documental foi fundamental para esta pesquisa, uma vez que o aprofundamento nos documentos oficiais emitidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), tratados internacionais e legislações internas foram o ponto de partida da pesquisa e, conforme afirma Minayo (1994), o procedimento de análise documental se utiliza de métodos e técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos, inclusive os documentos legais.

## **1.2 Estrutura da dissertação**

A presente dissertação, dividida em seções e subseções, traz para a compreensão geral do tema, inicialmente, a introdução com memorial de autoria e aborda os objetivos gerais e específicos.

Em seguida, a segunda seção do trabalho se inicia com uma contextualização histórica da educação nas Constituições brasileiras, procurando responder se e como o tema foi tratado nas constituições anteriores à de 1988.

Na terceira seção, é abordado o papel dos profissionais do Direito na educação, quem são estes profissionais e como eles atuam para assegurar e garantir os direitos educacionais e as políticas públicas referentes à educação, dentro da proposta de interdisciplinaridade entre as áreas do Direito e Educação. É também demonstrado como esses profissionais dão suporte para os profissionais da educação que atuam diariamente com a realidade educacional brasileira.

Na quarta seção desta dissertação, é realizada a contextualização e aprofundamento do objeto de pesquisa – a educação do direito internacional ao direito interno e vice-versa. Na subseção 4.1 é apresentado o contexto dos tratados internacionais educacionais pesquisados; na 4.2 é feita conexão do direito interno com o internacional, os desdobramentos legislativos internos advindos dos tratados, de suas metas ou objetivos; e na seção 4.3 tem-se um panorama normativo nacional educacional e as políticas públicas.

Após a compreensão do papel dos profissionais do Direito na educação e o panorama legal apresentado na quarta seção, a seção 5 narra o papel e a importância dos organismos internacionais relacionados à educação, dando um breve histórico e descrevendo organismos como ONU, UNESCO, Unicef etc.

A seção de número 6 aborda em cada subseção os principais tratados internacionais educacionais de 1990 a 2016 pesquisados neste trabalho, descrevendo seus objetivos, metas, onde e em que contexto foram pactuados e sua influência sobre as políticas públicas nacionais.

Na sétima e última seção são apresentadas as conclusões, que se subdividem em considerações gerais, limitações do trabalho e sugestões de temas futuros para um aprofundamento de pesquisa.

## 2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

Uma análise comparativa do desenvolvimento da educação no Brasil e de outros países mostra que enquanto a Europa, ainda no século XIX, já completava o processo de matricular todas as suas crianças, Uruguai e Argentina começaram em meados daquele século o mesmo movimento, época em que no Brasil nem sequer o estado de São Paulo possuía uma escola pública.

Durante o período imperial, em 1816 foi realizada a primeira tentativa de desenvolvimento da educação. D. João, Príncipe Regente, regulamentou o depósito por doações no Banco do Brasil, com a finalidade de fundar estabelecimentos de instrução. Vários projetos de organização da educação surgiram, mas, mesmo com as modestas dimensões destes projetos, os estabelecimentos de instrução não se consolidaram. Estes projetos, pela sua inspiração liberal, contrastavam com os interesses da Coroa (CHIZZOTTI, 2001, p. 38).

A Constituinte de 1823 sintetiza as relações de forças sociais e políticas que, por fraturas diversas, deram condições à independência. Ela condensa as tensões geradas entre antigos aliados – os liberais, que defendiam a monarquia, e os realistas. Em seis meses de trabalho, produziu mais discursos que diretrizes fundamentais para a educação nacional.

A educação básica ficou absolutamente relegada à iniciativa privada até o Ato Adicional de 1834 e a criação da universidade foi mais um motivo de emulação entre deputados provinciais, que proposta efetiva para a criação de estudos superiores no Brasil (FÁVERO, 2001, p. 50).

O texto final da Constituição de 1824, com simplificada redação, se ateve apenas em garantir a educação primária gratuita para todos, não tutelando o direito à educação, as formas como seria fornecida, nem nenhum outro tipo de detalhamento. Prescrevia o artigo 32: “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”, e o artigo 33, sobre os colégios e universidades: “aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes”. Artigos que foram copiados e transcritos para a Constituição Portuguesa de 1826 (CHIZZOTTI, 2001, p. 53).

O Brasil, por incrível, aparece dentre os precursores no reconhecimento constitucional do conteúdo dos direitos do homem. Já na Constituição Imperial (1824), antecipando-se à Bélgica (1831), havia a sua inserção no âmbito da Carta Magna, em seu artigo 179, reconhecendo aqueles próprios à época (MORAIS, 2000, p. 99).

Parece que a intenção do legislador imperial foi atender às reivindicações dos liberais de Portugal. A gratuidade universal à educação primária inseriu-se no texto como um reconhecimento meramente formal de um direito subjetivo dos cidadãos e não como uma obrigação efetiva do Estado.

Em junho de 1827, a Comissão de Instrução Pública apresentava projeto de lei sobre a criação de escolas de primeiras letras ou pedagogias em todas as cidades. O projeto foi, com algumas emendas, transformado em lei em outubro de 1827, a única que em pouco **mais de um século**<sup>3</sup> foi feita pelo Parlamento brasileiro, a respeito de tal assunto. Esta lei falhou, entre outras causas, por falta de professores qualificados, não atraídos pela irrisória remuneração (CHIZZOTTI, 2001, p. 58).

Na sessão legislativa de 1834, foi afinal aprovado e logo promulgado o decreto legislativo incorporado à Constituição do Império como Ato Adicional. Com visível influência do modelo federalista norte americano, o Ato Adicional adotou o princípio da descentralização educacional, que não foi aceito pacificamente sem críticas. Juristas, políticos e educadores questionaram a exclusão do Poder Central do campo da educação. Muito se questionou se a competência conferida às assembleias provinciais, em matéria de educação, era privativa ou concorrente com o Poder Central. Apesar das reclamações, exortações, apelos e propostas do Parlamento, nada foi feito de concreto para tornar efetiva a participação do governo central no esforço de universalizar a educação primária em todo país, ainda que de forma supletiva (SUCUPIRA, 2001, p. 61-65).

O ministro do Império, Conselheiro Paulino de Souza, em 1870, relatava à Assembleia Geral: “É com verdadeira mágoa que me vejo obrigado a confessar que em poucos países a instrução pública se achará em circunstâncias tão pouco lisonjeiras como no Brasil”. Alguns relevantes projetos foram apresentados, em 1874, por João Alfredo, e, em 1882, pelo deputado maranhense Almeida de Oliveira. Nenhum teve prosseguimento (SUCUPIRA, 2001, p. 63).

Conforme Sucupira (2001), enquanto as províncias, no ano de 1874, aplicavam em instrução pública quase 20% de suas receitas, o governo central não gastava, com educação, mais de 1% da renda total do Império. Visconde de Uruguai dizia ironicamente que a instrução pública não era o forte do parlamento brasileiro. Numa sociedade patriarcal, escravagista como a brasileira do Império, as classes dirigentes não se sensibilizaram com o imperativo democrático da universalização da educação básica. Era dada maior importância à escola

---

<sup>3</sup> Grifo nosso.

superior, inacessível para a maioria da população brasileira. Como diz, com propriedade Anísio Teixeira:

As questões da instrução pública no Império estavam sujeitas mais a debates do que a realizações de vulto para caracterizar verdadeiras tendências nacionais. No governo de D. Pedro II, a educação refletiu a cultura dominante da sociedade dividida entre o conservadorismo de hábitos e o liberalismo de gestos, entre a estrutura social reacionária e opressora e a superestrutura intelectual formal de constituição e liberdade (apud SUCUPIRA, 2001, p. 66-67).

Na primeira Constituição da República, em 1891, uma nítida manutenção da linha do Ato Adicional de 1834 fez ampliar o federalismo. A discussão do voto do analfabeto implicou na explicitação da exigência de saber ler e escrever como condição de se tornar eleitor. A Constituição Republicana diz, em seu art. 35, que:

Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: [...] n° 2 – animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e o comércio sem privilégios que tolham a ação dos governos locais; n° 3 – criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; n° 4 – promover à instrução secundária no Distrito Federal (CURY, 2001a, p. 76).

Houve um silêncio nesta Constituição a respeito da gratuidade do ensino; em contraponto, determinou-se a laicidade nos estabelecimentos públicos de ensino (art. 72, § 6º) e garantiu-se a liberdade de profissão e de seu exercício. Apesar dos esforços dos positivistas, a Constituição de 1891 não derogou a existência de uma rede oficial de ensino, principalmente no Distrito Federal e nos Estados cujas instituições superiores fossem criadas pelo Congresso Nacional. Avançou na defesa da plenitude dos direitos civis, ampliou um pouco os direitos políticos e omitiu-se ante os direitos sociais. A educação foi o único direito social insinuado no campo dos direitos civis e compartilhou, com outros temas de direitos sociais, os efeitos de um liberalismo marcado pela exclusão e pouco democrático.

[...] a Constituição de 1891, ao criar o presidencialismo no Brasil e ao estabelecer o sistema federativo, foi muito tímida e cautelosa em matéria de educação, não incorporando ideias e princípios que a doutrina política e educacional já discutia então (CURY *et al.*, 2001c, p. 9).

A próxima discussão sobre educação veio com a revisão constitucional, que foi encaminhada em pleno estado de sítio, em junho de 1925, tendo sido concluída em setembro de 1926. O problema educacional voltou à cena graças aos discursos de Getúlio Vargas, que em sua revisão constitucional abordou pontos importantes, como a elucidação do papel da União quanto à instrução básica e a antecipação de discussões que só se tornariam componentes do pacto constitucional após a revolução de 1930, pontos estes que estão consubstanciados no capítulo da Educação reservado na Constituição de 1934.

Em 1930, em meio às crises, Vargas marcou eleições para a formação da Assembleia Constituinte, que deu origem à Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, em 1934, que vigorou por apenas três anos. Essa manteve todos os princípios formais fundamentais da anterior (forma de estado e de governo, divisão de poderes e regime representativo). Na declaração dos direitos e garantias individuais, acrescentou os direitos sociais. A educação teve grande ênfase e aparece sob o título que trata da família, da educação e da cultura com tendência à valorização da democracia. Foram ao todo onze artigos sobre o tema, descendo a minúcias próprias de lei ordinária, que não se desdobraram em melhoria das condições educacionais (GUERRA, 1996).

A Constituição de 1934 inaugura, em âmbito nacional, a educação como um direito declarado e adota a concepção da educação como direito social. E, excetuados os casos em que a força se sobrepôs à lei e o arbítrio ao direito, as constituições posteriores não fizeram mais que manter, ampliar ou recriar este direito declarado. O direito educacional torna-se protegido e tem essa dimensão afirmada para o universo dos cidadãos brasileiros. Gratuidade e obrigatoriedade da escola primária se tornam, então, princípios da educação nacional. No entanto, a proteção jurídica declarada não continha instrumentos adequados (ainda que vinculasse percentuais financeiros para a educação) para promover uma ação judicial contra o próprio Estado, na eventualidade de atos omissivos. Tal Constituição criou uma ambiguidade entre o Estado e a família – instituições responsáveis pela obrigatoriedade e gratuidade – que talvez explique por que se levou tanto tempo para que a educação fosse reconhecida como direito público subjetivo (CURY, 2001b). Isto porque:

O primeiro elemento a se considerar nessa situação é que a obrigatoriedade e gratuidade são exigidas pelo Estado através da mediação da família. Afinal, o mesmo artigo que declara a educação como obrigação do estado, simultaneamente a impõe como tal sob a responsabilidade da família (CURY *et al.*, 2001c, p. 23-5).

Durante a vigência da Carta de 1934, a aplicação de verba federal no ensino elementar foi quase irrisória. O mesmo ocorreu durante todo o período do Estado Novo. A iniciativa da União quanto às questões de diretrizes gerais para todos os níveis e tipos de ensino, durante a vigência da Constituição de 1934, foi realizar consultas na sociedade e nas secretarias estaduais e municipais de educação para a formulação de um Plano Nacional de Educação, mas os acontecimentos políticos de novembro de 1937 deixaram estas questões completamente superadas (ROCHA, 2001, p. 125-30).

A Constituição de 1937 fechou o círculo do esquema político iniciado em 1930, diferentemente dos períodos anteriores nos quais as reformas atingiam apenas a organização educacional, seus meios e métodos, indiferentes a seus valores internos. Os valores que serviam de bandeira aos regimes totalitários da época – ligados à família, à pátria e à religião – foram invocados em parceria com a Igreja Católica. Ocasão em que a introdução do ensino religioso assumiu importância fundamental, desempenhando papéis de: instrumento de formação da juventude; de cooptação da Igreja católica; e de apregoação dos valores que constituíam a base ideológica do pensamento político autoritário (HORTA, 2001, p. 151).

À época, a dimensão pública da educação ficou restrita às funções de regulamentação e fiscalização, com nítido crescimento do setor privado. Também foi eliminada a vinculação constitucional de recursos para a educação.

O interregno de 1937-1945 será submetido a um dos tantos períodos de exceção vividos pelo país, onde, a partir de uma Lei Fundamental autoritária, de forte caráter corporativo, contemplam-se os direitos e garantias individuais (art. 122), introduzindo-se os conteúdos de corte social relativos ao trabalho, apesar de, na prática, o desrespeito aos direitos humanos ser uma constante (MORAIS, 2000, p. 100).

O Texto de 1946 é limitado em relação a uma série de questões fundamentais para construir uma sociedade democrática, mas foi sob sua vigência que o Brasil viveu quase vinte anos de democracia. O ponto mais polêmico da Constituição de 1946 foi o do ensino religioso, de matrícula facultativa nos estabelecimentos oficiais, que extrapola o âmbito educacional e se insere na relação Estado - Igreja Católica (art. 168, V). Também buscou assegurar o direito à educação a todos, responsabilidade da família e do Estado, conforme dispunha o art. 166: “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Garantiu a gratuidade do ensino primário nas escolas públicas e, nos níveis posteriores, àqueles que demonstrassem insuficiência de recursos

e bom aproveitamento (OLIVEIRA, 2001, p. 165-170). Novamente vinculou recursos à educação:

Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (CF de 1946, art. 169).

A conclusão que se pode tirar é que o Texto de 1946 privilegiou o debate público-privado, Estado - Igreja e seus desdobramentos na educação. Não fez uma reflexão mais abrangente sobre os principais problemas educacionais e nem formulou diretrizes para sua resolução. Tais definições vieram, quinze anos mais tarde, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) e com o Plano Nacional de Educação (OLIVEIRA, 2001, p. 186). Apesar dessa constatação, MORAIS (2000, p. 100) afirma:

A partir de 1946, com nova Constituição, pequenas transformações são previstas, mantendo-se o cerne até então consolidado. Incluem-se, então, a ação popular (art. 131), o direito à vida, contendo, ainda, o que para muitos lhe é característico, um catálogo de direitos de importância profunda.

Na Constituição de 1967 foram propostas modificações com relação à de 1946: a gratuidade do ensino oficial deveria estender-se ao ensino secundário; a gratuidade do ensino superior estaria condicionada não apenas à falta ou insuficiência de recursos dos alunos, mas também ao seu excepcional merecimento; e seria permitido ao Estado remunerar os professores de religião. Considerada uma constituição “delegada”, elaborada a partir do Ato Institucional nº 4, a Constituição de 1967 mantém alguns princípios gerais da educação, tais como o direito de todos, a liberdade de ensino e a igualdade de oportunidades. Aclarou a obrigação dos pais com relação à educação, mas não inscreveu o dever do Estado em relação à matéria (CURY et al., 2001c, p. 19). A Constituição de 1967 eliminou a vinculação dos recursos para a educação.

Não se pode omitir que a Constituição de 1967 foi elaborada sob forte autoritarismo, resultado do golpe militar de 1964 e, no dizer de Moraes (2000, p. 100) “marcada, a partir do AI-5, pelo perfil da excepcionalidade institucional e de práticas incompatíveis com os direitos humanos”.

Em 1969, a Emenda Constitucional restabeleceu a vinculação dos recursos orçamentários para a educação. Tratou de adequar o projeto educacional ao novo projeto nacional, num período “vazio” de discussões sobre a educação e “cheio” de intervenções no setor educacional (FÁVERO, 2001, p. 258).

Em 1988 é promulgada uma nova Constituição, democrática em vários sentidos. Retrata o lado retrógrado da sociedade e seu lado mais moderno. Com todas as contradições, é ainda a Constituição que mais consagra direitos e incorpora conquistas sociais, apesar da defasagem observada pelo senador Afonso Arinos entre os avanços civis e políticos e a ausência de garantia nos direitos sociais. Por conter tendências conflitantes pode ser reforçada pelos governantes tanto pelo seu lado progressista como pelo conservador. Quanto aos direitos, no dizer de Morais (2000, p. 100):

A Constituição de 88 oportunizou, para além do alargamento da carta de direitos fundamentais, estratégias procedimentais viabilizadoras de sua implementação, além de impor às autoridades públicas e à sociedade em geral uma postura compatível com sua visão positiva dos direitos e garantias expressos e subentendidos, fazendo que a prática político-jurídica deva ser pautada pelo afortalecimento e concretização dos direitos humanos, propugnando-os não apenas como pertencentes às gerações e seres do presente, como também uma herança a ser legada incólume e maximizada para o futuro, pautando, cremos, o seu ideário pela dignidade da pessoa humana.

A importância que cada Constituição Brasileira deu à educação e a quantidade de artigos sobre o tema em cada uma delas foi analisada por Tagliavini (2007), em artigo intitulado Do Direito à Educação ao Direito Educacional, em que elaborou a seguinte tabela 1:

**Tabela 1** - Histórico da presença da Educação nas constituições

<b>Ano da Constituição</b>	<b>Total de Artigos de Constituição</b>	<b>Educação na Constituição</b>	<b>Presença da Educação na Constituição em Porcentagem</b>
1824	179	Apenas 2 dos 35 incisos do artigo 179	0,032%
1891	91	Apenas 1 dos 31 parágrafos do art. 72	0,035%
1934	187	12 artigos	6,417%
1937	187	6	3,209%
1946	222	10	4,505%
1967	217	4	1,843%
1969 (Emenda 1)	200	4	2,0%
1988	250	13	5,2%

Fonte: Tagliavini (2007) – adaptado pela autora

Com base na tabela elaborada, Tagliavini observa que nas constituições mais democráticas (1934/1946/1988) a porcentagem do tema da educação aumenta. Cabe salientar que a porcentagem do tema educação na constituição de 1988, considerando os artigos que tratam indiretamente sobre o tema, ultrapassa a de 1936.

Observando a forma como as constituições brasileiras abordaram a educação é possível saber o valor que o direito à educação tinha para os governantes e para a sociedade à época. É possível depreender como os constituintes pensaram a educação para os outros, aqueles menos favorecidos, aqueles que não podem prescindir das políticas públicas para afirmação de sua cidadania. Parece que o caminho dos direitos sociais, inscritos nas Constituições Federais no Brasil, tem certa similitude com as etapas vividas pela Europa: os *direitos civis* teriam tido amplo espaço no século XVIII, os *direitos políticos* no século XIX e, finalmente, os *direitos sociais* no século XX (CURY *et al.*, 2001c, p. 5).

O artigo 205 da Constituição de 1988 é central para compreender o direito à educação no Brasil.

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.

A educação sob o prisma do art. 205 da Constituição deve dar conta de todas as dimensões do ser humano, sendo obrigatória dos 4 aos 17 anos, conforme estabelece o art. 208, CF; isto significa que a obrigatoriedade se estende da pré-escola ao final do ensino médio.

O art. 208 da Carta Magna deu garantias constitucionais à educação, fortalecendo a luta pela efetivação de direitos, por passar a ser um dever do Estado.

A Constituição de 1988 estabeleceu o direito à Educação Infantil, que encontra suas raízes na *Declaração dos Direitos da Criança*, adotada pela Assembleia das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959, e ratificada pelo Brasil. O artigo 227 da Constituição, com redação atualizada pela emenda 65, é base para legislações nacionais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), todas legislações alinhadas ao acordado em Jomtien em 1990, que estabelecem os princípios que devem ser respeitados no tratamento que o Estado, a Família e a Sociedade devem dispensar à criança, ao adolescente e ao jovem.

Os desdobramentos dos direitos e garantias da Constituição de 1988 e seus impactos no ordenamento interno são aprofundados ao longo do presente trabalho, mas para que ocorra a

efetivação dos direitos e garantias estabelecidos tanto nos tratados internacionais quanto internalizados na legislação brasileira é necessário que os profissionais não somente da área da educação, mas também da área jurídica estejam capacitados e habilitados para exigir e pleitear os direitos individuais e coletivos referentes à educação; para tanto, é necessário saber quem são tais profissionais e qual papel exercem no mundo jurídico.

### **3 OS PROFISSIONAIS DO DIREITO NA EDUCAÇÃO**

Sendo o direito fundamental um direito exigível juridicamente, é dever incontestável do Estado atender às necessidades individuais que surgem de sua omissão. Digiácono (2004) afirma que, não por acaso, as três instituições encarregadas da nobre e ambiciosa missão de educar (Poder Público, família e sociedade) também foram incumbidas da defesa dos demais direitos fundamentais assegurados a crianças e adolescentes, conforme estabelece o art. 227 da Constituição. Para o autor, essas instituições formam um Sistema de Garantias, com uma “rede” de atendimento aos direitos infanto-juvenis, tal qual preconizado pelo art. 86 da Lei 8.069/1990.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF) e o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/1990 (ECA) – dão suporte jurídico à concretização dessas garantias, indicando os instrumentos judiciais e os agentes propulsores encarregados da manutenção e/ou resgate do direito.

Na perspectiva da construção de uma educação escolar de qualidade, o que caberia aos profissionais do Direito? Entende-se que, além de ações próprias de sua atuação, caberia a eles ações de mobilização para que a sociedade se apodere de suas funções de corresponsáveis pela elevação da qualidade da educação que o Poder Público disponibiliza a crianças e jovens.

Para tanto, os Profissionais do Direito são figuras centrais para a manutenção ou resgate de direitos. São chamados de Profissionais do Direito os que atuam na área jurídica, tais como advogados, defensores públicos, promotores, juízes, etc. Profissionais estes que são habilitados para defender e cobrar juridicamente por uma educação conforme proposta no texto constitucional.

Como os Cursos de Direito, de maneira generalizada, não oferecem a disciplina Direito da Educação, é preocupante constatar que tema de tamanha relevância nacional não esteja no centro da formação de bacharéis em Direito e, portanto, de nossos juízes, promotores de justiça, defensores públicos e advogados em geral.

#### **3.1 Estrutura do poder judiciário e profissionais do direito que atuam em prol da educação**

O direito tutela interesses individuais e sociais, protegendo-os com a força da organização social. No Estado de direito, as soluções dos conflitos obedecem aos primados da lei em todos os setores da vida nacional, e na área educacional não poderia ser diferente (MAZZILLI, 2000).

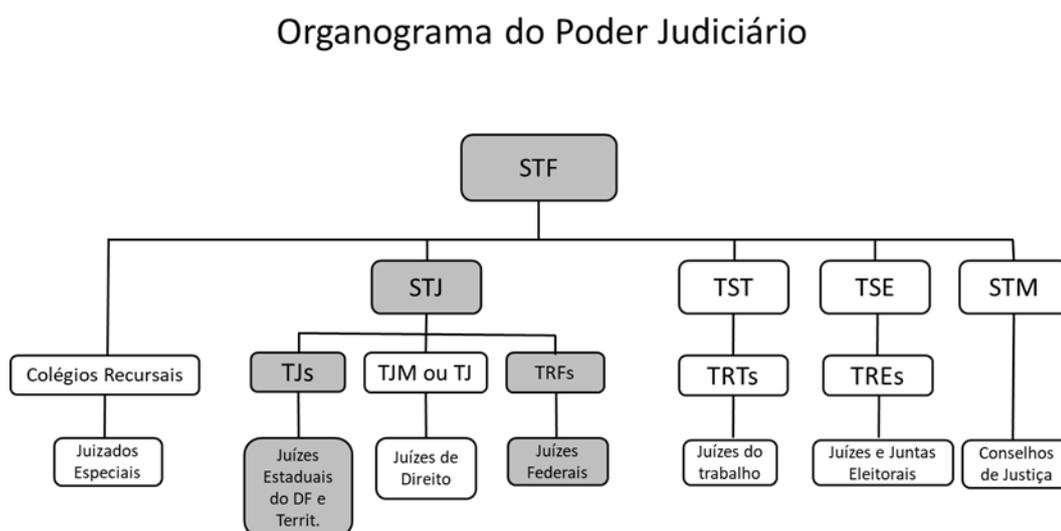
O exercício da cidadania é conquista do Estado democrático de direito, que se consolida no efetivo atendimento dos direitos fundamentais, anunciados na ordem jurídica vigente (SILVA, 1997). A cidadania reclama atendimento aos interesses protegidos pela lei, como direitos fundamentais, essenciais para o desenvolvimento da pessoa humana e a manutenção da dignidade.

O Estado, concebido como nação politicamente organizada para o atendimento de seus objetivos primordiais, é responsável pela definição de políticas sociais básicas, implementando ações e serviços coletivos que resultem em benefícios concretos para a população (BONAVIDES, 2003). A Carta Maior estabelece que 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 (CF, art. 6º).

Nestes termos, é de extrema relevância um diálogo constante entre os profissionais da educação e do direito; para tanto, se faz primordial que os profissionais da educação entendam minimamente a estrutura do poder judiciário e o papel de cada profissional do direito, sabendo a quem recorrer quando necessário.

A figura a seguir apresenta o panorama geral da estrutura do Poder Judiciário, sendo as instituições grifadas em cinza as relevantes para a educação. Partimos de tal figura para análise.

**Figura 1 - Organograma do Poder Judiciário**



Fonte: Elaboração própria.

Na referida figura, pode-se observar o Supremo Tribunal Federal (STF), órgão máximo do poder judiciário a quem cabe a última palavra em assuntos que afetem a Constituição. Ele desempenhou diversos papéis relevantes na seara do Direito Educacional, tais como as recentes decisões referentes à Reforma do Ensino Médio nas Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADIs) 5599 e 5604; e referente à obrigatoriedade do ensino religioso no currículo na ADI 4439 (BERTUOL, 2018).

Logo abaixo do STF, na cadeia hierárquica, encontram-se o Superior Tribunal Militar (STM), o Tribunal Superior Eleitoral (TSE), o Tribunal Superior do Trabalho (TST) e por último o que mais nos interessa, o Superior Tribunal de Justiça (STJ), corte recursal máxima em assuntos estaduais e federais.

Abaixo do STJ, tem-se as duas mais importantes ramificações que os juristas chamam de Justiça Comum (que não é especializada em direito do trabalho, eleitoral ou militar), que são a Justiça Estadual, representada pelos Tribunais de Justiça (TJs), existindo um para cada estado da federação e para o Distrito Federal, e abaixo deles os juízes de direito (dos TJs estaduais ou do DF); a outra ramificação relevante para o presente estudo é a Justiça Federal, representada pelos Tribunais Regionais Federais (TRFs), que são cinco, divididos em regiões que englobam mais de um estado; hierarquicamente abaixo deles estão os juízes federais.

O que separa a justiça estadual da federal, que estão no mesmo nível hierárquico (como se observa na figura), são os temas/matérias que compete a cada uma julgar.

Em relação ao ensino, a justiça federal tem forte atuação no que refere ao ensino superior e ações que envolvam universidades federais e institutos federais.

Nas justiças estaduais, a divisão de tarefas entre os juízes se dá pelas normas de organização judiciária entre a divisão de varas temáticas; as Varas da Infância e Juventude ocupam o centro do poder de exigibilidade da educação e passaram, conforme o Estatuto da Infância e Juventude, a constituir o foco precursor capaz de ditar o maior ou menor avanço das mudanças, conforme tenham se mostrado mais ou menos abertos às inovações.

Muito embora as mudanças na legislação educacional sejam inexoráveis, e que cedo ou tarde todos responderão, os estudiosos da matéria relatam imensa resistência em determinados círculos judiciais a partir da promulgação do ECA.

Digiácomo (2004), em seu texto Instrumentos Jurídicos para Garantia do Direito à Educação, afirma:

A radical mudança de paradigma ocorrida com o advento da nova orientação jurídico-constitucional, no entanto, em alguns casos não foi acompanhada de

uma mudança de atitude por parte daqueles encarregados de interpretar e aplicar a lei, gerando situação tanto ambígua quanto anômala, em que práticas arbitrárias do passado são agora pretensamente legitimadas por um discurso garantista, não raro fazendo da Justiça da Infância e Juventude pouco mais do que uma Justiça de Menores, em prejuízo direto de crianças e adolescentes.

Para que o Sistema de Garantias aos direitos não fique preso ao passado, é necessário que os profissionais habilitados por este Sistema, ou seja, os profissionais do Direito, estejam capacitados.

Para Barroso (2013, p.3), “O Judiciário deixou de ser um departamento técnico-especializado e se transformou em um verdadeiro poder político, capaz de fazer valer a Constituição e as leis, inclusive em confronto com os outros Poderes”.

O Poder Judiciário tem aumentado sua atuação no que se refere às garantias dos direitos fundamentais e das políticas públicas necessárias para concretização destes direitos. A essa atuação ampla e intensa, intervindo nos poderes legislativos e executivos, dá-se o nome de ativismo judicial, que ocorre quando há violação da Constituição e quando ocorre omissão do Estado nas políticas públicas.

O ativismo judiciário acontece ante a omissão ou do legislativo na regulamentação de leis ou do executivo ao descumprir ou manter-se inerte frente às suas responsabilidades. Há ainda os casos em que há soluções controversas que levam o judiciário a agir de modo proativo.

### **3.2 Juízes (magistrados)**

O papel do juiz (magistrado) é de decidir as questões, que, por sua vez, são trazidas ao júízo pelos advogados ou defensores públicos e pelos promotores ou procuradores da república (membros do Ministério Público no âmbito federal).

A Constituição de 1988 concedeu ao Judiciário um papel até então nunca atribuído por outra carta constitucional. O judiciário possui autonomia institucional, digna de destaque, possuindo ainda autonomia administrativa e financeira.

Conferindo acima de tudo autonomia funcional para cada magistrado, como afirma Mendes (2010), o modelo presente consagra o livre acesso ao Judiciário. Os princípios da proteção judicial efetiva (art. 5º, XXXV), do juiz natural (art. 5º XXXVII e LIII) e do devido processo legal (art. LV) têm influência decisiva no processo organizatório da Justiça.

A atuação dos magistrados deve ser cautelosa, pautada pela imparcialidade, considerando que “os juízes só devem interferir nas políticas públicas do Estado se este realmente estiver violando os fundamentos da Constituição, pois, como regra geral, deve-se

respeitar as opções legislativas e os planos administrativos traçados pelo governo” (GUIMARÃES, 2011, p.10).

Ao judiciário não cabe criar políticas públicas e sim, respeitando os princípios da razoabilidade, promover a eficácia do sistema, bem como garantir para que sejam efetivados os direitos fundamentais apregoados na Constituição.

A intervenção do juiz deve ser provocada por um advogado, defensor, promotor ou procurador, devendo intervir nas políticas públicas ou situações individuais e coletivas relacionadas à educação ante a violação de um direito, inércia ou omissão reiterada do poder público.

### **3.3 Advocacia privada e Defensoria Pública**

No Estado Democrático de Direito, também a figura do advogado é indispensável à administração da justiça, sendo inaceitável qualquer restrição a sua participação em processo administrativo, civil ou penal (SILVA, 2000, p. 247). Sua presença é obrigatória e decorrência de exigência constitucional e estatutária (CF, art.133 e ECA, arts. 206 e 207).

A Norma Constitucional firma o princípio da essencialidade da advocacia e institui a garantia da inviolabilidade pessoal do advogado. Para que se compreenda a advocacia é necessário que se compreenda a entidade que se ocupa dessa atividade, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), que é instituição com histórico em participação em movimentos cívicos e democráticos. Sua importância foi reconhecida pelo constituinte que, por exemplo, deu titularidade à OAB para provocar a fiscalização abstrata das leis perante o Supremo Tribunal Federal (BERTUOL, 2018).

O Supremo Tribunal Federal afirmou que a OAB não é uma entidade da Administração Indireta da União e sim um serviço público independente, categoria ímpar no elenco das personalidades jurídicas existentes no direito brasileiro, tendo como principais características a autonomia e a independência. Não pode nem mesmo ser tida como congênere aos demais órgãos de fiscalização profissional dado o papel constitucional que exerce.

Na área dos adolescentes infratores, as funções dos defensores públicos crescem de importância, na medida em que a atuação do advogado aparece como importante elemento de controle da prestação jurisdicional, uma vez que o sistema brasileiro exige que para a atuação em juízo e proposição de demandas, a capacidade postulatória é um pré-requisito para

acompanhar demandas judiciais, típica de advogados ou defensores públicos (que nada mais são do que advogados pagos pelo Estado para atuação em prol dos necessitados).

Assim, os pais ou responsáveis devem contratar um advogado ou procurar a defensoria pública, ou em caso de direito público subjetivo de criança ou adolescente buscar apoio do Ministério Público (MP).

Por deliberação constitucional, os hipossuficientes, que não têm condições econômicas de arcar com a propositura de uma ação e contratação de um advogado, devem receber assistência jurídica integral do Estado (ar. 5º, LXXIV, da CF). O art. 134 da CF instituiu o órgão da Defensoria Pública como essencial à função jurisdicional do Estado, dando à Defensoria a nobre função de não apenas defender os necessitados juridicamente, como orientar essa população.

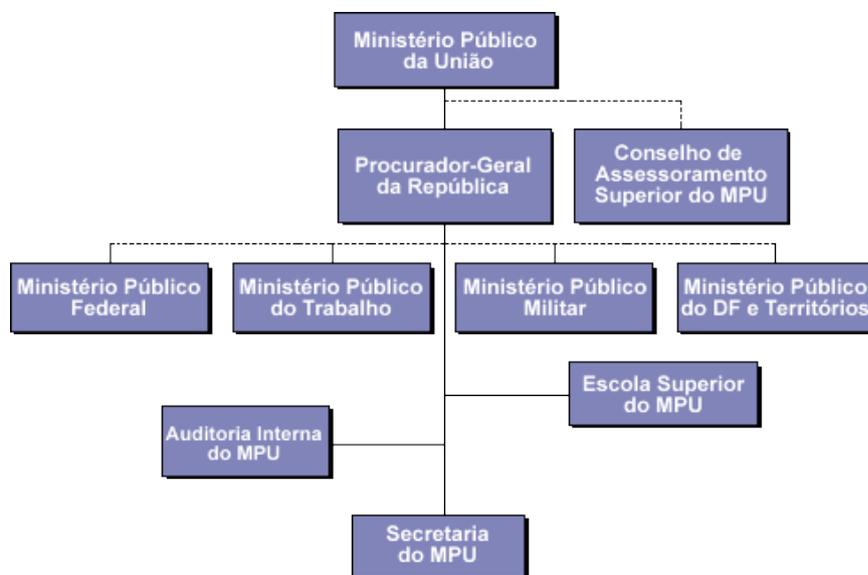
### **3.4 Membros do Ministério Público**

Além dos pais ou responsáveis, a principal instituição legitimadora para tomada de providências de natureza judicial em defesa do direito da educação é, sem dúvida, o Ministério Público. O instrumento de exigibilidade é a ação civil pública (ECA, art. 208 e seguintes).

O MP é instituição estatal dotada de autonomia e independência funcional, sem qualquer subordinação aos Poderes Legislativo, Executivo ou Judiciário.

Para melhor compreensão da estrutura do Ministério Público (MP), ressalta-se que para os assuntos federais e da União o Ministério Público da União é o responsável. Liderado pelo Procurador Geral da República, divide-se em Ministério Público Federal, Ministério Público do Trabalho, Ministério Público Militar e Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. Para assuntos estaduais, por sua vez, cada estado possui seu órgão do Ministério Público, liderado pelo Procurador Geral de Justiça, tendo como membros que atuam perante os Tribunais de Justiça os Procuradores de Justiça, e os Promotores de Justiça que atuam junto às varas de 1ª instância.

Para melhor compreensão da atuação do Ministério Público, abaixo uma figura do organograma com os cargos do Ministério Público da União, que é de maior complexidade que o dos estados, que de forma simplificada possuem os Promotores de Justiça, que atuam junto aos juízes de primeira instância, e os Procuradores de Justiça, classe mais elevada da carreira, que atua nos Tribunais de Justiça e tribunais superiores.

**Figura 2 - Organograma do Ministério Público da União**

Fonte: Disponível em: <http://www.mpu.mp.br/navegacao/institucional/organograma>

A Carta Magna, em seu artigo 127, incumbiu-se de conceituar o Ministério Público, conforme a seguir se demonstra:

Art. 127. O Ministério Público é instituição permanente, e essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis.

O papel do Ministério Público pela exigibilidade da educação é de extrema importância. Ele atua fora dessa estrutura do poder judiciário; alguns autores dizem que ele age como um quarto poder, fiscalizador, e sua estrutura gera uma nova figura, que foge dos objetivos do presente artigo, tamanha sua especificidade.

Em algumas comarcas, o MP é o órgão mais atuante em prol do direito à educação. A intervenção ministerial não se limita à atuação judicial, considerando em especial a morosidade do judiciário e a ausência de resposta em muitos casos. As promotorias especializadas na infância e juventude atuam: junto às famílias, exigindo que mantenham seus filhos nas escolas; junto às escolas, promovendo eventos e palestras que procuram envolver professores, diretores e funcionários na melhoria educação; judicialmente, como o responsável pela proteção dos direitos da infância e juventude, por meio de ações para a proteção do direito à educação, investigando através de procedimentos internos e do inquérito civil.

A Constituição e as leis conferem aos membros do MP o poder de efetuar notificações e expedir requisições nos procedimentos administrativos de sua competência (CF, art. 129, VI; LC n° 75/93, art. 8°, I a IV; Lei n° 8.625/93, art. 26, I a III; Lei n° 7.347/85, art. 8°, §§ 1° e 10).

Os membros do Ministério Público que se encontram preparados e entendem a relevância e importância do direito à educação são os que fazem realmente a diferença na prática, buscando a proteção da infância e juventude.

Conforme ressalta o assessor da área de educação do Ministério Público de São Paulo (CAO Cível - MPSP), Antonio Carlos Nunes, 2011, “A atuação do Ministério Público na defesa da Educação é um desafio de grande relevância institucional, a exigir dos Promotores e Procuradores de Justiça o aprimoramento e a intensificação dos trabalhos nessa área”.

Além das ações individualizadas para matrículas escolares, das atuações contra atos infracionais nas escolas e das ações civis públicas para fiscalizar e fazer-se cumprir a lei nas escolas, os membros do MP são ainda responsáveis por: ações como diagnóstico da situação educacional do município; estabelecimento de canais de conversão e articulação com a comunidade; zelar pela correta aplicação de verbas e de financiamento da educação; entre outras.

O Ministério Público deve atuar como articulador, fiscalizador e mediador social, a impulsionar o Estado na escolha dos critérios e nas prioridades de gastos. Para tanto, cabe ao Ministério Público, através dos Promotores ou através dos grupos regionais especializados, assumir uma postura proativa, valendo-se dos meios extrajudiciais ou judiciais para promoção da justiça.

Uma maior atuação não só do Ministério Público, como dos demais profissionais do Direito para um funcionamento de qualidade no ensino, formaria uma geração de educandos bastante distinta da que tem se formado, garantindo a efetividade do direito fundamental à educação.

Por fim, cabe aos profissionais do Direito, além de promoção de ações judiciais próprias de sua atuação, a fiscalização constante, a tomada de ações de mobilização para que haja engajamento da sociedade como corresponsável pela elevação da qualidade da educação, assegurando que os recursos sejam corretamente destinados à educação e os direitos efetivados.

Por todo o exposto, o Direito à Educação deveria ser tratado nos cursos de Direito das universidades do país, para assim melhor capacitar seus profissionais e melhor garantir os direitos assegurados na Constituição e na vasta legislação sobre o tema.

Assim como deveria ser tratado o Direito Educacional nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, para não somente ensinar normas e regulamentos técnicos como a legislação

educacional, como também para ensinar o funcionamento do sistema jurídico brasileiro para aqueles que não o operam, mas necessitam dele para fazer valer seus direitos subjetivos constitucionalmente garantidos e seus princípios basilares.

#### **4 EDUCAÇÃO: DO DIREITO INTERNO AO INTERNACIONAL**

A partir do advento da Constituição de 1988, o Brasil se filiou à ideia de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, podendo exercitá-los frente à família, à sociedade e ao Estado (art. 227), o que foi complementado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – que instituiu os Sistemas de Garantias – e aprofundado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDBEN). São também sujeitos de direito à educação, direito irrenunciável e inalienável.

O direito à educação no Brasil é um direito social garantido, como salientado, pela Constituição e por normas infraconstitucionais, sendo dever e responsabilidade do Estado provê-la para os brasileiros. O direito à educação básica é obrigatório e indispensável e se dá sob diferentes concepções, como direito natural, direito fundamental, direito humano, direito público subjetivo, etc.

O significado do direito natural nos dias presentes é uma garantia de que a vida, a dignidade humana e demais garantias do homem sejam salvaguardas juridicamente contra forças de quem detém o poder, são direitos que antecedem a existência do Estado.

Os direitos fundamentais são os considerados indispensáveis à pessoa humana, necessários para assegurar a todos uma existência digna, livre e igual. Não basta ao Estado reconhecê-los formalmente; deve concretizá-los. O direito à educação é previsto como tal no art. 6º da Constituição.

Os direitos fundamentais têm a característica da historicidade, por terem sido conquistados historicamente (ARAÚJO e NUNES JÚNIOR, 2001), e vão sendo construídos conforme a evolução da sociedade, podendo ser ampliados, mas jamais restringidos, havendo uma vedação ao retrocesso.

A constatação de que os direitos fundamentais são, acima de tudo, fruto de reivindicações concretas, geradas por situações de injustiça e/ou agressão a bens fundamentais e elementares do ser humano é feita por Ingo Wolfgang Sarlet (2003, p. 57).

Os direitos fundamentais, como meio de concretizar o princípio da dignidade humana, “constituem condição de existência e medida da legitimidade de um autêntico Estado Democrático e Social de Direito” (SARLET, 2003, p. 68).

O direito à educação como direito humano é reconhecido no plano internacional (Direito Internacional). A Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), na sessão celebrada em Paris, no dia 10 de dezembro de 1948, proclamou a Declaração Universal dos Direitos do Homem como ideal comum que precisa ser alcançado por todos os povos e nações, a fim de que todos

os indivíduos e órgãos da sociedade, tendo constantemente essa declaração no espírito, esforcem-se, por meio do ensino e da educação, em respeitar os direitos e assegurar, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, seu reconhecimento e aplicação universais e efetivos, tanto entre os povos dos mesmos Estados-membros, como entre os dos territórios colocados sob sua jurisdição.

Deste modo, percebe-se que direitos humanos não se confundem com direitos fundamentais, os direitos humanos se referem a declarações que devem ser buscadas e alcançadas, já os fundamentais são positivados e geram consequências jurídicas.

Os direitos humanos foram conquistados internacionalmente e são consubstanciados, em regra, em Declarações de Direitos, que não garantiam aos cidadãos e Estados força jurídica para exigibilidade. Como exemplo, podemos citar Declarações de Direitos, inicialmente, as Cartas e Declarações Inglesas: Magna Carta (1215-1225), *Petition of Rights* (1628), *Habeas Corpus Amendment Act* (1679), *Bill of Rights* (1688); posteriormente, Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia (1776), Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) e Declaração do Povo Trabalhador e Explorado (1918); e a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão (1948).

Assim, segundo Agostinho Reis Monteiro (2008), um dos motores do desenvolvimento normativo do direito à educação é o Direito Internacional da Educação, que pode ser definido como um novo ramo do Direito Internacional dos Direitos do Homem. Para Piovesan (2018), a celebração de tratados, declarações e pactos internacionais fez ocorrer um processo de internacionalização da proteção dos direitos humanos no Brasil, inclusive no que se refere à educação.

O direito à educação é também classificado como um direito público subjetivo, que é definido por Cretella Junior, 1993, como sendo “[...] a faculdade ou possibilidade que tem uma pessoa de fazer prevalecer, em juízo, a sua vontade consubstanciada num interesse”, ou, conforme o autor, citando o jurista alemão Ihering, “[...] o interesse protegido pela lei, mediante o recolhimento da vontade individual”.

A relevância desta classificação jurídica é que sendo um direito subjetivo não se trata de uma mera norma programática, ou seja, aquelas em que o constituinte não regula diretamente os interesses ou direitos nela consagrados, limitando-se a traçar prioridades. Não é uma mera norma abstrata que não traz efetividade, mas sim norma de direitos consagrados subjetivamente aos indivíduos, em especial às crianças e aos adolescentes, que se não forem efetivados pelo Estado, podem e devem ser cobrados em juízo para sua prevalência.

O jurista alemão Georg Jellinek, cuja obra publicada em 1892 é um marco para a temática de direitos subjetivos e objetivos, definiu Direito Público Subjetivo como “o poder da vontade humana que, protegido e reconhecido pelo ordenamento jurídico, tem por objeto um bem ou interesse” (JELLINEK, 1910, p.10). Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo).

Quanto ao caráter subjetivo, conforme já afirmado, os direitos fundamentais asseguram a dignidade humana em todas as suas dimensões, ou seja, “*en su dimensión subjetiva, los derechos fundamentales determinan el estatuto jurídico de los ciudadanos, lo mismo en sus relaciones con el Estado que en sus relaciones entre sí*” (PÉREZ LUÑO, 2004, p. 24).

Assim, crianças, adolescentes e jovens são sujeitos de direitos e destinatários de políticas públicas, com critério emergencial e prioritário para atendimento. A Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF) e o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069/1990 (ECA) dão suporte jurídico à concretização dessas garantias, indicando os instrumentos judiciais e os agentes propulsores encarregados da manutenção e/ou resgate do direito.

A educação no Direito Brasileiro passou por uma evolução normativa. Os artigos 205 a 214 da CF demonstram que foi adotada a doutrina jurídica da proteção integral à infância e à adolescência – avanço no âmbito da Teoria dos Direitos Fundamentais, que tem sua referência maior na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Dois anos após a inserção de garantias pela Constituição, a Lei n.º 8.069/90, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), deu suporte jurídico à concretização dessas garantias e à doutrina da proteção integral, e indicou os instrumentos judiciais e os agentes propulsores encarregados da manutenção e/ou resgate do direito.

O ECA foi elaborado sobre quatro pilares básicos das políticas: 1) sociais básicas; 2) de assistência social; 3) de proteção especial; e 4) de garantias de direitos.

Além do ECA, outra norma que garante os direitos assegurados pelo Constituinte regulamentando direitos assegurados na Carta Maior, oito anos após sua promulgação, é a Lei nº 9.394/96, a LDBEN, que trouxe avanços em vários aspectos.

Destacar as normas infraconstitucionais brasileiras sobre a educação e quais foram as influências dos tratados internacionais de educação sobre elas é o objetivo do presente trabalho, uma vez que, rotineiramente, tal discussão é pauta de discursos políticos e reformas legislativas.

A garantia constitucional de qualidade educacional, por exemplo, foi utilizada pelo Poder Executivo em propostas para alterar a legislação de ensino, como ocorreu na elaboração da Lei nº 13.005/2014 que, em seu art. 13, dispõe que:

O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o 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.

Essa Lei nº 13.005/2014, em seu art. 3º, reforça os princípios constitucionais referentes à Educação do art. 206 da Constituição, e prevê a criação, até 2016, de um Sistema Nacional de Educação, cujo objetivo é garantir a universalização da educação e seu padrão de qualidade no território nacional, observando diversos preceitos traçados nos incisos do art. 5º do referido projeto de lei complementar.

Nesse sentido, alguns projetos (como os PLPs nº 413/14 e nº 448/17) foram reunidos pelo relator da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, deputado Glauber Braga (PSOL/RJ), e demandaram longas discussões. No entanto, por falta de consenso entre sociedade, governo e profissionais da educação, até o momento, 2020, o Sistema Nacional de Educação não foi implantado.

Neste contexto de amplas discussões, consultas públicas, conferências nacionais, regionais e estaduais em busca da implementação de um novo sistema nacional educacional, outros temas mostraram-se relevantes e têm estado na pauta de legisladores, de gestores e da sociedade civil. Temas discutidos no Brasil por força das necessidades já reconhecidas e por força também de tratados internacionais de proteção ao direito à educação. Até porque, com a Emenda Constitucional nº 45, que acrescentou o parágrafo 3º ao artigo 5º da Constituição Federal, os tratados internacionais de direitos humanos, validamente editados antes de 08 de dezembro de 2004, têm status de supra legalidade, hierarquicamente acima das leis ordinárias e complementares.

#### **4.1 O contexto dos tratados internacionais**

Como nossa realidade mostra necessidade de crescimento econômico, de melhoria na qualidade de vida dos cidadãos e de fortalecimento da democracia, segundo Secchi (2013), a educação torna-se um desafio e um importante objeto das políticas públicas. E, assim, conforme Mello (1994):

[...] a educação é convocada, talvez prioritariamente, para expressar uma relação entre desenvolvimento e democracia, como um dos fatores que podem contribuir para associar o crescimento econômico à melhoria da qualidade de vida e à consolidação dos valores democráticos.

Nas últimas décadas, tais desafios foram postos não apenas diante do Brasil, mas frente a vários Estados, como uma agenda internacional sob a coordenação da UNESCO, uma Organização que assumiu um importante protagonismo frente às discussões sobre a educação mundial, às necessárias parcerias e se mantêm, ao longo das décadas, como a maior incentivadora de ações em prol da educação em todo o mundo.

Em março de 1990, a UNESCO promoveu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, quando foi instituído o *Education For All* (EFA), ou Educação para Todos (neste trabalho será usado o termo em inglês por tratar-se de Direito Internacional).

Na ocasião, foram definidas como funções do EFA: coordenar os encontros internacionais e contatar todos os grupos e organizações engajados; planejar e monitorar objetivos e metas, a advocacia, política interna, a promoção de parcerias e cooperações técnicas; compartilhar com os demais fóruns as melhores práticas e lições aprendidas; monitorar e prestar contas da contabilidade; e promover meios para a maior mobilização de recursos financeiros e parcerias com a sociedade.

Para atingir os objetivos do EFA, anualmente, o diretor geral da UNESCO promove um Grupo de Alto Nível (GAN), pequeno e flexível, que fica responsável pelas análises técnicas das situações reais e pela fiscalização do uso dos recursos financeiros arrecadados. Além do GAN, outros grupos/institutos trabalham de forma organizada, complexa e sistematizada apoiando e possibilitando o funcionamento do EFA: o *International Institute for Education* (IIEP); o *International Bureau of Education* (IBE); o Instituto de Educação da UNESCO (UIE); e o Instituto de Estatísticas da UNESCO. O eficaz funcionamento destes grupos auxiliares do GAN faz com que, anualmente, se possa medir o quão perto ou quão longe cada país está do alcance das metas estipuladas.

O EFA de 1990 reuniu representantes dos nove países mais populosos do planeta (Grupo E-9)<sup>4</sup> que reafirmaram que a educação é um direito fundamental de todos, independentemente de diferenças quanto a sexo, idade, etnia ou classe social. E estabeleceu, em 1990, após sucessivas análises sobre a situação de cada país, objetivos a serem alcançados em uma década (UNESCO, 1990), que serão pontuados no capítulo sobre cada um dos tratados internacionais.

---

<sup>4</sup> Pertencem ao grupo composto por nove países: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia. (E-9 – sigla em inglês).

Acompanhando a situação de cada país, a Unesco percebeu que os objetivos traçados em Jomtien não foram alcançados em sua plenitude. Daí, seguindo os marcos da Conferência de Jomtien, diversos outros tratados internacionais referentes à educação foram pactuados. E os integrantes do EFA voltaram a se reunir, no Senegal (em Dakar), de 26 a 28 de abril do ano 2000, na Segunda Conferência Internacional do Education For All (EFA) - Educação Para Todos.

No Senegal, o EFA reafirmou, mais uma vez, a Declaração Universal de Direitos Humanos e reafirmou também a declaração de Jomtien, entre outros importantes tratados e declarações internacionais.

Em 2000, o EFA de Dakar estabeleceu seis objetivos:

1) expandir e melhorar a educação básica para crianças, principalmente para as mais vulneráveis e necessitadas;

2) assegurar que até 2015 todas as crianças, principalmente meninas, crianças que necessitam de educação especial e aquelas pertencentes a minorias étnicas, tenham uma educação básica gratuita e de qualidade;

3) assegurar que as necessidades da aprendizagem de jovens e adultos sejam supridas com equidade de acesso e incentivos a programas que promovam os valores éticos e morais;

4) alcançar 50% (cinquenta por cento) de melhora na alfabetização de adultos até 2015, principalmente para mulheres, equidade de acesso para todos os adultos na educação básica e sua continuidade;

5) eliminar discriminação de sexo na educação básica e no ensino médio até 2005 e atingir igualdade de sexos na educação até 2015;

6) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, e assim reconhecer que reais progressos na aprendizagem foram atingidos, especialmente quanto à alfabetização, à capacidade de calcular e à formação de valores éticos e morais (UNESCO, 2000).

Em mais uma conferência do EFA, em 2006 no México (cidade de Monterrey), o Brasil, com o grupo dos países mais populosos do mundo, divulgou o relatório do monitoramento

global do EFA daquele ano, que mostrou avanços, mas muitos objetivos ainda a serem alcançados.

Em 2012, novo esforço. Desta vez no âmbito da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio +20), que lançou novos marcos para a melhoria dos padrões educacionais do planeta.

Dois anos depois, em 2014, em Oman, na cidade de Muscat, as propostas da Rio +20 e as iniciativas delas decorrentes foram analisados por um Grupo de Trabalho Aberto (Open Working Group – OWG), criado especificamente para esse fim. Com base em longas negociações intergovernamentais, que envolveu um nível de consulta pública sem precedentes, com contribuições da sociedade civil e de organizações do setor de educação, o Acordo de Muscat, de maio de 2014 (OMAN, 2014), constituiu um esforço para influenciar na formulação do conteúdo e dos objetivos de educação (UNESCO, 2014).

Em 2015, a Organização das Nações Unidas, através da UNESCO, apresentou o Relatório de Monitoramento Global 2000-2015 do Education For All (EFA). Nele é possível a visualização de progressos do período.

De forma global, as taxas de matrículas das classes mais pobres subiram de forma significativa; na América Latina a média das taxas de escolaridade melhorou em mais de 4 (quatro) pontos percentuais (UNESCO, 2015).

Nos mais de 78 (setenta e oito) países analisados, em relação ao objetivo de diminuir a disparidade de gênero nas escolas, os países integrantes do EFA mostraram progresso.

Em média, o número de meninas que atingem o ensino secundário (nosso ensino médio) aumentou de 81 (oitenta e uma) para cada 100 (cem) meninos no ano 2000, para 93 (noventa e três) para cada 100 (cem) meninos em 2010 (UNESCO, 2015).

Nesse aspecto, o Brasil não contribui para a melhora na média apresentada. O Relatório aponta que no caso específico do Brasil, a disparidade de gêneros ocorre de forma diversa, em razão da evasão escolar masculina, que aumentou de 2000 para 2010. No índice usado, o GPI (Gender Parity Index), onde a pontuação 1 é considerada a ideal, o número brasileiro subiu de 1,12 para 1,18 pontos (UNESCO, 2015).

Em 2015, nova declaração foi firmada em prol da educação, a Declaração de Incheon, na Coreia (COREIA, 2015). Lá, foi formulado novo mandato para monitorar as novas metas globais da educação das Nações Unidas, consolidadas na Agenda 2030 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS (*Sustainable Development Goals* - SDGs). No primeiro Relatório (2016) decorrente da Declaração de Incheon estabeleceu-se um quadro de monitoramento e discussão dos principais desafios de financiamento. Além disso, o Relatório

de 2016 não pretendeu incidir apenas sobre as complexas interrelações dos setores-chave de desenvolvimento e educação. Ao mostrar que a educação tem um grande potencial para ajudar a alcançar os ODSs, também determinou que estratégias, políticas e programas de educação são mais efetivamente relacionados com as prioridades econômicas, sociais, ambientais e políticas da nova agenda de desenvolvimento sustentável.

O Relatório de 2016 (ODS 4) afirmou que “para que seja transformadora em apoio à nova agenda de desenvolvimento sustentável, a educação, da forma como sempre foi conduzida, não será suficiente” (UNESCO, 2016), é preciso mudar seu foco.

Para compreender como o Brasil tenta mudar o foco de sua educação, é preciso compreender os esforços para promover mudanças nas políticas públicas adotadas no País nos últimos anos e, também, verificar os dados estatísticos de nossa realidade educacional ao longo de nossa História recente.

#### **4.2 Vinculação do direito interno ao internacional**

Retardatário no desenvolvimento de suas escolas, somente na década de 90 o País aproximou-se da universalização da educação fundamental para crianças de 7 a 14 anos, um feito extraordinário pela velocidade em que ocorreu. Seja como for, se antes o Brasil tinha pouca e fraca educação, agora já não é tão pouca. A batalha quantitativa está quase vencida. Levou 500 anos – o que é uma constatação espantosa. “Mas, finalmente, o ensino fundamental venceu as barreiras que outros países haviam vencido com séculos de anterioridade” (CASTRO, 2006, p.5).

As taxas de atendimento por faixa etária mostram avanços, mas longe dos ideais, sobretudo quando submetidas a comparações internacionais.

Ressalte-se a passagem, em 60 anos, de 1940 a 2000, de ínfimos 30,6% de atendimento escolar às crianças de 7 a 14 anos para 94,5%. No entanto, em números absolutos, os 2,6% de não-atendimento na faixa de 7 a 14 anos, em 2002, representam um universo de mais de um milhão de crianças que, fora da escola, abandonadas à própria sorte, estão fadadas ao fracasso.

É o que mostra a tabela a seguir:

**Tabela 2** - Taxas de atendimento escolar no Brasil na faixa etária de 7 a 14 anos, entre 1940 – 2016

<b>Ano</b>	<b>De 7<sup>5</sup> a 14 anos (%)</b>
<b>1940</b>	30,60
<b>1970</b>	67,10
<b>1975</b>	75,00
<b>1980</b>	81,10
<b>1990</b>	91,60
<b>2000</b>	94,50
<b>2002</b>	97,40
<b>2016</b>	95,00

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2017 e MEC/SEEC.

Um aspecto que merece reflexão: onde estão e por que essas crianças não frequentam a escola? Há dados estatísticos de que estão nas regiões mais pobres do Brasil, nas periferias das grandes cidades, na zona rural, em famílias desprovidas de tudo, inclusive (e sobretudo) desprovidas da conscientização de seus direitos.

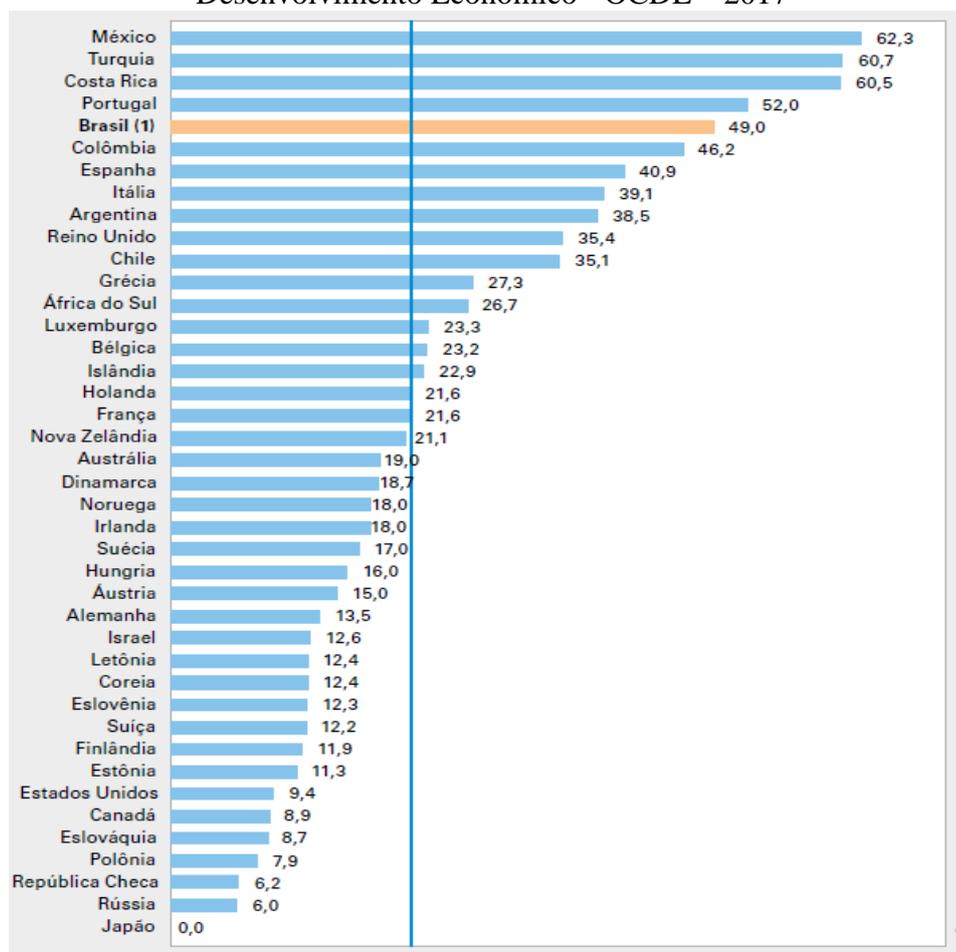
Grupos que se situam numa faixa social de não-cidadãos. Assim, por mais que políticas públicas e campanhas de mobilização busquem universalizar a educação fundamental, milhões de crianças e de jovens continuam excluídos, engrossando as fileiras dos adultos analfabetos de amanhã.

Apesar da grandeza da obra ainda a ser empreendida, nos últimos anos o perfil da escolaridade do brasileiro alterou-se. É o que mostram as Sínteses de Indicadores Sociais, publicadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2016 e 2019, que afirmam que a escolaridade média da população de 25 anos ou mais de idade aumentou de 2005 a 2015, passando de 6,5 para 7,9 anos de estudo completos, o que, porém, ainda não equivale ao ensino fundamental completo.

<sup>5</sup> No ano de 2006, por meio da Lei 11.274, a matrícula no ensino fundamental passou a ser obrigatória a partir dos 6 anos de idade, e não mais a partir dos 7, passando-se a analisar as taxas de atendimento escolar a partir dos 6 anos e não 7.

O Brasil apresenta atraso escolar em relação a países do mesmo continente, como o Chile, refletindo-se no baixo percentual da população de 25 a 64 anos de idade com pelo menos o ensino médio completo se comparado aos demais países-membros ou associados à Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD); em 2017, a média da OCDE era de 21,8%, duas vezes menor do que mesmo percentual para o Brasil (49,0%). Além disso, o percentual de pessoas de 25 a 34 anos com ensino superior completo alcançado pelos países da OCDE em 2017 (36,7%) era praticamente o dobro do brasileiro para o mesmo ano (19,7%). É o que demonstra a figura abaixo:

**Figura 3** - Percentual de pessoas de 25 anos a 64 anos de idade que não concluíram o ensino médio, segundo países membros ou associados à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE – 2017

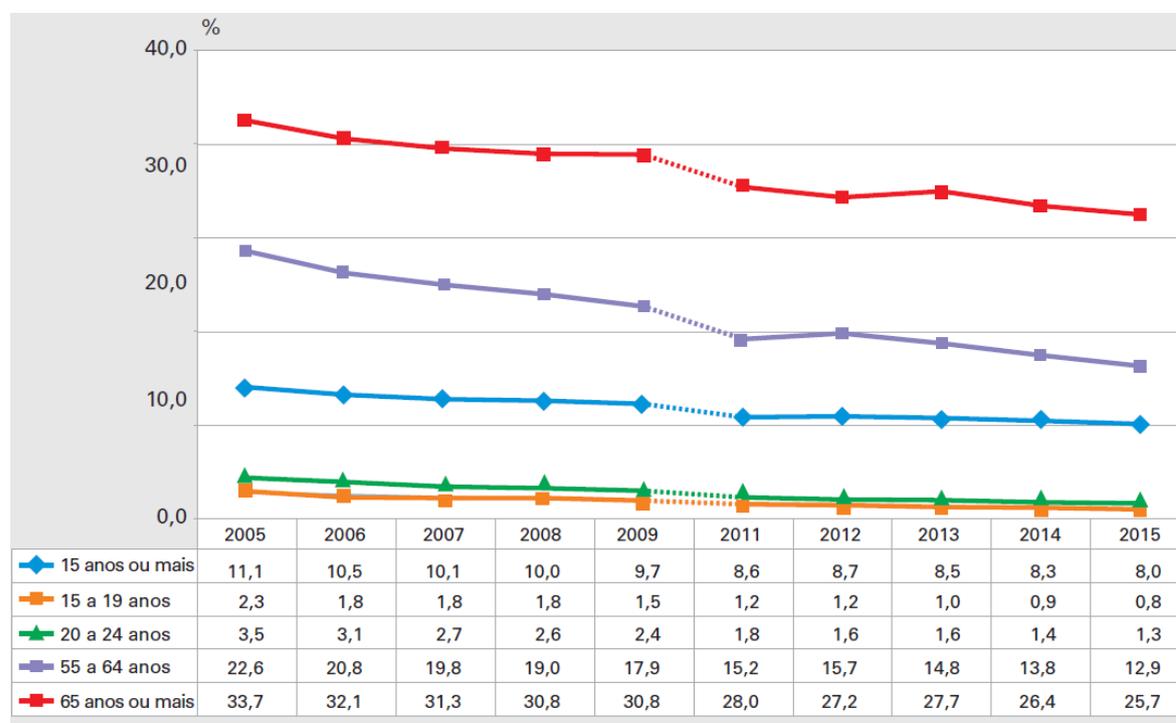


Fonte: Education at a glance 2018: OECD indicators. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development - OECD, 2018. 458 p. Disponível em: <https://www.oecdilibrary.org/docserver/eag2018en.pdf?expires=1560773450&id=id&accname=guest&checksum=72598C66F3C57DF9090300172B40266>. Acesso em: 10 out. 2019.

Outro aspecto relevante apresentado pela Síntese de Indicadores do IBGE, 2016, é a redução da taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil. Houve uma queda de 3,1 pontos percentuais nessa taxa nos últimos 10 anos, reduzindo a proporção de pessoas que não sabiam ler nem escrever de 11,1%, em 2005 para 8,0% em 2015.

A queda das taxas de analfabetismo ocorreu para todas as faixas etárias, sendo que a população com idade acima dos 65 anos permaneceu com a maior incidência de analfabetismo (25,7%), como é apresentado na seguinte figura gráfica:

**Figura 4** - Taxa de analfabetismo, por grupos de idade - Brasil - 2005/2015



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005/2015.

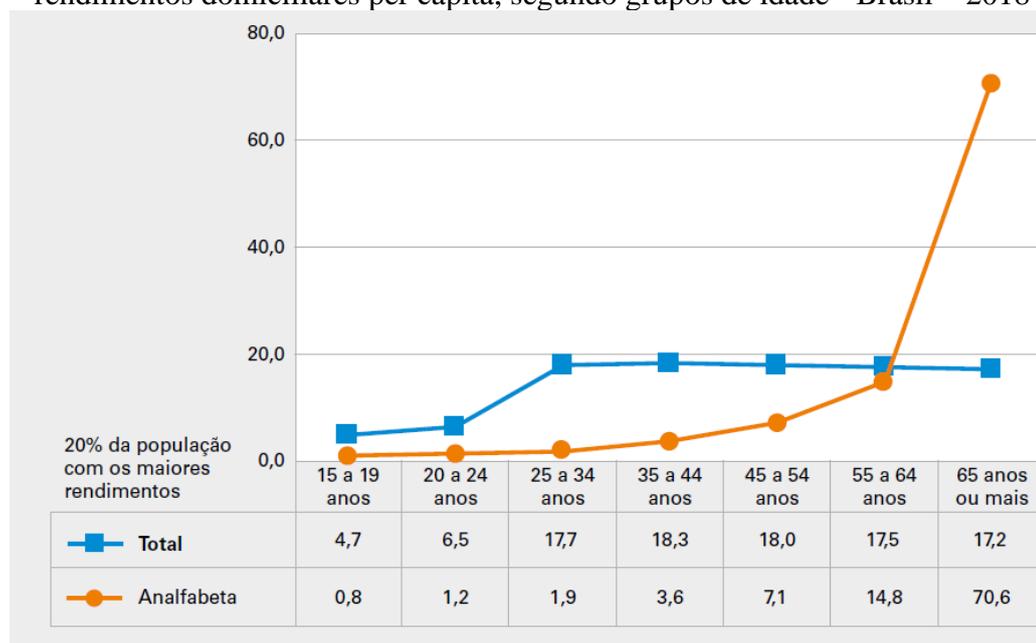
Esses dados evidenciam que o déficit educacional brasileiro é histórico e que sua alteração é necessariamente lenta, levando em conta o tempo requerido para a formação de cada nova geração. Isso não significa que os avanços nos níveis de instrução da população não tenham ocorrido entre 2005 e 2015.

Os números mostram ganhos históricos, afinal saímos de uma taxa de escolarização da ordem de míseros 30,6%, em 1940, para 97,4% em 2002, conforme o relatório sobre Desenvolvimento da Educação no Brasil (Brasília/DF, 1996 e IBGE). Mas, mostram também quanto precisa ainda ser feito.

Ao lado de um crescimento de matrículas da ordem de 16,5%, no período de 1991 a 2004, com um atendimento que passou de 29.203.724 para 34.012.151 crianças e jovens, persistem os inaceitáveis números de analfabetos por todo Brasil. Em 2000, eram 14.600.000 analfabetos acima de 15 anos (12,1%), curiosamente o mesmo número de 1940, época em que representavam 56,8% dessa faixa etária (FERRAZ, 1976, MEC/SEEC, 2000). Um número gigantesco e de forte impacto na vida econômica e social brasileira, mas que do ano 2000 para o ano 2016 aumentou para 16,6%, conforme dados do PNAD.<sup>6</sup>

A Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE de 2019 aponta ainda que o processo de substituição de uma geração menos escolarizada por uma mais escolarizada não ocorreu no mesmo ritmo para todos os grupos. A troca geracional que torna o perfil mais envelhecido da população analfabeta não ocorre com a mesma intensidade para os 20% da população com os menores rendimentos, conforme se observa na figura gráfica:

**Figura 5** - Distribuição percentual da população total e analfabeta, no quinto com os maiores rendimentos domiciliares per capita, segundo grupos de idade - Brasil – 2018



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

O analfabetismo brasileiro é discrepante não apenas de acordo com a renda per capita, mas varia também conforme a região do país, como demonstra a tabela a seguir.

<sup>6</sup> Dados da PNAD disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101597> acesso em 20 de julho de 2019.

**Tabela 3** - Percentual de população analfabeta (15 anos ou mais) no Brasil 1984-2016

<b>Regiões</b>	<b>1984</b>	<b>1992</b>	<b>2002</b>	<b>2016</b>
<b>Norte</b>	22,2	12,0	9,8	1,68
<b>Nordeste</b>	47,2	32,7	23,4	7,25
<b>Sudeste</b>	18,1	10,9	7,2	4,9
<b>Sul</b>	18,2	10,2	6,7	1,60
<b>Centro-Oeste</b>	25,0	14,5	9,6	1,2
<b>Brasil</b>	27,1	17,2	11,8	16,6

Fontes: IBGE (2007); IBGE/PNAD (1984). *In: Jaguaribe et al.* (1986, p. 67) e IBGE/MEC (2019).

Os números da tabela 3 mostram caminhadas desiguais nas diferentes regiões do Brasil. As regiões mais pobres têm mais analfabetos, mais crianças fora da escola e mais problemas no fluxo educacional.

No País, a distorção idade-série atinge mais de um terço dos estudantes. Os níveis de repetência têm subido sistematicamente e os de evasão escolar continuam em patamares altos.

No Relatório de Monitoramento Global feito pela UNESCO em 2015, o Brasil aparece na 72ª colocação no Índice de Desenvolvimento da “Educação para Todos”, entre os 127 países que assinaram a Declaração de Dakar e fizeram parte desta pesquisa e desta lista de países. Na busca das metas a serem atingidas, o Brasil está classificado:

- ✓ em 32º lugar no ranking global da universalização da educação fundamental;
- ✓ em 67º na alfabetização de adultos;
- ✓ na 66ª colocação na paridade de gênero;
- ✓ na 87ª posição nas medidas da qualidade do ensino oferecido ao povo; e
- ✓ em 10º lugar no rol dos 16 países da América Latina.

Resultados que não causaram qualquer comoção, diferentemente do ocorrido em outras nações como, por exemplo, na Alemanha, onde em 2001 desabou uma notícia aterradora. O

país havia ficado em 25º lugar no teste PISA, entre 31 participantes. Educadores, pais e autoridades oscilaram entre traumatizados e enfurecidos.

Até hoje, o clima está tumultuado, com comissões, seminários e uma enxurrada de novas leis. Nesse mesmo Teste, o Brasil ficou em último lugar e nada: nenhum sobressalto, nenhuma reação da imprensa, nenhum grito de educadores e de dirigentes educacionais, nenhuma ação do Estado,

Estado este que vem se acomodando cada vez mais. Primeiramente pela não priorização da educação nas definições dos gastos públicos; pela satisfação da clientela do ensino público com a escola que lhe é ofertada; pela falta de solidariedade da sociedade em geral na luta por uma escola pública de qualidade; pelas soluções emergenciais que são assumidas pelas ONGs em clara substituição ao papel do Estado. Vale destacar ser inegável a importância do papel dessas organizações, com ações que deveriam buscar o enriquecimento da vida escolar (CASIMIRO, 2007; e MEC/INEP, 2007).

Nesse contexto, fica difícil operacionalizar o direito à educação por meio de políticas públicas de cobertura universal, pois “esse direito será tanto mais respeitado quanto maior for o empenho da sociedade na demanda concreta de operacionalização do direito positivado” (COSTA; LIMA, 2000, p. 310).

Assim, cabe à sociedade como um todo, em ações solidárias, interferir para ultrapassar os limites da universalização do atendimento para patamares de uma **educação de qualidade** garantida pela legislação em vigor e proclamada por compromissos internacionais. A sociedade deve ter como exemplo as atitudes de países desenvolvidos, como a Alemanha, instigar a atuação do Governo e não apenas tentar substituir o Estado, realizando atividades próprias do poder público, na maioria das vezes, às custas de trabalho voluntário de pessoas muito humildes e de classe econômica baixa.

### **4.3 Panorama normativo nacional e políticas públicas**

A Constituição estabeleceu balizas para o estabelecimento da política de educação a ser implantada no Brasil, priorizando ações que considera essenciais para o desenvolvimento das pessoas e do País. A educação, como dever do Estado, importa desenvolvimento de ações governamentais que conduzam ao atendimento em creche e pré-escola, no ensino fundamental, no ensino médio e no superior, além do atendimento educacional especializado às pessoas portadoras de necessidades especiais. No artigo 208 da CF, o Estado deve promover a

progressiva universalização do ensino médio gratuito, oferecer ensino noturno regular e atender ao educando no ensino fundamental (gratuito nas escolas públicas).

Para assegurar a qualidade desejável dos processos educacionais a CF prevê, também, o funcionamento de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (art. 208, VII). O que, somado às disposições da LDBEN de que o “ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (art.34, § 2º) e que “será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento” (art. 24, VII), poderá possibilitar ações de exigibilidade de direitos junto aos governos.

Isto porque a CF (art. 211), seguida pela LDBEN (art. 9º), dispõe que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão os respectivos sistemas de ensino em regime de colaboração. Quanto aos recursos relacionados à manutenção dos sistemas educacionais, a CF estabeleceu a obrigatoriedade do uso de parte da receita resultante de impostos: a União, no limite mínimo de dezoito por cento, e Estados, Distrito Federal, e Municípios percentual nunca inferior a vinte e cinco por cento (art. 209).

Tudo isto porque, no Brasil, a partir do advento da CF de 1988, crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, podendo exercitá-los frente à família, à sociedade, e ao Estado (art. 227), o que foi complementado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

São, ainda, sujeitos de direito à educação: direito irrenunciável e inalienável. E, para exercitá-los como Direitos Fundamentais do Educando, podem exigir:

- ✓ Igualdade de condições para acesso e permanência na escola (CF, art. 206, I) e (ECA, art. 53, I);
- ✓ Direito ao respeito (CF, art. 227), (ECA, art. 17) e (LDBEN, art.3º, IV); Direito de contestar critérios avaliativos (ECA art. 53, III);
- ✓ Direito de organização e participação em entidades estudantis (ECA, art. 53, IV) e (CF, art. 5º, XVII);
- ✓ Direito à escola próxima da residência – uma decorrência natural da “doutrina da proteção integral” consagrada pelo ECA; e
- ✓ Direito à educação baseada nos princípios de “garantia de padrão de qualidade” (CF, art. 206, VII).

No âmbito interno, além da Constituição, outro marco normativo de grande impacto nas políticas educacionais é a Lei nº 9.394/96 que, instituindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trouxe avanços em vários aspectos, disciplinando dispositivos constitucionais. Ela reflete os preceitos constitucionais, a normativa internacional e expressa mudanças na conjuntura política dos vinte anos que a antederam. Elaborada a partir da Constituição Cidadã de 1988, contemplou temas reivindicados pela sociedade civil organizada<sup>7</sup>. E, se não chegou a consensos em vários deles, sem dúvida avançou em muitas questões. Uma delas relaciona-se ao direito à educação e, sobretudo, a uma educação de qualidade a ser universalizada a toda população.

É inegável que as diretrizes dos acordos internacionais perpassaram as longas discussões na elaboração da LDBEN. Até porque atores importantes desse processo eram comuns junto aos EFAs e junto ao Congresso Nacional nas análises sobre a realidade educacional brasileira.

A LDBEN (art.3º) ratificou os princípios constitucionais que deverão nortear a educação, reafirmando que 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 ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Para assegurar o direito à educação, a LDBEN buscou, também, assegurar uma eficiente e transparente aplicação dos recursos públicos vinculados à educação. Seus artigos 70 e 71 orientam sobre o que é, ou não, uma despesa de manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) – aquelas que podem, ou não, ser feitas na composição dos percentuais obrigatórios para a educação básica pública. Uma definição que, também, orienta a sociedade civil, os órgãos de acompanhamento e controle dos gastos públicos – em especial os Tribunais de Contas, o

---

<sup>7</sup> Na elaboração da LDBEN, durante quase dez anos, o Congresso Nacional contou com a colaboração ativa de educadores, estudantes, representantes sindicais e entidades organizadas como CNE/Conselho Nacional de Educação, CONSED/Conselho dos Secretários Estaduais de Educação, ABE/Associação Brasileira de educação, ANPAE/Associação Nacional dos Profissionais da Administração Educacional, ANPED/Associação dos Programas de Pós-Graduação em Educação, CRUB/Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Fórum de Pró-Reitores de Graduação, ANFOPE/Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ANDE/Associação Nacional de Educação, entre outras. (BRZEZINSKI, 1997, p. 145)

Ministério Público, o Poder Judiciário em geral – para a fiscalização devida (VERAS; MARTINS, 2000, p. 438).

Vale destacar que a LDBEN, “uma Lei modernizante e descentralizadora, [...] teve uma influência decisiva, ao exigir avaliações periódicas de todos os níveis de ensino” (BRASIL, 1996). Um dispositivo que teve desdobramentos importantes em programas de avaliação: o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) e o Exame Nacional de Conclusão de Curso (o Provão) no ensino superior são alguns que se destacam no período (DUHRAN, 2010, p. 158-9).

E o Brasil continuou sua trajetória na tentativa de aperfeiçoar sua legislação educacional com vistas a atender as necessidades identificadas em análises de especialistas, de educadores, da sociedade civil organizada e de organismos internacionais – em especial da UNESCO e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Nesse intuito, visando aperfeiçoar os mecanismos de avaliação, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), hoje atual FUNDEB, combinando desempenho dos alunos com o fluxo das aprovações, um passo além do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que possibilitou as comparações do Brasil com os demais países da OCDE (ABREU, 2010, p.137).

Em 1996, por meio da Emenda Constitucional nº 14, regulamentada pela Lei nº 9.424, de 24/12/1996, foi criado o FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental), que racionalizou o uso dos recursos públicos na educação definindo um novo marco institucional no financiamento do ensino.

Esse Fundo teve como base a vinculação de 15% do orçamento dos estados e municípios para o ensino fundamental (equivalente a 60% dos 25% obrigatórios para a educação). Recursos que, divididos pelo número de alunos matriculados nas escolas públicas de ensino fundamental, dava um valor mínimo por aluno.

Nos estados onde o valor por aluno ficava abaixo do mínimo calculado anualmente, a União complementava com recursos próprios. Uma norma legal que igualou a situação extremamente desigual entre unidades díspares. Como o número de alunos era a base para o recebimento dos recursos do FUNDEF, este foi um instrumento benéfico para o custeio e melhoria do ensino e, também, eficaz para o aumento das taxas de inclusão no ensino fundamental (DURHAN, 2010, p.173-4).

Já no governo posterior, primeiro mandato do governo Lula (2003-2006), as políticas foram reformuladas. O FUNDEF foi transformado em Fundo de Manutenção da Educação

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e seus recursos destinados a beneficiar alunos da creche ao ensino médio em escolas públicas.

Nesse período, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, para reduzir o analfabetismo entre jovens e adultos. Mas o grande enfoque foi para o ensino superior, com a criação do Programa Universidade para todos (ProUni); a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e do Exame Nacional de Avaliação do Desempenho Estudantil (Enade); a redefinição das regras do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); duas tentativas de criação de novos modelos de universidades (uma na Bahia e outra no ABC Paulista) inspiradas no Protocolo de Bologna; e grande incentivo e ampliação do Ensino Tecnológico (ABREU, 2010, p.138-40).

Em seguida, no segundo mandato de Lula (2007-2010), se destaca o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), voltado para o acesso e permanência do aluno na escola, com o estabelecimento de metas da aplicação de recursos proporcionais ao Produto Interno Bruto (PIB). Um Plano que foi sacramentado pela Emenda Constitucional nº 59, de 11/12/2009, e que significou um aumento substancial de verbas para a educação já a partir de 2010 (ABREU, 2010, p.135).

Outra Lei sancionada no período foi a de nº 11.502, de 11/07/2007, que atribuiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a responsabilidade sobre a formação inicial e continuada do magistério, em colaboração com estados e municípios.

A rede de educação profissional, científica e tecnológica foi, também, objeto de vultosa expansão nesse período. Os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets) e passaram a oferecer cursos presenciais e a distância. Juntos com o Sistema S – que reúne entidades como o Serviço Social de Indústria (Sesi), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), esses Ifets ampliaram a oferta de cursos profissionalizantes gratuitos a jovens de baixa renda.

Em 2017, a Lei nº 13.515/2017 promove alterações no ensino médio e, segundo críticos, privilegia a centralização das políticas educacionais, desconsidera particularidades regionais e impõe, a partir do Governo Federal, os rumos desse nível de ensino não refletindo os anseios sociais; desagradando educadores e gestores educacionais quanto à forma de sua implementação, entre outros temas. Busca, no entanto, conforme seus formuladores, modernizar esse nível de ensino na tentativa de atrair e manter na escola seus alunos.

Pelo exposto, percebe-se que o Estado brasileiro não tem se descurado de atualizar e/ou aperfeiçoar a legislação educacional nas últimas décadas – período que coincide com os grandes

eventos internacionais que buscam a melhoria da educação no planeta. Todos os níveis de ensino, em seus diversos aspectos – de organização, gestão, financiamento, princípios, conteúdos, formação de professores, expansão das redes de ensino, etc. – foram repensados e uma nova ordem jurídica elaborada.

Mas que avanços essa nova legislação promoveu na realidade educacional brasileira? Que lacunas ou aspectos estão a exigir intervenções estatais?

As séries históricas mostram avanços. Em alguns níveis de ensino saltos mais elogiáveis que em outros, mas melhorias em todos os seus índices. É inegável que do ponto de vista quantitativo, a realidade educacional brasileira avançou, até porque partiu de patamares extremamente baixos.

Em 1900, com uma população de 17.438.434 habitantes, o Brasil tinha 65,3% de analfabetos adultos. Em 1950, dos 51.944.397 de brasileiros, 50% eram analfabetos. Um percentual estarrecedor que recua nas décadas seguintes e mais acentuadamente nas últimas décadas.

As taxas de analfabetismo podem ser observadas na seguinte tabela:

**Tabela 4** - Taxa de analfabetismo no Brasil, pessoas com mais de 15 anos, de 1900 a 2017

<b>Ano</b>	<b>Percentual</b>
1900	65,3%
1940	65,0%
1960	39,7%
1980	25,9%
1990	19,7%
2000	13,6%
2012	8,7%
2017	7,2%

Fonte: IBGE-PNADs (2018)

Na educação infantil, o crescimento do atendimento à demanda – ainda longe da ideal – é notório, resultado de duas modificações na legislação: a inclusão da educação infantil como

beneficiária dos recursos do FUNDEB, e a obrigatoriedade de educação dos 4 aos 17 anos instituída pela Emenda Constitucional nº 59. De um atendimento a apenas 374.267 crianças em 1970, os sistemas chegaram a atender na pré-escola 4.964.975 crianças em 2014 e 8.508.731 em 2017 (aumento devido ao atendimento a crianças de 4 e 5 anos ter passado a ser obrigatório).

No ensino fundamental, os números mostram avanços no atendimento a crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. Em 1985, a taxa de evasão do sistema era imensa: de cada 100 alunos ingressantes na 1ª série, apenas 18 concluíam a 8ª série (DUHRAN, 2010, p. 164). Mas, no contexto legal da atualidade, com os programas de apoio à matrícula e à permanência dos alunos na escola, com as intervenções estatais no sentido de eliminar a repetência e a evasão escolar, os números mostram que, em 2017, o País atingiu a desejada universalização desse nível de ensino. Nesse sentido, o Brasil colaborou, incontestavelmente, para a melhoria das taxas de escolarização dos países integrantes do EFA.

No ensino médio, a situação não é diferente. Um nível de ensino ainda bastante elitizado até a década de 1960, enfrentou, até recentemente, problemas de oferta quantitativa de vagas e de adequação aos interesses da população alvo.

Relegado a um segundo plano por um longo período, o ensino médio, impulsionado por comparações internacionais desvantajosas, foi beneficiário de programas governamentais e teve, nas últimas décadas, seu panorama bastante alterado, conforme se observa abaixo:

**Tabela 5** - Evolução das taxas líquidas de matrícula no Ensino Fundamental e Médio de 1980 a 2015

Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio
1980	64,0%	14,0%
1992	81,4 %	18,3%
2002	93,9%	22,3%
2008	94,9%	50,6%
2015	96,5%	56,9%
2018	98%	68,7%

Fonte: PNADs-IBGE apud Duhran (2010) e Todos Pela Educação. *In*: Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019.

A educação profissional e tecnológica foi estimulada e tem, em 2018, um quantitativo completamente diferente do passado. O País teve 140 instituições desse tipo de ensino de 1909 até 2002. De 2003 a 2010 foram criadas 214 novas escolas e de 2011 a 2015 outras 208. Em 2018, de 140 escolas durante todo o século XX passou-se para 644 campi em funcionamento, conforme dados do Ministério da Educação (MEC, 2018).

No ensino superior, houve um salto de investimentos decorrentes das políticas públicas anteriormente descritas. Com todos os incentivos recebidos nos últimos 30 anos, pode-se ver, nas estatísticas, a enorme expansão do ensino superior brasileiro, em diferentes modalidades e tipos de instituições.

**Tabela 6** - Evolução do ensino Superior no País, de 1930 a 2017

<b>Ano</b>	<b>Público</b>	<b>%</b>	<b>Privado</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>
<b>1933</b>	18.986	56,3	14.737	43,7	33.723
<b>1945</b>	21.307	51,6	19.968	48,4	41.275
<b>1960</b>	59.624	58,6	42.067	41,4	101.691
<b>1980</b>	492.232	35,7	885.054	64,3	1.377.286
<b>1990</b>	578.525	37,6	961.455	62,4	1.540.080
<b>2000</b>	887.026	33,0	1.807.219	67,0	2.694.245
<b>2005</b>	1.246.704	27,3	3.321.094	72,7	4.567.798
<b>2010</b>	1.643.298	25,8	4.736.001	74,2	6.379.299
<b>2017</b>	2.045.356	24,7%	6.241.307	75,3%	8.286.663

Fonte: Elaborada com base nos dados do MEC/INEP (Censos e Sinopses).

Frente ao exposto, são inquestionáveis os avanços de educação brasileira após a década de 1990, período que coincide com a integração do Brasil aos Fóruns Internacionais em prol da educação mundial. Ao se balizar os objetivos definidos pelos EFAs para os nove países envolvidos, percebe-se que a caminhada brasileira – em termos quantitativos – está evoluindo. O panorama atual é bastante diverso daquele retratado no histórico das estatísticas.

Em 1990, ao identificar o tamanho da tarefa brasileira para atender as recomendações do EFA, podia se perceber quão gigantesca era a demanda por: mais escolas; mais matrículas; menos discriminações a etnias, a diferentes gêneros, etc.; mais recursos de toda ordem. Hoje, em 2019, muitos dos desafios estão atendidos. O enorme problema a ser enfrentado com vigor liga-se em especial às questões da qualidade da educação brasileira.

O acesso à escola e a uma educação de qualidade é uma luta longe de seu fim e que precisa ser empreendida, diuturnamente, aqui e nos demais países com indicadores semelhantes ou piores que os nossos. Uma luta iniciada há tempos que apresenta avanços e recuos.

E, no conjunto da sociedade – educandos, pais e a população em geral – espera-se que o direito à educação baseada nos princípios de “garantia de padrão de qualidade” (CF, art.206, VII) seja implementada, com vistas a novos rumos da qualificação e conscientização de direitos. Uma conscientização que se reverte em processos de reivindicação, uma vez que somente aqueles que conhecem, que têm informação, saber, instrução, criam e dominam meios capazes de levar transformações a sua própria vida e à história.

A educação de qualidade é o instrumento para a transposição da marginalidade para a cidadania, medida do desenvolvimento de um povo. Não existe direito se ele não é conhecido. Para que se tenha direitos deve-se conhecê-los para assim exigí-los.

Pelo bem da nação, como um todo, e por um futuro melhor para cada pequeno brasileiro, é preciso pensar a escola como um lugar privilegiado para o encontro da criança e do jovem com o saber sistematizado, na busca da qualificação intelectual e do desenvolvimento emocional e afetivo. Considerando a complexidade de tais conhecimentos, habilidades, atitudes e valores éticos (que não podem ser improvisados), mas construídos em longo e sistematizado processo, a escola deve ser pensada com o cuidado devido.

Uma educação escolar de qualidade que, devidamente cuidada pelos poderes públicos das três esferas, deve ser exigida pelo conjunto da sociedade. Uma educação que, no mínimo, atenda a indicadores da área educacional que permitam ações seguras sobre o interior da escola e da sala de aula. Há, inclusive, uma vasta literatura internacional, com base de consenso bastante alargada, que possibilita caracterizar formas criativas de organização, acompanhamento e avaliação de uma escola de qualidade (PORTELA, 2000, p. 367).

O Brasil não apenas quer, como precisa desenvolver uma educação de qualidade para responder positivamente aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), também conhecidos como metas do milênio, que são compromissos firmados pelos 191 Estados Membros das Nações Unidas (VIEIRA, 2009), atualmente (abril de 2020) 193 Estados membros.

## 5 ORGANISMOS INTERNACIONAIS: ONU, UNESCO, EFA e UNICEF.

Países aliados, em outubro de 1944, reuniram-se na cidade de Dumbarton Oaks para estabelecer as diretrizes de uma nova organização internacional em que se garantisse a paz e a segurança internacional após a guerra.

Essas diretrizes ficaram conhecidas como *Dumbarton Oaks Proposals* e serviram de inspiração para a elaboração da Carta da ONU.

O *Dumbarton Oaks Proposals* fazia referência apenas em uma passagem ao termo “direitos humanos”. Já a Carta das Nações Unidas, desenvolvendo melhor o tema, fez referência à mencionada expressão em 5 passagens: art. 1.º, parágrafo (3); art. 13, parágrafo (1), alínea (b); art. 55, alínea (c); art. 60; art. 62, parágrafo (2).

Ramos, 2016 afirma:

O passo decisivo para a internacionalização da temática dos direitos humanos foi a edição da Carta de São Francisco em 1945, que, além de mencionar expressamente o dever de promoção de direitos humanos por parte dos Estados signatários, estabeleceu ser tal promoção um dos pilares da Organização das Nações Unidas (ONU), então criada. (...) Para explicitar quais seriam esses ‘direitos humanos’ previstos genericamente na Carta de São Francisco foi aprovada, sob a forma de Resolução da Assembleia Geral da ONU, em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O principal organismo internacional do mundo é a Organização das Nações Unidas (ONU), criada pela Conferência de São Francisco, em 26 de junho de 1945 e oficialmente constituída em 24 de outubro de 1945, pela Carta das Nações Unidas; é um organismo de caráter universal aberto à participação de todos os Estados do mundo, que se reúnem voluntariamente com a intenção de promover a paz, a cooperação e o desenvolvimento.

Criada no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, motivada pela busca da paz ante a destruição de diversos territórios e milhares de vítimas durante a guerra, teve inicialmente a participação de 51 Estados-membros, dentre eles, para citar alguns, o Brasil, os vizinhos Argentina e Bolívia, os Estados Unidos da América e a então União Soviética (URSS), (MAZZUOLI, 2010).

A ONU é composta por dois tipos de membros, os originários e os admitidos ou eleitos, tema regulado pelo Capítulo II da Carta das Nações Unidas, arts. 3º ao 6º. Ressalta Mazzuoli (2010, p. 621) que a admissão de qualquer membro é condicionada à obediência de três

condições: a) ser um Estado amante da paz, b) aceitar as obrigações impostas pela Carta da Nações; e c) estar apto e disposto a cumpri-las.

A nova agenda internacional é caracterizada pelos seguintes valores: evitar a guerra, manter a paz e a segurança internacional, promover os direitos humanos, prevendo novas formas de cooperação econômica e social entre os Estados (PIOVESAN, 2018).

Em virtude de ser a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) uma declaração e não um tratado, há discussões na doutrina e na prática dos Estados sobre a sua força vinculante. Em resumo, podemos identificar três vertentes possíveis:

I) A DUDH possui força vinculante por se constituir em interpretação autêntica do termo “direitos humanos”, previsto na Carta das Nações Unidas (tratado, ou seja, tem força vinculante);

II) A DUDH possui força vinculante por representar o costume internacional sobre a matéria;

III) A Declaração representa tão somente a *soft law* na matéria, que consiste em um conjunto de normas ainda não vinculantes, mas que buscam orientar a ação futura dos Estados para que, então, venham a ter força vinculante.

Destaque-se, por oportuno, o entendimento parcialmente divergente de Mazzuoli: “Formalmente, por ser Resolução da Assembleia-Geral, é apenas uma “recomendação”. [Entretanto], “é possível (mais que isso, é necessário) qualificar a Declaração Universal como norma de *jus cogens* internacional” (MAZZUOLI, 2010, p. 861).

Sobre a relação entre a DUDH e o artigo 1º, §3º da Carta da ONU têm-se: “Para nós, a Declaração Universal de 1948 integra a Carta da ONU, na medida em que passa a ser sua interpretação mais fiel, no que tange à qualificação jurídica da expressão “direitos humanos e liberdades fundamentais” (Mazzuoli, 2010, p. 859).

O órgão da ONU responsável pela mobilização e coordenação de atividades relacionadas à educação e à cultura dos países-membros é a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sigla do inglês *United Nations Educational Scientific Cultural CO*.

A UNESCO nasceu em 04 de dezembro de 1946, com sede em Paris, resultado da Conferência de Londres dos ministros da Educação de quarenta e quatro países (MAZZUOLI,

2010, p. 635). É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação.

No setor de Educação, a principal diretriz da UNESCO é auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos. (UNESCO, 2019)

Para isso, a Organização desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de prover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação, tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países.

Conforme disposto no site da UNESCO Brasil, a Representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 1964, e seu Escritório em Brasília iniciou as atividades em 1972, tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social.

Desenvolve projetos de cooperação técnica em parceria com o governo da União, estados e municípios, a sociedade civil e a iniciativa privada, além de auxiliar na formulação de políticas públicas que estejam em sintonia com as metas acordadas entre os Estados Membros da Organização.

A organização tenta minimizar diferenças entre as nações no atendimento às populações, sobretudo as mais carentes. Mantém-se atenta à obtenção das metas estabelecidas, estimula parcerias, auxilia na viabilização de financiamentos internacionais para programas e projetos, mantendo-se como a maior colaboradora mundial em prol da educação.

Neste contexto, concebeu, planejou e coordenou a Conferência Mundial de Educação para Todos (EFA) e os outros eventos dela decorrentes. Eventos que agregaram representantes de vários países, nos quais foram subscritos tratados, acordos ou termos de compromisso de vários formatos.

As funções dos fóruns do EFA são: coordenar o encontro e contato com todos os grupos e organizações engajados; planejar e monitorar objetivos e metas, a advocacia, política interna, a promoção de parcerias e cooperações técnicas; compartilhar com os demais fóruns as melhores práticas e lições aprendidas; monitorar e prestar contas da contabilidade; e promover meios para a maior mobilização de recursos financeiros e parcerias com a sociedade (SENEGAL, 2000).

A UNESCO é responsável pela coordenação do EFA e também por suas parcerias, e se mantém como maior colaborador mundial em prol da educação.

Anualmente o diretor geral da UNESCO promove um Grupo de Alto Nível (GAN), pequeno e flexível, que é responsável pelas análises técnicas das situações reais e fiscalização da arrecadação de recursos financeiros.

As autoridades responsáveis pela educação nos níveis internacionais, nacionais, estaduais e municipais têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Rosa Maria Torres, que foi membro do GAN, em crítica afirma que: “os responsáveis mundial e regionalmente pelos planos de concretização das melhorias educacionais se preocupavam mais com a hierarquia e hegemonia de suas próprias agências internacionais do que com o real objetivo – educação para todos”. (BERTUOL, 2006 [web]).

Nesse sentido ressalta-se alguns dos dados apontados pela UNESCO durante os relatórios referentes aos nove países mais populosos do mundo (E-9) que merecem destaque.

A evolução das taxas de matrícula no ensino fundamental, nos nove países do EFA, é demonstrada na tabela 7, resultado dos importantes encontros sobre educação da década de 1990.

Embora enfrentando situações diferentes, esses países muito tinham a fazer, o que pode ser constatado através da observação de suas taxas de alfabetização de adultos, demonstradas nas tabelas 7 e 8, com dados relativos às décadas de 1960 a 1990, apenas para ilustrar os dados que motivaram as ações da ONU/UNESCO na década de 1990, marco para os tratados internacionais e legislações internas sobre educação.

**Tabela 7** - Taxas de matrículas no ensino fundamental dos países do EFA (1960, 86 e 98)

Países	1960	1960	1986	1986	1998	1998
	masc.	fem.	masc.	fem.	Masc.	fem.
<b>Nigéria</b>	54	31	79	62	--	-- <sup>8</sup>
<b>Paquistão</b>	39	11	54	30	84	60
<b>Bangladesh</b>	80	31	83	71	80	83
<b>Índia</b>	83	44	112	84	76	64
<b>Indonésia</b>	78	58	119	114	97	93
<b>Brasil</b>	58	56	101	97	96	94
<b>Egito</b>	79	52	109	93	94	89
<b>China</b>	131	90	127	118	99	99
<b>México</b>	80	75	115	112	97	96

Fontes: UNICEF (1999, p. 72); UNESCO (2007)

**Tabela 8** - Taxas de alfabetização de adultos dos países do EFA, em 1970, 1990 e 2000

Países	1970	1970	1990	1990	2000	2000
	masc.	Fem.	masc.	fem.	masc.	fem.
<b>Nigéria</b>	35	14	62	40	72	56
<b>Paquistão</b>	30	11	47	21	60	31
<b>Bangladesh</b>	36	12	47	22	52	30
<b>Índia</b>	47	20	62	34	69	46
<b>Indonésia</b>	66	42	88	75	91	82
<b>Brasil</b>	69	63	82	81	87	88
<b>Egito</b>	50	20	63	34	68	43
<b>China</b>	-	- <sup>9</sup>	87	68	91	77
<b>México</b>	78	69	90	85	92	89

Fonte: UNICEF (1999, p. 72); UNESCO (2007)

<sup>8</sup> Dado não disponível, com os mesmos índices da tabela, em nenhuma das fontes de pesquisa.

<sup>9</sup> Dado não disponível, com os mesmos índices da tabela, em nenhuma das fontes de pesquisa.

Resta claro, assim, que políticas internacionais devem identificar os locais mais carentes de educação e focalizar sua atuação (HAGGIS, 2000), com aumento de parcerias para uma mudança até mesmo nos valores locais, isto é, os preconceitos devem ser quebrados, porém respeitando a cultura local. O direcionamento de recursos financeiros para estes locais é necessário.

A educação é objeto de política pública de cobertura universal, uma demanda concreta de operacionalização do direito positivado, e quanto maior for a superação dos paradigmas tradicionais que permeiam e empobrecem a leitura da lei (COSTA e LIMA, 2000), melhor será a sua oferta.

Accioly (1956) destaca o lema da UNESCO, resultado da conferência de Londres de 1946: “Se a Guerra nasce na mente dos homens, é na mente dos homens que devem ser construídas as defesas da paz”.

Outro importante órgão da ONU criado para proteger os direitos humanos das crianças e adolescentes é o Fundo das Nações Unidas para a Infância, o UNICEF, instituído para assegurar que cada criança e adolescente tenha seus direitos humanos integralmente cumpridos, respeitados e protegidos.

Como o direito à educação é um direito humano e fundamental, este organismo internacional tem importante papel para assegurar que os tratados internacionais sejam colocados em prática.

Criado em 1946 para ajudar a reconstruir os países mais afetados pela Segunda Guerra Mundial, o UNICEF passou a atuar em outras nações quatro anos depois. Hoje, está presente em 191 países.

Em 1950, o UNICEF chegou ao Brasil e, desde então, trabalha em parceria com governos municipais, estaduais e federal, sociedade civil, grupos religiosos, mídia, setor privado e outras organizações internacionais, incluindo agências das Nações Unidas, para defender os direitos de meninas e meninos brasileiros. (UNICEF, 2019)

O UNICEF atua nas conquistas alcançadas no campo dos direitos da infância. Esteve lado a lado do Brasil na luta contra a poliomielite, que teve o último registro de ocorrência em 1989; lutou junto com as mulheres para que lhes fosse garantido o direito a amamentar seus filhos; ajudou o governo brasileiro a criar o seu primeiro programa de merenda escolar;

colaborou com a redução das mortes por diarreia, com a promoção do uso do soro caseiro; e, nos últimos anos, está apoiando o País a reduzir as disparidades regionais no Semiárido, Amazônia e comunidades populares dos centros urbanos. (UNICEF, 2019)

O UNICEF apoiou e reivindicou a aprovação do artigo 227 da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente, que mudaram o marco legal dos direitos da infância no Brasil. Esteve também presente no parlamento brasileiro para a aprovação da Lei nº. 9.534/97, que tornou gratuito o Registro Civil de nascimento para todos os brasileiros.

O UNICEF promoveu ainda ações pela aprovação da Emenda Constitucional número 59, que tornou obrigatório o ensino dos 4 aos 17 anos e também garantiu mais recursos para a educação. Vitórias importantes para a Educação neste País, que contaram com o apoio do UNICEF desde o começo das discussões, conforme ressalta a própria agência do órgão, também com sede em Brasília-DF.

## 6 COMPROMISSOS INTERNACIONAIS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO

Antes de adentrar especificamente ao tema, cumpre conceituar e distinguir alguns dos principais atos internacionais que serão tratados no presente trabalho; para tanto, salienta-se a existência de uma “lei dos tratados internacionais”: trata-se da Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados de 1969. O tema já era preocupação da Organização das Nações Unidas (ONU) desde 1949, teve participação de 110 Estados, e depois de mais de 10 anos da conclusão do documento entrou em vigor internacionalmente com o *quórum* de 35 Estados signatários (REZEK, 2009, p. 17-18).

A referida Convenção de Viena de 1969 não faz acepção às diferentes denominações que porventura possam ter os tratados internacionais: para ela o tratado não é mais que um instrumento de veiculação de regras jurídicas, independente do nome que se lhe atribua. No entanto, doutrinariamente e na comunidade internacional a expressão ‘tratado’ é uma expressão-gênero que alberga adentro de si diferentes nomenclaturas (MAZZUOLI, 2011, p. 177).

Assim, a doutrina define o tratado como a expressão genérica eleita pela Convenção de Viena de 1969 para nomear todo acordo internacional, multilateral ou bilateral de especial importância política, qualquer que seja sua nomenclatura.

Já ‘convenção’ é uma expressão que começou a ser utilizada em razão dos diversos congressos e conferências internacionais, com matérias de maior relevância para a sociedade internacional, que produziram normas gerais de Direito Internacional Público, normas fruto da vontade uniforme das partes em assuntos de interesse geral.

Para Mazzuoli (2011), a expressão *convenção* conota então aquele tipo de tratado solene (e multilateral) em que a vontade das partes não é propriamente divergente, como ocorre nos tratados-contratos, mas paralela e uniforme.

Ressalta-se a importância dessas convenções no direito interno, pois a validade de uma lei nacional depende da sua compatibilidade não apenas com a Constituição (num controle de constitucionalidade), como com sua conformidade com os tratados internacionais ratificados pelo governo e em vigor no país, ao que se dá o nome de controle de convencionalidade. Este se dá nos mesmos moldes que o controle de constitucionalidade, no entanto a norma paradigma violada, em vez de ser norma da Constituição, é norma de um tratado ou convenção em que o Brasil é parte.

Tratados que hoje assumem força de emenda constitucional (conforme previsto no novo § 3º do artigo 5º da Constituição) e geram direitos exigíveis na esfera administrativa ou judicial.

Este § 3º pretendeu acabar com as discussões relativas à hierarquia dos tratados internacionais de direitos humanos no plano interno, uma vez que parte da doutrina, antes da Emenda Constitucional nº 45, de 2004, já atribuía aos tratados de direitos humanos, *status* de norma constitucional, em virtude da interpretação do § 2º do mesmo art. 5º da CF<sup>10</sup>. É o que pondera Mazzuoli:

Com base nesse último dispositivo, sempre defendemos que os tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil têm índole e nível constitucionais, além de aplicação imediata, não podendo ser revogados por lei ordinária posterior. E a nossa interpretação sempre foi a seguinte: se a Constituição estabelece que os direitos e garantias nela elencados ‘não exclui’ outros provenientes dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte, é porque ela própria está a autorizar que esses direitos e garantias internacionais constantes dos tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil ‘se incluam’ no nosso ordenamento jurídico interno, passando a ser considerados como se escritos na Constituição estivessem. É dizer, se os direitos e garantias expressos no texto constitucional ‘não excluem’ outros provenientes dos tratados internacionais em que o Brasil seja parte, é porque, pela lógica, na medida em que tais instrumentos passam a assegurar outros direitos e garantias, a Constituição ‘os inclui’ no seu catálogo de direitos protegidos, ampliando o seu bloco de constitucionalidade.

Para Mazzuoli (2007), a cláusula aberta do § 2º do art. 5º da Carta de 1988 sempre admitiu o ingresso dos tratados internacionais de proteção dos direitos humanos no mesmo grau hierárquico das normas constitucionais, e não em outro âmbito de hierarquia normativa. Portanto, o fato desses direitos se encontrarem em tratados internacionais jamais impediu a sua caracterização como direitos de status constitucional.

Sem menosprezar o papel de protagonista que os governos devem assumir no direcionamento de suas políticas educacionais, a atuação da UNESCO e de seus parceiros por uma melhor educação é essencial – como controle externo – para atingir a excelência na qualidade educacional e a universalização da educação dos povos. E é, sempre, por iniciativa ou com o apoio da UNESCO que eventos internacionais mobilizam as nações na busca de soluções para os graves problemas educacionais que assolam o mundo.

Os resultados de conferências internacionais têm sido expressados em diretrizes divulgadas por meio de declarações. A compreensão das diretrizes traçadas internacionalmente permitirá identificar as linhas que influenciam a definição das políticas educacionais que visam

---

<sup>10</sup> O §2º do art. 5º da CF dispõe: “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”.

assegurar o direito à educação básica no contexto dos países signatários. Para Ferreira e Ferreira (2007, p. 43-44):

[...] cabe lembrar que as maneiras de pensar e fazer a educação e a escola hoje contam com um determinante a ser destacado na análise dessa política, que é o fato de a escola estar inserida num quadro em que prevalece o modelo neoliberal de relação Estado-sociedade, no qual se age para que a educação básica seja universalizada, não como um direito e uma necessidade constitutiva do homem, mas para dar sustentação ao modelo da livre-iniciativa e às relações de competitividade. Universalização esta que é instituída como se de natureza meramente contábil: mais alunos passando pelo sistema, por mais algum tempo, chegando a níveis escolares mais avançados e ao menor custo possível, independente da qualidade da formação.

Dada a importância dos documentos internacionais para a educação, apenas seis foram considerados para o presente trabalho, sendo eles os marcos relacionados ao desenvolvimento da educação básica, que trataram de maneira mais ampla a educação, sem especificidades tais como restrições à educação superior, à inclusão, à desigualdade de gênero. São abordados: Tratado de Jomtien, 1990; Tratado de Nova Delhi, 1993; Conferência de Hamburgo, 1997; Conferência Mundial de Educação para Todos (EFA) em Dacar, Senegal, 2000; Conferência EFA de Monterrey, México, 2006, e por fim a Declaração de Incheon, Coreia, 2015.

Todos estes documentos são afirmações, reafirmações, análises de metas e objetivos iniciados em 1990 com o Tratado de Jomtien pelo grupo Education For All da UNESCO, por isso consideradas no presente trabalho.

## **6.1 Tratado de Jomtien**

Os tratados e demais compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, nos últimos anos, têm como base as abrangentes análises e decisões tomadas na Conferência Mundial de Educação para Todos (EFA), realizada em março de 1990 na cidade de Jomtien, na Tailândia, sob a coordenação da UNESCO.

O EFA reuniu representantes dos nove países mais populosos do planeta (Grupo E-9)<sup>11</sup> que reafirmaram que a educação é um direito fundamental de todos, independentemente de diferenças quanto a sexo, idade, etnia ou classe social. Este tratado estabeleceu metas e

---

<sup>11</sup> Pertencem ao grupo composto por nove países: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia. (E-9 – sigla em inglês).

objetivos a serem alcançados pelos dez países mais populosos do mundo, para uma década (UNESCO, 1990).

Akkari (2017) salienta que o debate internacional sobre o direito à educação corresponde a um movimento iniciado com o advento da globalização, em que as políticas públicas não são mais de responsabilidade exclusiva dos Estados Nações. A educação, nesse contexto, passa a ser cada vez mais objeto de crescentes influências internacionais.

Embora enfrentando situações diferentes, esses países muito tinham a fazer, o que pode ser constatado através da observação de suas taxas de alfabetização de adultos, demonstradas na tabela 8 supracitada.

Um quadro de analfabetismo que poderá ser realimentado com a inclusão de novos analfabetos adultos, caso as taxas de escolarização das crianças não sejam alteradas, o que fará com que as atuais crianças que estão fora das escolas se tornem adultos analfabetos. A evolução das taxas de matrícula no ensino fundamental nos nove países do EFA é resultado dos importantes encontros sobre educação da década de 1990.

No preâmbulo da declaração de Jomtien é apontado que, mesmo com a garantia do direito à educação estando presente desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os esforços para assegurá-lo ainda não contemplam todas as pessoas. Isso porque milhares de crianças e adultos encontram-se na condição de analfabetismo, também na sua vertente funcional. Já aqueles que conseguiram concluir o ensino primário não prosseguem os estudos, deixando de adquirir conhecimentos e habilidades essenciais que possibilitem melhorias na qualidade de vida e a respectiva inserção no mundo, apropriando-se de forma limitada das mudanças sociais, tecnológicas e culturais (UNESCO, 1990).

À época, após sucessivas análises a respeito da situação desses países, foram traçados pelos países signatários, sob coordenação da UNESCO, dez importantes objetivos para alcançar a educação com características já universalmente disponíveis:

- 1) Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem: a aprendizagem da leitura e escrita, em língua materna, da expressão oral, do cálculo e da solução de problemas; bem como os conhecimentos, valores e atitudes que levam ao respeito pela herança cultural, justiça social, meio ambiente, etc., como instrumentos essenciais para a educação.
- 2) Expandir o enfoque: isto é, ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino. Com o advento das telecomunicações e da Internet é muito mais fácil expandir o enfoque e ampliar as vias para adquirir conhecimento, pois são muitos os instrumentos que capacitam à expansão.

- 3) Universalizar o acesso à educação e promover a equidade: com a necessária oferta a todas as crianças, jovens e adultos da oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de aprendizagem.
- 4) Concentrar a atenção na aprendizagem: focada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência e preenchimento dos requisitos para obtenção do diploma. Um objetivo contraposto a iniciativas que insistem no método da não-reprovação, menosprezando a real aprendizagem do aluno.
- 5) Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica: com ações cumulativas do Estado e de todos os parceiros possíveis que garantam uma aprendizagem que comece com o nascimento (isto implica cuidados básicos na infância e estratégias em conjunto dos programas institucionais com as famílias e comunidades) e se estenda pela vida afora.
- 6) Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem: não apenas no aspecto físico das instituições escolares, como também um ambiente familiar e sociocultural que garanta aos educandos assistência à nutrição, cuidados médicos e apoio físico e emocional.
- 7) Fortalecer as alianças: com envolvimento de autoridades responsáveis pela educação nos níveis internacionais e nacionais, estaduais e municipais que têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos.
- 8) Desenvolver uma política contextualizada de apoio: pela qual a sociedade deve garantir também um sólido ambiente intelectual e científico à educação básica, o que implica a melhoria do ensino superior e o desenvolvimento da pesquisa científica, melhoria esta que acarretará na melhor formação dos professores que, conseqüentemente, estarão mais aptos a lidarem com as divergências e dificuldades que o provimento da educação traz. Políticas de apoio para incentivar a migração de professores e de outros profissionais (como os da saúde), das grandes cidades e do local de formação acadêmica para outros mais carentes de recursos. Um bom exemplo disto foi o convênio a partir do qual o Brasil levou à Angola profissionais da educação. Tipo de incentivo que pode ocorrer, também, no plano interno de países que têm regiões educacionalmente mais carentes que outras.
- 9) Mobilizar recursos: já existentes, maximizando seus resultados com maior rendimento e aproximação da finalidade – educação para todos – e com atração de recursos adicionais, quase sempre necessários. Para satisfazer as necessidades básicas da educação será importante, também, e até exigível, uma realocação dos recursos entre setores.
- 10) Fortalecer a solidariedade internacional: uma vez que a comunidade mundial tem a responsabilidade de atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta de educação para todos. Credores e devedores devem procurar fórmulas inovadoras e equitativas para atenuação de limitações.

Estes foram os objetivos traçados em Jomtien, e não totalmente alcançados. Fato que levou representantes dos nove países envolvidos a novamente se reunirem, em outras localidades, para reforçarem suas metas e envidarem esforços na obtenção das mesmas.

Neste contexto, Torres (2001) afirma que a Declaração de Jomtien reforça a centralidade da Educação Básica como prioridade a ser alcançada universalmente, isso porque a educação deve garantir um conjunto de conhecimentos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao desenvolvimento humano.

Sempre bom lembrar que as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente devem ser melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente, OIT/UNESCO, 1966.

Ressalta-se também que a melhoria do ensino superior acarretará na melhor formação dos professores e conseqüentemente estes estarão mais aptos a lidar com as divergências e dificuldades que o provimento da educação traz.

Políticas de apoio para incentivar a migração de professores e de outros profissionais (como os da saúde), das grandes cidades e do local de formação acadêmica para outros mais carentes de recursos.

A educação é reconhecida no documento como um bem público, cujo financiamento não advém estritamente de recursos estatais, mas requer o envolvimento e o provimento de recursos econômicos e humanos de outros setores sociais. O seu papel é crucial para a promoção dos valores fundamentais da dignidade humana, contribuindo para o desenvolvimento dos indivíduos, bem como para o avanço social, cultural e econômico dos países (UNESCO, 1990).

Estes foram os objetivos traçados em Jomtien.

Obviamente, não foram alcançados em sua plenitude, o que levou representantes de vários Estados a voltarem a se reunir, em Dakar, no Senegal, de 26 a 28 de abril do ano 2000, no *Education For All* (EFA) - Educação Para Todos.

## **6.2 Declaração de Nova Delhi**

Em dezembro de 1993, pelo Tratado de Nova Delhi (UNESCO, 1993), pactuado na Índia, reafirmou-se a importância dos esforços para a obtenção da meta global de educação para todos.

Por aclamação, líderes representativos dos nove países mais populosos do mundo convocaram os colaboradores internacionais, as instituições financeiras multinacionais e a comunidade das nações para aumentarem o apoio aos esforços desses países na expansão e melhoria dos serviços educacionais; reconhecerem a educação como investimento isento de tetos preestabelecidos; e se juntarem a eles na luta para se alcançar as metas estabelecidas até 2020, ou o mais breve possível.

Na busca de desenvolvimento de suas sociedades, asseveraram que buscariam, com destemor: 1) garantir que a educação não seja negada a uma só criança, devido à falta de professor, de material didático ou de espaço físico adequado; 2) ampliar a educação básica destinada a jovens e adultos, incorporando toda a população aos programas públicos e privados; 3) eliminar disparidades de acesso, em função de sexo, idade, renda, e diferenças culturais, linguísticas e étnicas; 4) melhorar a qualidade e a relevância dos programas de educação básica, as condições de trabalho dos professores, os conteúdos, o material didático, etc.; 5) assegurar recursos crescentes para educação nacional; e 6) mobilizar os setores da sociedade para parcerias nacionais e compartilhamento de experiências entre si e com a comunidade global.

Em Nova Delhi, os líderes participantes manifestaram a consciência plena de que seus países abrigam mais da metade da população mundial e que o sucesso de seus esforços seria essencial para obtenção da meta global de educação para todos. Com acurada análise do contexto educacional e de sua problemática, estabeleceram metas e formas de mobilização de governantes e da sociedade.

A Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos<sup>12</sup>, em seu item 2, reconhece que:

- 2.1. as aspirações e metas de desenvolvimento de nossos países serão atendidas somente através da garantia de educação para todos os nossos povos, direito este assegurado tanto pela Declaração Universal dos Direitos do Homem quanto pelas constituições e leis de cada um de nossos países;
- 2.2. a educação é o instrumento preeminente de promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural;
- 2.3. os sistemas educacionais dos nossos países já alcançaram progressos importantes na oferta de educação a contingentes substanciais da nossa população, mas ainda não foram plenamente sucedidos os esforços de proporcionar uma educação e qualidade a todos os nossos povos, o que indica a necessidade de desenvolvermos enfoques criativos tanto dentro quanto fora dos sistemas formais;
- 2.4. os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades, proporcionando-lhes o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes - combate à pobreza, aumento da produtividade, melhora das condições de vida e proteção ao meio ambiente - e permitindo que assumam seu papel por direito na construção de sociedades democráticas e no enriquecimento de sua herança cultural;
- 2.5. os programas educacionais bem sucedidos exigem ações complementares e convergentes, no contexto do papel da família e da comunidade, nas áreas de nutrição adequada, cuidados efetivos da saúde e cuidado e desenvolvimento apropriado para crianças pequenas;

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393>, acesso julho de 2019.

2.6. a educação e a incorporação plena de mulheres jovens e adultas à sociedade são metas importantes em si e elementos chaves do processo de desenvolvimento do bem-estar social, da educação de gerações presentes e futuras e da diversificação das opções disponíveis à mulher para o desenvolvimento de todo o seu potencial;

2.7. pressões demográficas impõem um ônus por demais pesado à capacidade dos sistemas educacionais e impedem as reformas e melhorias necessárias; além do mais, dada a estrutura etária dos nossos países, esse processo continuará no decorrer da próxima década; 2.8 a educação é - e tem que ser - responsabilidade da sociedade, englobando igualmente os governos, as famílias, as comunidades e as organizações não-governamentais, exige o compromisso e a participação de todos numa grande aliança que transcenda a diversidade de opiniões e posições políticas.

### **6.3 Educação para Todos - Dakar**

Dez anos após a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Dakar (UNESCO, 2000) no Senegal, mais uma vez, representantes dos países pactuantes avaliaram as conquistas do período e reafirmaram seus compromissos com a Declaração Universal de Direitos Humanos e com a Declaração de Jomtien. Estabeleceram novos objetivos e metas para a melhoria da educação, até o ano de 2015, tornando claro o quanto ainda precisaria ser feito para que todos possam gozar do direito fundamental à educação.

Reconheceram um relevante progresso na década 1990-2000, mas com resultados longe dos ideais. Alguns índices ainda assustaram: mais de cento e treze milhões de crianças sem acesso à educação básica, oitocentos e oitenta milhões de adultos iletrados, continuidade da discriminação por sexo nos sistemas educacionais, entre outros.

A Declaração de Dakar reafirma a Declaração Mundial de Educação para Todos, apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos, que proclama o direito indiscriminatório de “toda criança, jovem ou adulto têm o direito de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser”. O documento considera que a educação, como um direito humano fundamental, é um aspecto propulsor para o desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade entre os países. Portanto, trata-se de um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI (UNESCO, 2000).

Como uma de suas conclusões, o EFA-Dakar concebeu seis outros objetivos: 1) expandir e melhorar a educação básica para crianças, principalmente as mais vulneráveis e necessitadas; 2) assegurar que até 2015 todas as crianças, principalmente meninas, crianças que necessitam educação especial e aquelas pertencentes a minorias étnicas, tenham uma educação

básica gratuita e de qualidade; 3) assegurar que as necessidades da aprendizagem de jovens e adultos sejam supridas com equidade de acesso e incentivos a programas que promovam os valores éticos e morais; 4) alcançar 50% (cinquenta por cento) de melhoria na alfabetização de adultos até 2015, principalmente para mulheres, equidade de acesso para todos os adultos na educação básica e sua continuidade; 5) eliminar discriminação de sexo na educação básica e no ensino médio até 2005 e atingir igualdade de sexos na educação até 2015; 6) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, e assim reconhecer que reais progressos na aprendizagem foram atingidos, especialmente quanto à alfabetização, à capacidade de calcular e à formação de valores éticos e morais.

O EFA, em Dakar, mostrou-se preocupado com a efetividade do alcance de seus objetivos. Impôs datas limites; requisitou a formação de órgãos fiscalizadores; buscou o engajamento da sociedade civil e de organizações não-governamentais (ONGs) nos projetos; traçou estratégias no âmbito internacional, nacional e regional; definiu formas para mobilizar, para a causa, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e outros bancos da iniciativa privada; estabeleceu a criação de fóruns nacionais do EFA e, nestes, a participação de ministros de Estado, sociedade civil e ONGs.

Sobre o documento de Dakar, Bauer (2008, p. 580) aponta que o direito à educação é o principal argumento de justificativa para as propostas e acordos realizados. Assim, “sob a égide da proteção do direito de todos à educação, introduz-se a questão da qualidade de ensino, ou seja, um novo fator na discussão do direito à educação, que passa a coexistir com o discurso preponderante da universalização do acesso à educação”.

Na ocasião, estabeleceu as funções dos fóruns do EFA: coordenar o encontro e contato com todos os grupos e organizações engajados; planejar e monitorar objetivos e metas, a advocacia, política interna, a promoção de parcerias e cooperações técnicas; compartilhar com os demais fóruns as melhores práticas e lições aprendidas; monitorar e prestar contas da contabilidade; e promover meios para a maior mobilização de recursos financeiros e parcerias com a sociedade.

Novos prazos e metas foram definidos e registrados na Declaração de Dakar, no qual os países signatários firmaram novos compromissos a serem alcançados até 2015.

#### **6.4 Declaração de Hamburgo**

Em 1997, destacando as metas do EFA relacionadas à educação de adultos e revendo estudos, pesquisas e metas estabelecidas a partir da I Conferência Internacional sobre Educação

de Adultos da Dinamarca (1949), de Montreal (1960), de Tóquio (1972) e de Paris (1985), a UNESCO promoveu a Conferência de Hamburgo (UNESCO, 1997). Ocasão em que se ressaltou o direito à educação dos milhões de adultos excluídos dos processos de escolarização.

Nesta Conferência Internacional, a educação de adultos adquiriu maior amplitude. A partir das definições da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996), a educação de jovens e adultos ultrapassou “o aprender a ser”, contido das recomendações da UNESCO de 1972, para os quatro pilares sugeridos por Jacques Delors (UNESCO, 1995, p.7): “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos”, “aprender a ser”. A educação de jovens e de adultos passou a ser imperativa para o lugar do trabalho, para o lar e para o convívio em comunidade.

Como resultados de intensas discussões, a Declaração de Hamburgo apresenta dez temas, a serem assumidos pelos parceiros-chaves da Conferência: 1) aprendizagem para adultos e democracia: os desafios para o século XXI; 2) melhoria das condições e qualidade da aprendizagem para adultos; 3) garantia do **direito universal** à alfabetização e à educação básica; 4) aprendizagem para adultos: igualdade e equidade de gêneros, e a autoafirmação das mulheres; 5) aprendizagem para adultos e o mundo do trabalho em transformação; 6) aprendizagem para adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população; 7) aprendizagem para adultos: cultura, mídia e novas informações tecnológicas; 8) aprendizagem para adultos relacionada aos direitos e às aspirações dos diferentes grupos; 9) a economia da aprendizagem para adultos; e, 10) intensificação da cooperação e solidariedade internacionais.

Nos documentos de divulgação da Conferência, estes temas foram minuciosamente detalhados em metas, formas de divulgação, de monitoramento e de avaliação. Foram propostas redes especializadas de apoio às atividades, formas de cooperação e tipos de iniciativas para divulgar e estimular a educação de adultos. Documentos, livros e outros materiais deveriam ser publicados nos seis idiomas oficiais da UNESCO<sup>13</sup> para: a) reforçar a capacidade regional e nacional para o desenvolvimento e implementação de políticas públicas de aprendizagem de adultos; b) viabilizar a cooperação dos Estados-Membros; e, c) disseminar a todos as recomendações da declaração de Hamburgo.

## 6.5 Cúpula de Monterrey

Em Monterrey, no México, em fevereiro de 2006, o Brasil participou de novo encontro sobre a Educação, com o grupo E-9, evento no qual se buscou aumentar a cooperação bilateral

---

<sup>13</sup>São idiomas oficiais da ONU/ UNESCO: árabe, chinês, francês, inglês, espanhol e russo.

e coletiva entre os nove países pactuantes (UNESCO, 2006). Na oportunidade, foi divulgado o relatório do monitoramento global do EFA, que mostrou algumas melhorias. Nos países pertencentes a este grupo, os índices de matrículas na rede de educação básica passaram de 60% para 90% e a alfabetização dos adultos subiu de aproximadamente 40% para mais de 90%.

Índices (UNESCO, 2006) que não trazem orgulho diante de tantos outros que mostram o quanto se está longe de alcançar as metas de Dakar. Os nove países abrigam mais da metade da população mundial em idade escolar e:

- ✓ 45% das cem milhões de crianças estão fora da escola;
- ✓ mais de 70% dos 771 milhões de analfabetos do planeta, porém, se comparados com os números do ano 2000, podemos notar que são 109 (cento e nove) milhões a menos de adultos analfabetos, aproximadamente 12%, percentual ainda bastante distante da meta dos 50% propostos no Senegal;
- ✓ mulheres ainda encontram enorme dificuldade em se alfabetizar em vários países. Não são incentivadas, nem conseguem se matricular;
- ✓ mesmo com o índice total de matrículas dos países pertencentes ao grupo dos mais populosos do mundo alcançando 90%, em dois terços dos países pertencentes a este mesmo grupo, o índice, se analisado isoladamente, cai para 40%.

Dados que mostram as enormes desigualdades e indicam que a melhoria mundial não mostra a realidade de cada país. Um contexto no qual o Brasil tem contribuído para a aparente melhoria mundial, pelo menos quanto à universalização do atendimento, enquanto países como Indonésia e Paquistão, muito populosos, afetam os índices de forma negativa.

## **6.6 Declaração de Incheon**

Na Declaração de Incheon, celebrada na Coreia em 2015, foram traçadas novas metas e objetivos para a educação internacional até 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e Educação ao Longo da Vida para Todos

Na ocasião foi reafirmado o movimento do EFA – Educação para todos, iniciado em 1990, reiterado em 2000, consolidando-o como o mais importante compromisso internacional das últimas décadas.

Neste evento, que contou com a participação de mais de 100 Ministros da Educação e inúmeros representantes da sociedade civil, foi realizado um balanço das metas de Educação para todos relativas ao período 2000-2015, bem como o debate e a sistematização dos princípios e diretrizes que serão definidas para os próximos 15 anos, de 2016 a 2030.

Os pactuantes da Declaração comprometeram-se a promover com qualidade oportunidades de educação ao longo da vida de todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação. Comprometendo-se com a educação de qualidade e com a melhoria de resultados de aprendizagem, com insumos e processos, além de mecanismos de avaliação de resultados de aprendizagem, fomentando a igualdade de gênero para alcançar o direito de educação para todos.

O texto da declaração reafirma que a responsabilidade fundamental para a implementação bem-sucedida da agenda cabe aos governos, exigindo políticas e planejamentos sólidos, bem como acordos de implementação eficientes.

A UNESCO mais uma vez é designada para liderar e coordenar a agenda de educação de 2030 – assumindo papel de manutenção dos compromissos políticos, desenvolvendo mecanismos de monitoramento e compartilhando conhecimento – após a 38ª Reunião da UNESCO, que oficializou a aprovação do Marco de Ação de Educação 2030, que correspondeu ao desdobramento das definições resultantes dos acordos celebrados no Fórum Mundial de Educação de Incheon e apresentou as ações e metas voltadas para balizar a educação no período de 2016 a 2030.

O documento estabeleceu prioridades globais para a educação até 2030, sendo o mais recente marco internacional em garantia ao direito à educação.

A declaração de Incheon, por fim, afirma ainda: “*Baseada no legado de Jomtien e Dakar, esta Declaração de Incheon é um Compromisso histórico de todos nós com transformação de vidas por meio de uma nova visão para a educação, com ações ousadas e inovadoras, para que alcancemos nossa ambiciosa meta até 2030*”. (Declaração de Incheon, 2015).<sup>14</sup>

As metas estabelecidas em Incheon 2015 são: garantir que todas as meninas e meninos complete, de forma equitativa e de qualidade, o ensino primário e secundário com resultados de aprendizagem relevantes e eficazes; garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso à qualidade educacional na primeira infância dentro do período pré-escolar; garantir a igualdade de acesso de todas as mulheres e os homens a preços acessíveis e qualidade no ensino técnico,

---

<sup>14</sup> Disponível em [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por). Acesso em: 10 jul. 2019.

profissional e ensino superior, incluindo o ensino universitário; aumentar substancialmente o número de jovens e adultos na escola e que o seu processo de aprendizagem inclua competências técnicas e profissionais para o emprego, trabalho decente e empreendedorismo; eliminar disparidades de gênero na educação e assegurar a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situações vulneráveis e; garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2015).

Outro marco expressado na Declaração consiste no entendimento de que o direito à educação deve também ser garantido na primeira infância, e pelo menos um ano da educação infantil deverá ser assegurado enquanto um direito (UNESCO, 2015).

Como garantia de direitos humanos, naturais e fundamentais, os tratados internacionais se configuram como instrumentos de aprofundamento dos compromissos firmados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que estabeleceu a educação como uma das condições básicas para uma vida digna. No que se refere à educação básica, a declaração de Jomtien é um marco conceitual, mas é a partir da declaração de Incheon que se define um objetivo global para garantir a educação de qualidade para todos.

## 7 CONCLUSÃO

Assim, resta demonstrado que o Direito Constitucional Brasileiro se preocupou com a educação, seu acesso e em especial sua qualidade. Do mesmo modo o fez a legislação infraconstitucional, que além de garantir a qualidade deu instrumentos para que os profissionais do direito, em especial advogados e promotores, ingressem com ações ordinárias, civis públicas, mandados de segurança, entre outras, para resguardar essa qualidade.

Vale ressaltar que os indicadores de qualidade da educação não podem, obviamente, ser construídos se ficarem, só e exclusivamente, sob a responsabilidade daqueles que militam na escola. Somente um diálogo permanente, com as mais diferentes e complementares instâncias sociais, permitirá o aperfeiçoamento das estruturas e o funcionamento da educação escolar. Um diálogo que indicará, ou não, a necessidade da utilização dos instrumentos de exigibilidade do direito à escola de qualidade que nossas crianças merecem.

O importante a destacar, quanto à orientação didática da escola básica é que, independente da teoria que lhe dá suporte, deve-se reconhecer as experiências de vida dos participantes do ambiente escolar ao optar-se por uma determinada concepção pedagógica. O aluno em vez de figurante tem que ser o protagonista do processo de ensino-aprendizagem e o professor, seu colaborador. Mas a adoção dessa perspectiva supõe aprofundamento teórico, apoio contínuo, condições favoráveis à aprendizagem, e, sobretudo, mudança de concepção quanto ao sentido do trabalho pedagógico. A aula deve ser uma situação de encontro do professor e seus alunos na construção de novos saberes.

Na perspectiva da construção de uma educação escolar de qualidade, o trabalho demonstra a importância dos profissionais do Direito capacitados para atuar na área educacional, pois além de ações próprias de sua atuação, caberia a eles ações de mobilização para que a sociedade se apodere de suas funções de corresponsáveis pela elevação da qualidade da educação que o Poder Público disponibiliza a crianças e jovens.

Ou seja, além das ações individualizadas para matrículas escolares, das atuações contra atos infracionais nas escolas e das ações civis públicas para fiscalizar e fazer-se cumprir a lei nas escolas, uma maior atuação não só do Ministério Público, como dos demais profissionais do direito para um funcionamento de qualidade no ensino público formaria uma geração de educandos bastante distinta da que se tem formado.

Conclui-se que o Direito à Educação deveria ser tratado nas universidades de direito do país, para assim melhor capacitar seus profissionais e melhor garantir os direitos assegurados na Constituição e na vasta legislação sobre o tema.

Resta demonstrado que os desafios presentes na realidade nacional geraram objetivos de gestão e políticas públicas no âmbito internacional, que surgiram das conferências e congressos que se materializaram em tratados internacionais, em especial com os Objetivos do Milênio. Tais objetivos foram internalizadas em nosso ordenamento jurídico nacional, com mudanças legislativas de grande importância, passando pela Constituição Federal e normas legais, dando aos gestores públicos instrumentos para implementar novas políticas educacionais que alcançassem, ou se aproximassem, dos objetivos internacionalmente postos.

Do ponto de vista quantitativo há inquestionáveis avanços; os desafios maiores agora se ligam às questões da busca da qualidade da educação, em geral. A questão que se coloca desta vez é, conforme o disposto especificamente no item 6 do EFA de Dakar: “melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, e assim reconhecer que reais progressos na aprendizagem foram atingidos, especialmente quanto à alfabetização, à capacidade de calcular e à formação de valores éticos e morais”. Dispositivo presente, também, em diversos textos legais do Brasil, como já exposto neste trabalho.

E, para desafio de todos, a má (ou péssima) qualidade de nossa educação perpassa todos os indicadores já internacionalmente aceitos como indispensáveis a uma eficaz aprendizagem. Indicadores relacionados à infraestrutura das escolas; às características da gestão das escolas e dos sistemas; aos conteúdos da aprendizagem; à qualificação e atualização contínua dos professores; ao comprometimento da sociedade na busca de melhor educação; à adequação dos conhecimentos aos interesses e necessidades dos educandos; aos programas complementares que possibilitam a chegada e a permanência do aluno na escola, como transporte escolar, merenda, Bolsa Família, etc. (PORTELA, 2000, p. 346).

Uma má qualidade identificada em avaliações internas, oriundas dos próprios sistemas mantenedores, como os já mencionados SAEB, Provão, Prova Brasil, ENEM, IDEB, Sinaes e, sobretudo, naquelas que geram comparações internacionais, como a promovida pela OCDE no PISA.

Vale ressaltar: somente um diálogo permanente com as mais diferentes e complementares instâncias sociais permitirá o aperfeiçoamento das estruturas e um melhor funcionamento da educação escolar. Um diálogo que indicará, ou não, a necessidade da utilização dos instrumentos de exigibilidade e novas políticas que a educação nacional, direito fundamental e subjetivo, merece.

Neste contexto, o Brasil tem um grande potencial para transformar a realidade educacional de sua população, assegurando uma educação inclusiva e de qualidade para toda a vida no âmbito da agenda pós-2015.

Conforme o Relatório Educação Para Todos-EFA (UNESCO, 2020), o Brasil apresentou os seguintes avanços nestas últimas duas décadas:

- Obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 e 5 anos de idade na pré-escola (EC nº 59/2009):

- ✓ Acesso ao ensino fundamental quase universalizado;
- ✓ Expansão da oferta de Educação Profissional nos últimos anos.
- ✓ Redução das taxas de analfabetismo entre jovens e adultos;
- ✓ Aumento do financiamento da educação (6,4% do PIB);
- ✓ E promulgação do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Nessa linha, a ONU, através da UNESCO e demais órgãos, têm papéis singulares, contribuindo para a harmonização das estatísticas educacionais brasileiras e disseminando-as em escala mundial.

Ressalta a agência do EFA no Brasil (UNESCO, 2020) que, como país do E9, a contribuição da UNESCO parece ser de importância particularmente crítica para o Brasil, pois o país ainda enfrenta problemas para atingir a educação básica de qualidade para todos, a qual é essencial para:

- ✓ Continuar com o processo de redução da mortalidade infantil;
- ✓ Promover a equidade da educação;
- ✓ Assegurar o desenvolvimento sustentável, a paz e a democracia.

Desta feita, conclui-se que os desafios educacionais do terceiro milênio estão assim, ainda postos para serem tratados pelo Estado, por educadores, políticos, gestores, juristas e sociedade em geral. Isso pois a busca por cidadãos preparados para um mundo sustentável (conforme novos objetivos de desenvolvimento do milênio), em que cidadania e competitividade (conforme Mello), eficiência e solidariedade convivam, só será possível com

a cooperação de diferentes setores e continuidade do tema nas agendas políticas internacionais e nacionais.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Aparecida Azevedo. Educação: um novo patamar. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 88, p. 153-179, 2010.
- AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017.
- ARAÚJO, Luiz Alberto David. NUNES JÚNIOR, Vidal Serrano. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 5. ed. 2001.
- BARROSO, Luís Roberto. Judicialização, ativismo judicial e legitimidade democrática. **[Syn]Thesis**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 23-32, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/7433>. Acesso em: 06 jan. 2020.
- BAUER, Adriana. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. **Revista brasileira de política e administração da educação**, Recife, v. 24, n. 3, p. 557-575, set./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19272>. Acesso em: 06 jan. 2020.
- BEUST, Luis H. Ética, Valores Humanos e Proteção à Infância e Juventude. *In*: KONZEN, Afonso Armando *et al.*, (Coord.). **Pela Justiça na Educação**. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000, p. 65.
- BERTUOL, Patrícia de Oliveira Assumpção. Uma releitura dos tratados internacionais referentes à educação e à situação atual. *In*: MENEZES, Wagner (Coord.). **Estudos de Direito Internacional. Volume VIII**. Curitiba: Editora Juruá, 2006. Disponível em: [http://www.tprmercotur.org/pmb/opac\\_css/index.php?lvl=author\\_see&id=2967](http://www.tprmercotur.org/pmb/opac_css/index.php?lvl=author_see&id=2967). Acesso em: jan. 2020.
- BERTUOL, Patrícia de Oliveira Assumpção. Profissionais do direito na educação: considerações sobre o direito público subjetivo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1683-1696, out./dez. 2018. E-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10815>. Acesso em: jan. 2020.
- BERTUOL, Patrícia de Oliveira Assumpção. SILVA, Marta Leandro. A educação básica nos tratados internacionais: breves apontamentos de 1990 a 2006. *In*: **Encontro Ibero-americano de Educação – EIDE**. Alcalá de Henares, Espanha, 2018.
- BIZELLI, José Luis. DARIDO, Mária Cunha. DUARTE, Cristiano Parra. Educação para a cidadania: em busca de um campo de análise. *In*: BIZELLI, José Luis (Org). **Inclusão e aprendizagem: desafios para a escola em ibero-america**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica. 2015.
- BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 13. ed. São Paulo: Malheiros, 2003.
- BRASIL. **Constituição federal**. 6. ed. São Paulo: RT, 05 jan. 2004.

BRASIL. **Censos escolares**. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL, Agência. MEC contesta parecer de Janot sobre medida provisória do ensino médio. **Agência Brasil**, Brasília, 20 dez. 2016. Disponível em:

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/mec-contesta-parecer-de-janot-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL, Agência. PGR defende inconstitucionalidade da MP do ensino médio. **Agência Brasil**, Brasília, 19 dez. 2016. Disponível em:

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2016-12/pgr-defende-inconstitucionalidade-da-mp-do-ensino-medio>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRANCHER, Leoberto N. Organização e gestão do sistema de garantia de direitos da infância e juventude. *In*: KONZEN, Afonso Armando *et al.*, (Coord.). **Pela Justiça na Educação**. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000, p. 146.

BRZEZINSKI, Iria *et al.* **LDBEN interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento humano e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

COSTA, A.C. Gomes; LIMA, Isabel S.O. Estatuto e LDBEN: direito à educação. *In*: KONZEN, A. **Pela Justiça na Educação**. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000, p. 310.

CRETELLA JÚNIOR, José. **Comentários à Constituição de 1988**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993. v. 8.

CURY, Munir. A Educação como Direito Fundamental e seus Instrumentos de Exigibilidade. *In*: KONZEN, Afonso Armando *et al.*, (Coord.). **Pela Justiça na Educação**. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000, p. 673-681.

DIGIÁCOMO, Murillo José. Instrumentos jurídicos para garantia do direito à educação. *In*: LIBERATI, Wilson Donizeti (Org.). **Direito à Educação uma questão de Justiça**. Editora Malheiros, 2004, p. 273-331.

DINALLI, A. O direito educacional no processo ensino-aprendizagem. **Revista Paradigma**, Ano VII, n. 08, p. 125-31, 1998

DINIZ, Maria Helena. **Código civil anotado**. São Paulo: Saraiva, 2002.

DURHAN, Eunice R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 88, p. 153-179, 2010.

FÁVERO, Osmar (org.), **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo. Cortez. 2000.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana L. Friszman de. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 21- 48.

GOMES, Orlando. **Introdução ao direito civil**. Rio de Janeiro: Forense, 1969.

GUERRA, Renata R. **Princípios constitucionais do ensino**. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ PUC, 1996.

GUIMARÃES, Andréa L.C. A interferência do poder judiciário nas políticas públicas do estado para a efetivação dos direitos sociais. **Revista Horizonte Científico**, v. 5, n. 2, dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/12235>. Acesso em: 06 jan. 2020.

HAGGIS, Sheila M. **Educación para todos: finalidad y contexto**. UNESCO, 2000.

JELLINEK, G. **Sistema dei dirittipubblicisubbietivi**. Milano, 1910.

JOAQUIM, Nelson. **Direito educacional brasileiro**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.  
LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica: técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Telma Cristine Sasso de; MIOTO, Régina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em: out. 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Mariana de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 15. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAZZILI, Hugo N. **A defesa dos interesses difusos em juízo**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de direito internacional público**. 4. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

MENDES, Gilmar Ferreira. **Curso de direito constitucional**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. (Coleção temas sociais).

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Expansão da rede federal**. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 08 out. 2018.

MELLO, Guiomar Namó. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1994.

MONTEIRO, A. Reis. Droit international de l'éducation: une discipline nouvelle? **International Review of Education**, v. 54, n. 2, 193-210, 2008.

MORAIS, J. L. Bolzan. Direitos humanos, direitos sociais e justiça: uma visão contemporânea. In: Afonso Armando *et al.*, (Coord.). **Pela Justiça na Educação**. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000, p. 101.

MOTTA, Elias de O. **Direito Educacional e educação no século XXI**. UNESCO, UMA, 1997.

NEVES, Daniel Amorim Assumpção. **Manual de processo coletivo**, Salvador: Editora Juspoivm, 2016.

NUNES, Antonio Carlos Ozório. **O Ministério Público e algumas contribuições possíveis à qualidade da educação**. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/qualidade\\_da\\_educacao/textos\\_qualidade\\_da\\_educacao/O\\_Minist%C3%A9rio\\_P%C3%ABlico\\_e\\_alguma\\_contribui%C3%A7%C3%B5es\\_poss%C3%ADveis\\_%C3%A0\\_qualidade\\_da\\_educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/qualidade_da_educacao/textos_qualidade_da_educacao/O_Minist%C3%A9rio_P%C3%ABlico_e_alguma_contribui%C3%A7%C3%B5es_poss%C3%ADveis_%C3%A0_qualidade_da_educa%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 05 jan. 2020.

PEREIRA, Caio Mário da Silva. **Instituições e direito civil**. Volume I e II. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

PÉREZ LUÑO, Antonio Enrique. **Derechos Fundamentales**. 8. ed. Madrid: Tecnos, 2004.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. São Paulo: Saraiva. E-book. 2018.

PORTELA, Adélia L. *et al.* O direito de aprender direito: garantindo a qualidade da educação escolar. In: Afonso Armando *et al.*, (Coord.). **Pela Justiça na Educação**. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000, p. 349-96.

RAMOS. André de Carvalho. **Curso de direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva. 2016.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 3.ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

SAVIANIE. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 5. ed. rev., Campinas: Autores Associados, 1999b. (Coleção Educação Contemporânea).

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise e casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, J. Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 13. ed. São Paulo: Malheiros, 1997.

SILVA, Marta Leandro da; INÁCIO FILHO, Geraldo. **Planejamento educacional na legislação brasileira**: questões introdutórias e preceitos normativos. *In*: MUZZETI, Luci Regina; LEÃO, Andreza Marques de Castro (Orgs.). **Série Diálogos**. Abordagem Panorâmica Educacional, 2016, p. 237-259.

STF. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Notícias STF**, 05 maio 2017. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=342593>. Acesso em: 20 out. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

TAUCHEN, Gionara. DEVECHI; Catia Piccolo Viero. Interações entre a universidade e a educação básica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 1, 527-538, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8572/5753>. Acesso em: out. 2018.

TAGLIAVINI, João Virgílio. Do direito a educação ao direito educacional. *In*: **Estudos em Fundamentos da Educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário brasileiro da educação básica. 2019. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/302.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf). Acesso em: jan. 2020.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 mar. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 12 dez. 2013.

UNESCO. **Education for all**. Dakar, Senegal, 26 a 28 abr. 2000. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>. Acesso em: 01 fev. 2014.

UNESCO. **Organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura**. 2019. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 07 dez. 2019.

UNESCO. **Educação para todos no Brasil** – EFA. 2020. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-monitoring/education-for-all/>. Acesso em: 03 jan. 2020.

UNICEF. **Fundo das nações unidas para a infância**. 2019 Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unicef/>. Acesso em: 07 dez. 2019.

VERAS, M. Eudes B.; MARTINS, Ricardo C. R. O financiamento da educação Pública Básica no Brasil. *In*: KONZEN, Afonso Armando *et al.*, (Coord.). **Pela Justiça na Educação**. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000, p. 397-439.

WARD, William George. **Science, prayer, free will, [and] miracles**: an essay, reprinted from the scholar select. Wentworth Press, 2019, p. 1812-1881.

