

A base conceitual do direito universal à educação superior

The conceptual basis of the universal right to higher education

7

Tristan McCowan*

Resumo: A oposição às taxas universitárias e a outras barreiras de acesso é, muitas vezes, encarada como uma defesa do ensino superior como um “direito”, ao invés de um “privilégio”. No entanto, a base e a natureza desse direito não são claras. Este artigo apresenta uma exploração conceitual da questão a partir de uma análise inicial do direito internacional. Apresenta um argumento a favor do direito à educação superior, visto como uma das várias formas possíveis de educação pós-escolar, restrito apenas por uma exigência de um nível mínimo de preparação acadêmica.

Palavras-chave: Acesso à educação superior. Ação afirmativa. Política de educação superior. Direitos humanos. Direito à educação.

Abstract: Opposition to university fees and to other barriers to access is often framed as a defence of higher education as a ‘right’ rather than a ‘privilege’. However, the basis and nature of this right is unclear. This article presents a conceptual exploration of the question, drawing on an initial analysis of international law. An argument is put forward for a right to higher education seen as one of a number of possible forms of post-school education, restricted only by a requirement for a minimum level of academic preparation.

Keywords: Access to higher education. Affirmative action. Higher education policy. Human rights. Right to education.

* Reader in Education and International Development at the Institute of Education, University of London. *E-mail:* T.McCowan@ioe.ac.uk

Introdução¹

Os protestos relacionados aos processos de privatização da educação superior (ES) em todo o mundo – e o debate associado na mídia – são sustentados pela questão central quanto à definição do acesso à Universidade como um direito ou um privilégio. Os programas dominantes de reforma têm profundas implicações em termos de ressignificação dos estudos na ES como um bem predominantemente privado, que leva a um retorno econômico e pelo qual os indivíduos, por conseguinte, devem assumir os custos. Os defensores do ensino superior gratuito, em contraste, argumentam que o ensino superior é um bem público e que deveria ser um direito universal, da mesma forma que o ensino fundamental e médio.

As matrículas no ensino superior têm aumentado rapidamente durante os últimos 50 anos, elevando-se a um total de 196 milhões de estudantes em todo o mundo em 2013 (UNESCO, Instituto de Estatística, 2013). Não obstante, as taxas líquidas de acesso permanecem baixas na maioria dos países – enquanto a taxa de matrícula global é de 26%, os países de baixa renda matriculam uma média de 7% da faixa etária – com uma quantidade significativa incapaz de conseguir uma vaga. Tendo em conta as implicações consideráveis de recursos para os Estados, a questão se os estudos no ensino superior podem ser justificadamente restritos a alguns ou devem ser disponibilizados para todos torna-se de suma importância em todo o mundo. Este artigo analisa a validade das alegações de que o acesso ao ensino superior pode ser um direito e explora a natureza e o escopo de tal direito. Essa forma de esclarecimento é particularmente importante, devido à imprecisão conceitual que caracteriza os atuais debates sobre o tema.

Em alguns países de alta renda, a educação superior tem se expandido à medida que existem oportunidades quase universais para esse nível de estudo, seja ou não considerado um direito e garantido por lei. No entanto, este artigo não pretende avaliar a medida em que o ensino superior dessa forma é, ou está se tornando, um direito de fato. Sua tarefa é

¹ Este texto é uma versão modificada de: McCOWAN, T. Is there a universal right to educação superior? *British Journal of Educational Studies*, v. 60, nº 2, p. 111-128, 2012.

normativa, pois visa debater se somos ou não justificados em determinar o direito à educação superior. Estabelecer a validade de um direito moral é de fundamental importância, uma vez que afeta nossos posicionamentos sobre questões relativas às condições de acesso, diversidade institucional, investimento de recursos e natureza da oferta.

As discussões sobre as justificativas para o direito à educação são altamente complexas. Primeiramente, há a própria noção de “direito”, de que maneira ele se distingue de um “bem”, e as implicações para os indivíduos e a sociedade. Entre essas dificuldades está o fato de que a tarefa de decidir se a educação é um direito ou não depende do que se entende por “educação”, que está longe de ser um conceito unitário. Uma complexidade particular da educação é que ela tem uma gama de benefícios diferentes: intrínsecos, instrumentais e “posicionais” – ou seja, as oportunidades de uns em relação às dos outros na sociedade (UNTERHALTER; BRIGHOUSE, 2007). As justificativas para o direito geral à educação foram discutidas detalhadamente por outros autores – por exemplo, Curren (2009), Haydon (1977), Snook e Lankshear (1979) e Wringe (1986). Por esse motivo e por falta de espaço, serão apenas revistos brevemente aqui. Este artigo tem como pressuposto – como se aceita geralmente na lei nacional – que todas as pessoas têm direito à educação básica e avalia se esse direito deve se estender ao ensino superior.

O artigo se concentra principalmente na questão do acesso ao ensino superior, ao invés de questões mais amplas de justiça nas relações das universidades para os estudantes atuais e a sociedade em geral, como explorado por Brighouse (2009), por exemplo. Na mesma linha de Brennan e Naidoo (2008), portanto, focaliza o papel de “importação” ao invés de “exportação” em relação à justiça social – embora, como salientam os autores, os dois estejam fortemente ligados. Em termos do que se entende por “ensino superior”, existem alguns desafios em chegar a uma definição satisfatória. É difícil separar o conceito de ensino superior das concepções particulares ou visões normativas apresentadas pelos teóricos, ou dos modelos específicos que aparecem em diferentes pontos da história em diferentes partes do mundo. Em um sentido descritivo, o ensino superior,

hoje, refere-se a uma gama de instituições, a mais importante delas é a “universidade”, mas inclui outras formas de faculdades com características distintas. Nos últimos anos tem ocorrido uma proliferação de formas diferentes, naturalmente dificultando o estabelecimento de um critério em relação ao assunto.

Não obstante, alguns limites conceituais devem ser impostos quanto à noção de educação superior. Não chamaríamos, por exemplo, um curso de curta duração de Língua Espanhola para iniciantes de “ensino superior”, mesmo que seja ministrado para quem já tenha completado a educação básica. O primeiro aspecto necessário da educação superior é que depende de estudos anteriores, pois os alunos ingressantes na educação superior constroem sobre a aprendizagem substancial anterior (normalmente adquirida através da escolaridade, embora não necessariamente). Por esse motivo, a educação superior é normalmente direcionada a adultos. O segundo aspecto necessário é que ela envolve estudos aprofundados e de longa duração. Normalmente isso envolveria especialização em determinada área do conhecimento, embora uma variedade de áreas disciplinares também seja possível, especialmente nas fases iniciais. Gostaríamos de acrescentar a essa condição que a educação superior deve ser “emancipatória” (BRAGA, 1990), uma “conversa” (OAKESHOTT, 1989), ou “racionalmente defensável” (MACINTYRE, 1990). No entanto, apesar da conveniência dessas condições, não poderíamos excluir do conceito de educação superior alguns exemplos que nem sempre exibem tais características.

Um último ponto é que a questão da definição da educação superior como um direito não deve ser identificada inteiramente com o fato de ser ou não financiada pelo Estado. Há vários aspectos da universidade – incluindo a pesquisa e a extensão – que podem justificar o financiamento estatal, mesmo que os estudos no ensino superior não sejam considerados um direito. Da mesma forma, embora este seja um ponto discutível, podem existir circunstâncias em que algumas taxas possam ser cobradas, mesmo que a educação superior seja considerada um direito – contanto que não representem um impedimento ao acesso.

Bases legais e morais

Os direitos são reivindicações justificadas que indivíduos (e às vezes grupos) podem fazer aos outros. Neste artigo, os direitos são considerados não em relação às jurisdições nacionais particulares, mas em seu sentido universal, à medida que se relacionam a todos os seres humanos. Este artigo segue Amartya Sen e outros na concepção dos direitos humanos, sobretudo como morais, ao invés de relacionar a sua legitimidade a formulações legais:

Os direitos humanos podem ser vistos principalmente como demandas éticas. Eles não são ordens ‘legais’, ‘protolegais’ ou ‘legais-ideais’. Mesmo que os direitos humanos possam, e frequentemente podem, inspirar a legislação, isso é uma consequência, e não uma característica constitutiva dos direitos humanos.² (SEN, 2004, p. 390).

Além disso, o autor os vê como emergentes de discussões coletivas, com sua plausibilidade “[...] dependente da sua capacidade de sobreviver e prosperar quando encontram discussão e análise desobstruídas”³ (SEN, 2004, p. 160). O debate normativo sobre os direitos – sem restrições por formulações jurídicas atuais – é, portanto, não só possível, como também essencial para o estabelecimento e a legitimação dos direitos.

A finalidade deste artigo não é, portanto, analisar o conteúdo do direito à educação superior da maneira como ele se inclui no direito internacional. Não obstante, um breve olhar à sua formulação na lei será útil em relação às discussões posteriores. A educação superior tem aparecido como parte do direito geral à educação desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 e em subsequentes instrumentos legais vinculados, tais como o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Pidesc) de 1966 e a Convenção sobre os Direitos da

² Traduzido de: Human rights can be seen as primarily ethical demands. They are not principally ‘legal’, ‘proto-legal’ or ‘ideal-legal’ commands. Even though human rights can, and often do, inspire legislation, this is a further fact, rather than a constitutive characteristic of human rights. (N.T.).

³ Traduzido de: “dependent on their ability to survive and flourish when they encounter unobstructed discussion and scrutiny”. (N.T.).

Criança (CDC) de 1989. O Art. 26 da DUDH afirma que “[...] o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito”. Quando se considera as garantias sobre o ensino fundamental obrigatório e gratuito anteriormente nesse artigo, é notável que no caso do ensino superior não há nenhuma menção ao nível de acesso geral à população. O direito garante que a educação superior seja acessível, mas não geralmente disponível (BEITER, 2006, p. 97). A exigência apresentada – e muito importante – é que a ninguém deve ser impedida a educação superior por qualquer motivo que não seja o “mérito”, isto é, não por desvantagem financeira etc. No entanto, é possível aplicar com sucesso essa condição a um sistema universitário com vagas para apenas 1% da população – e com um número muito grande de pessoas competindo por este pequeno número de vagas. Portanto, é essencial considerar o requisito processual para acesso equitativo, juntamente com a atenção para o número total de vagas disponíveis (MCCOWAN, 2004; 2007) (como será discutido adiante, não necessariamente se requer o acesso para toda a população).

Alguns desdobramentos na expressão do direito à ES podem ser observados na Convenção relativa à luta contra a Discriminação no campo do Ensino da Unesco (1960, s.p.), com o compromisso de “[...] generalizar e fazer acessível a todos, em condições de igualdade total e segundo a capacidade de cada um, o ensino superior[...]”, e no Pidesc (1966, s.p.), que estabelece: “A educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito”. A “capacidade” é distinta do “mérito”, uma vez que se refere a um potencial futuro, ao invés de “conquistas acadêmicas anteriores dos estudantes”⁴ (BEITER, 2006, p. 97) e, portanto, é obviamente um passo à frente em termos de facilitar o acesso aos alunos oriundos de meios desfavorecidos, que podem ter recebido escolaridade anterior de má qualidade. Também consta no PICDSC uma menção (ainda que tímida) ao

⁴ Traduzido de: “students’ past academic achievements”. (N.T.)

oferecimento gratuito. No entanto, a CDC (1989, s.p) depois remove a cláusula sobre a gratuidade, exigindo que os Estados tornem “[...] o ensino superior acessível a todos, com base na capacidade e por todos os meios adequados”. De fato, a prática dos governos nacionais não tem indicado um movimento em direção à introdução da educação superior gratuita no ponto de entrega. Pelo contrário, as taxas têm sido introduzidas nas instituições públicas em muitos países, com base nos custos relativos à expansão do acesso à educação superior, às restrições dos recursos públicos e à condição financeira desproporcionalmente privilegiada da maioria dos estudantes do ensino superior e sua consequente capacidade de se autofinanciar. Como dito acima, não é absolutamente impossível que um direito inclua uma carga financeira, se não for um impedimento ao acesso – embora os níveis de taxas nas universidades públicas e privadas em muitos países certamente vão além disso e ameaçam o direito universal. Os empréstimos concedidos aos estudantes podem atenuar os efeitos negativos das taxas, mas não removê-los completamente. Mesmo em países em que estão geralmente disponíveis, ainda podem representar um desestímulo desproporcional aos estudantes de baixa renda, devido ao receio quanto à dívida ou à falta de confiança nos benefícios da educação superior (ALTBACH et al., 2009). Níveis diferenciados de taxas (relativos às diferenças de qualidade ou de prestígio) também minam a exigência para o acesso com base no mérito ou na capacidade.

O direito à educação superior em direito internacional, portanto, é parcialmente deficiente na sua formulação, uma vez que, na determinação de um direito possível, deve-se prestar atenção não apenas aos aspectos processuais do acesso a essas vagas disponíveis, mas também do grau de disponibilidade da oferta. Além disso, nem mesmo os requisitos limitados têm sido cumpridos na maioria dos Estados.

Justificativas para o direito geral à educação

Entretanto, antes de avaliar os detalhes da natureza e do âmbito do direito à educação superior, é necessário considerar se é válido falar de tal

direito. As discussões sobre a base do direito à educação têm focalizado principalmente as crianças e o acesso à escola. Várias justificativas têm sido apresentadas, com uma variedade de motivos. Em sua revisão da legislação internacional sobre o direito à educação, Hodgson (1998) descreve quatro justificativas para o direito: **a perspectiva social utilitarista ou de interesse público** – baseada no papel da educação em apoiar a democracia, a paz mundial e a preservação da cultura da comunidade; **um pré-requisito para a dignidade individual** – através da transmissão de competências e de habilidades essenciais para uma análise fundamentada, possibilitando uma vida digna em sociedade; **um pré-requisito para o desenvolvimento individual** – proporcionando a oportunidade para que as pessoas percebam o seu potencial; e, finalmente, **a perspectiva de bem-estar individual**, uma vez que, nas sociedades atuais, os indivíduos sem educação formal lutam para garantir as suas necessidades básicas.

Haydon (1977), por outro lado, distingue três bases possíveis para o direito. A primeira delas é a **socialização**, a aquisição das capacidades básicas para funcionar em uma sociedade, incluindo a linguagem e outras habilidades necessárias para conviver com as outras pessoas. Isso é considerado um direito, já que é necessário para se ter uma vida genuinamente humana. A segunda – denominada **educação opcional** – refere-se ao desenvolvimento das capacidades intelectuais associadas à educação liberal e à ideia de “pessoa educada” apresentada por Richard Peters e Paul Hirst. Enquanto Haydon (1977) considera a existência, aqui, de um possível direito de não interferência (ou seja, que as pessoas deveriam ser “deixadas em paz” para buscar o seu próprio desenvolvimento intelectual), as pessoas não têm o direito de exigir que as demais dediquem o seu tempo e os seus recursos para esse fim, pois se trata de um luxo não “necessário” para funcionar em sociedade. Um aspecto de relevância para este artigo é que o autor considera essa forma de educação particularmente desnecessária “nos níveis superiores” (embora não necessariamente indesejável). A terceira forma – **autonomia** – localiza-se entre a primeira e a segunda, pois é mais extensiva do que a socialização, mas não entra no terreno do luxo. De acordo com essa visão, temos o direito de ser seres autônomos, mas

precisamos da ajuda dos outros para tal. A educação básica é um direito, portanto, já que é essencial para a autonomia:

Algum grau de diversidade do desenvolvimento cognitivo é uma condição da escolha racional: deve haver pelo menos alguma consciência de alternativas entre as quais se pode escolher, e alguma noção de critérios segundo os quais as alternativas podem ser avaliadas⁵. (HAYDON, 1977, p. 241).

Para Haydon (1977), portanto, o direito é justificado através da importância da socialização e da autonomia para viver uma vida totalmente humana. Curren (2009, p. 52), concentrando-se principalmente em crianças, distancia-se um pouco dessa posição, ao defender o direito à educação como uma “[...] iniciação às práticas que expressam o florescimento humano”⁶, uma concepção mais ampla do que a ênfase de Peters e Hirst nas formas de conhecimento.

No entanto, ao invés das perspectivas acima, baseadas no valor intrínseco da educação, os argumentos mais frequentemente enfocam o papel instrumental da educação. O direito à educação é comumente visto como fundamental para a compreensão e o exercício de todo o conjunto de direitos humanos. Esse argumento é apresentado por Wringer (1986), que também enfatiza o fato de que a educação, no mundo contemporâneo, é essencial para evitar a subjugação e a exploração por outros. Uma posição similar é defendida por Spring (2000), que vê a educação como uma ferramenta essencial para os grupos minoritários, como os povos indígenas, na negociação bem-sucedida dos desafios da globalização. Assim, a primeira das justificativas de Hodgson (1998) em relação ao interesse público, descrita acima, é instrumental.

Não obstante, essas discussões não esclarecem por que o direito à educação deve se aplicar apenas às crianças, ou apenas a formas particulares

⁵ Traduzido de: [S]ome degree of diversity of cognitive development is a condition of rational choice: there must be at least some awareness of alternatives between which one might choose, and some notion of criteria by which alternatives can be assessed. (N.T.)

⁶ Traduzido de: “initiation into practices that express human flourishing”. (N.T.)

de educação formal. Como expõe McCowan (2010), a restrição do direito absoluto à educação para o nível fundamental não se justifica nem com base no valor intrínseco e instrumental de educação, nem com base em vantagens posicionais. É impossível determinar um nível específico de alfabetização necessário para o trabalho e o lazer: muitas vezes, à medida que a habilidade e a sensibilidade na leitura e na escrita de uma pessoa se desenvolvem ao longo da vida, suas oportunidades de trabalho e de engajamento em atividades culturais são progressivamente ampliadas. É bastante arbitrário determinar que a aprendizagem oferecida na escola de ensino fundamental é um direito e, em níveis subsequentes, é simplesmente um bem. Em relação à autonomia proposta por Haydon (1977) e à “iniciação às práticas que expressam o florescimento humano” de Curren (2009), o desenvolvimento dessas qualidades dificilmente teria um ponto-final – elas não são tarefas que podem ser concluídas. Hodgson (1998) reconhece, de fato, quanto às justificativas que propõe que, embora as crianças sejam as principais beneficiárias, que o direito tem uma aplicação ao longo da vida. Qualquer limite de desenvolvimento educacional estabelecido para marcar o fim do direito seria arbitrário.

Quanto ao aspecto posicional, uma restrição do direito absoluto à educação de nível primário também é inadequada, particularmente devido à inflação de qualificações que tornou os certificados de conclusão da escola de ensino fundamental praticamente inúteis no mercado de trabalho, na maioria dos países. Naturalmente, a dimensão posicional da educação é complexa, sob o ponto de vista dos direitos universais, pois não podemos universalizar a vantagem posicional, embora possamos nos proteger contra desvantagens injustas.

O direito à educação – caso seja mesmo um direito – deve se aplicar, de alguma forma, ao longo da vida. Isso não significa negar a importância da infância como uma fase da vida em relação à educação, e é claro que as formas mais intensivas de educação devem ocorrer durante as fases de rápido desenvolvimento da infância e da adolescência. Se for possível demonstrar que a aprendizagem só pode ocorrer em fases específicas da vida, então pode haver justificativas para a educação compulsória. Mas isso é diferente

de restringir o **direito** a essas fases. O direito à educação não deveria ter um início e um ponto-final determinados.

Um segundo aspecto sobre o direito geral de educação é que pontos de vista puramente instrumentais (WRINGE, 1986) não podem fornecer uma justificativa adequada. Se a educação é vista **apenas** como um meio eficaz para a realização de outros funcionamentos valorizados, tais como meios de subsistência ou participação política, então não é um direito em si mesma; os direitos são relativos aos meios de subsistência e à participação política, com a educação vista meramente como um canal. Para que seja considerada um direito em si, a educação deve ter algum valor intrínseco (embora possa, simultaneamente, ter valor instrumental).

O direito à educação superior, portanto, deve ser visto no contexto de um direito geral à educação, que dura a vida inteira. A educação superior, dessa maneira, é uma entre várias opções para a aprendizagem organizada disponíveis para as pessoas na idade adulta, juntamente com diversas formas de educação profissional, capacitação técnica específica para o trabalho, atividades criativas e artísticas, desenvolvimento pessoal, e assim por diante.

Características específicas de um direito à educação superior

No entanto, poderia ser vista como insuficiente a defesa de um direito à educação superior puramente com base em um direito à educação ao longo da vida. Poder-se-ia, com razão, indagar se alguma coisa em particular atribuiu valor à educação superior. Como argumentado por Barnett (1990, p. 6), a educação superior não é apenas “algo além do que se fez anteriormente”⁷, ela indica “um nível especial de desenvolvimento pessoal”⁸. Alguns elementos podem ser vistos como específicos do direito à educação superior, entre o leque de outras opções educacionais. O primeiro e mais proeminente deles é que a educação superior – na maioria das

⁷ Traduzido de: “more of what has gone before”. (N.T.).

⁸ Traduzido de: “a special level of personal development”. (N.T.).

sociedades – proporciona acesso incomparável aos tipos de emprego mais bem pagos e mais gratificantes. Em parte, isso decorre do conhecimento e das habilidades adquiridas (benefícios instrumentais), mas também da dimensão posicional dos diplomas de graduação, imbuídos de valor divergente em um sistema hierárquico de universidade. Como declara Brighouse (2009, p. 6), a credencial fornece “[...] maior competitividade para as posições desejáveis desigualmente distribuídas e os bens a elas relacionados, desigualmente distribuídos”⁹.

A exclusão dessas oportunidades é claramente injusta e pode ser vista como um argumento para o direito à educação superior. Entretanto, como estabelecido acima, essa forma de justificativa não é suficiente, já que razões instrumentais não podem, por si próprias, constituir a base de um direito (por outro lado, o fenômeno do desemprego entre os graduados e outros obstáculos em converter a educação superior em oportunidades nas sociedades contemporâneas não pode ser usado como um argumento contra um direito). Uma das limitações dos atuais debates acadêmicos sobre a educação superior é o seu foco, muitas vezes exclusivo, nesse aspecto. Bou-Habib (2010), por exemplo, avalia posicionamentos contra e a favor do financiamento estatal da educação superior, concluindo, a partir de uma perspectiva rawlsiana do princípio da diferença, que subsídios públicos são justificáveis, à medida que promovem os interesses dos desfavorecidos da sociedade. O autor postula que “[...] não devemos automaticamente presumir que a educação superior financiada por impostos seja um ‘direito básico’ e nem devemos presumir que seja um privilégio pelo qual apenas os estudantes devam pagar”¹⁰ (BOU-HABIB, 2010, p. 493). Como apontado por Kotzee e Martin (2013), um problema com a ideia é que Bou-Habib (e outros) se referem à educação superior puramente quanto ao seu papel “externo” na obtenção de outros bens sociais. Nesse sentido, apenas,

⁹ Traduzido de: “enhanced competitiveness for the unequally distributed desirable positions and the unequally distributed goods that attach to them”. (N.T.).

¹⁰ Traduzido de: “we should not automatically assume that tax-funded higher education is a ‘basic right’ and neither should we assume that it is a privilege for which graduates alone should pay”. (N.T.).

pode ser que não exista um direito à educação superior – particularmente porque as vantagens apontadas (principalmente econômicas) podem ser conseguidas por outros meios. Além disso, se consideramos principalmente os benefícios posicionais da ES – e partimos do princípio de que a educação superior é necessariamente posicional em seus benefícios – então se torna incoerente definir um direito universal (já que todas as pessoas não podem ter vantagem posicional sobre todas as outras). Os benefícios posicionais, de fato, são contingentes em um sistema restrito e desigual, e já não se aplicariam mais em um sistema universal e horizontal. É importante, portanto, considerar não somente os benefícios instrumentais e posicionais acrescidos pelos estudos da educação superior, mas também seu valor intrínseco e as experiências dos estudantes durante o período de estudo. Como Kotzee e Martin (2013), este artigo considera que é o valor não instrumental da educação superior – a experiência de aprendizagem e o processo individual e coletivo de desenvolvimento intelectual – a que as pessoas têm direito. A educação superior não é o único meio de se engajar nessa forma de desenvolvimento intelectual, mas é um meio importante.

O valor intrínseco dos estudos na ES pode ser entendido de maneiras diferentes. A aquisição do conhecimento em áreas específicas pode ter valor intrínseco, levando a uma maior valorização, por exemplo, das provas matemáticas, da arquitetura islâmica ou da poesia do século XIV – uma apreciação viabilizada pelo estudo aprofundado e sustentado de um tipo não normalmente possível em outras formas de educação. Em um sentido mais amplo, podemos ver a ES proporcionando a iniciação de uma forma de “cultura” no sentido humboldtiano de “[...] a soma de todo o conhecimento que é estudado, bem como o cultivo e o desenvolvimento do caráter, como resultado desse estudo”¹¹ (READINGS, 1996, p. 15). Claramente, as universidades são guardiãs de apenas uma parte do que normalmente considerariamos como cultura, mas não são menos valiosas por isso. Em termos de ampliação de participação, esse aspecto assume particular

¹¹ Traduzido de: “the sum of all knowledge that is studied, as well as the cultivation and development of one’s character as a result of that study”. (N.T.).

relevância, à medida que certos grupos da sociedade têm sido marginalizados historicamente devido ao seu acesso restrito a essa modalidade de cultura. Além disso, o inquérito profundo e a reflexão crítica habilitados pelos estudos na ES podem ser vistos com valor intrínseco. Essa opinião é advogada por Nussbaum (1997, p. 30), extraída da ideia dos estoicos, de que “[...] a educação superior é parte da autorrealização de todo ser humano [...]”¹², devido ao seu papel no desenvolvimento da criticidade.

Existe, naturalmente, uma série de outros benefícios instrumentais da ES (BRYNNER et al., 2003; MCMAHON, 2009), entre eles o desenvolvimento da consciência política e a capacidade de funcionar como um cidadão informado e ativo numa sociedade democrática (AHIER; BECK; MOORE, 2003; ARTHUR; BOHLIN, 2005). Adicionam-se o deleite da experiência dos estudos na ES, o valor da interação com outros estudantes, docentes e técnicos administrativos, a conquista de novos amigos, e assim por diante.

A ES, portanto, tem características específicas que fornecem uma base para o direito, além das características compartilhadas com toda a educação discutida na seção anterior. Permanecem, porém, algumas objeções comuns à afirmação de um direito à ES: quatro delas serão abordadas nas seções que se seguem. A primeira é se a educação superior – sendo uma atividade cara e altamente especializada, que historicamente tem sido restrita às elites – na verdade é um privilégio, e não um direito. A segunda é se é apropriado garantir um direito universal à educação superior, tendo em conta que nem todas as pessoas podem ter a capacidade ou o desejo de estudar nesse nível. Em terceiro lugar, que esse movimento rumo a um sistema universal de ES leva a uma degradação intolerável de qualidade. Em quarto lugar, que o direito é inviável, dada a incapacidade de os Estados financiarem o acesso universal. A resposta dada aqui a essas questões será, em parte, que as próprias perguntas se baseiam em mal-entendidos e ambiguidades da ideia de um direito.

¹² Traduzido de: “higher education is a part of every human being’s self-realisation”. (N.T.).

Um direito ou um privilégio?

“Educação: um direito, não um privilégio!” A frase pode ser encontrada em cartazes de protestos estudantis em todo o mundo, de Santiago a Bogotá e Londres. A ideia da educação como um direito tem tido apelo popular duradouro em todo o mundo, particularmente em contextos em que grandes proporções da população são sistematicamente excluídas da educação de qualidade adequada. A ideia da educação superior especificamente como um direito também tem tido significativo apelo retórico entre certos grupos, especialmente como uma resposta à introdução de taxas em instituições públicas. Por outro lado, os defensores da “partilha de custos” para a educação superior têm enfatizado que o estudo universitário é extremamente caro, que beneficia poucos, mas é pago através da tributação geral e traz vantagens privadas significativas. Nesse último sentido, é certamente um privilégio para aquelas pessoas.

Vou afirmar que ambas as perspectivas são válidas, mas que há um uso do termo “direito” que pode, em certa medida, se acomodar a ambos. Uma boa parte da oposição popular aos direitos humanos em termos gerais baseia-se na preocupação de que uma cultura de direitos incentiva as pessoas a pensarem sobre o que podem “ganhar”, ao invés do que podem “dar” à sociedade. Essa crítica baseia-se em um equívoco da noção de direitos humanos, de que aceitar que um direito pertence a todos os seres humanos implica responsabilidades extensivas de defender esse direito para todos os outros. Mesmo que a natureza cada vez mais individualista da sociedade e uma falta de compromisso com o bem-estar dos outros possam ser uma preocupação válida, essa tendência não pode ser identificada com os direitos.

As preocupações com uma cultura de “ganho” certamente podem ser observadas na esfera da educação superior. Brighouse (2009) e Brighouse e McAvoy (2009) fornecem uma descrição convincente de educação superior como um “privilégio”, no sentido de que, nas nossas sociedades contemporâneas desiguais, grupos favorecidos têm acesso desproporcional aos cursos nas universidades de prestígio que, por sua vez, podem oferecer ainda mais vantagem posicional. A resposta a essa situação – na ausência de

uma organização social radicalmente mais igual – é que as instituições e os estudantes emergentes delas deveriam contribuir muito mais para a sociedade e para os seus membros menos favorecidos do que fazem atualmente.

A educação superior é certamente um privilégio nesse sentido, e há boas razões para acreditar que muitos estudantes de origens favorecidas consideram os estudos universitários uma decorrência natural e prestam atenção insuficiente à sua dívida para com o resto da sociedade, posteriormente. Pode-se argumentar que essa falta de valorização no que diz respeito à oportunidade preciosa da educação superior é fruto de um sentido que, de alguma forma, caiu no colo do povo; há uma valorização mais forte de oportunidades educacionais nos países em que o direito foi ganho através de lutas, na história recente.

Não obstante, há outro sentido de “privilégio” usado em relação à educação superior. A ideia de privilégio questionada pelos alunos chilenos é o privilégio que é controlado e conferido pelas pessoas no poder, e que pode ser condicional, de maneiras específicas. Dessa forma, a educação superior tem sido historicamente um “privilégio”, pois só tem sido disponibilizada para segmentos específicos da sociedade (com base no gênero, na classe social, no grupo racial/étnico etc.), ou para uma elite intelectual muito reduzida (ou seja, uma pequena proporção das pessoas com a capacidade de estudar na educação superior). As elites têm interesse pessoal em manter o tamanho restrito do sistema universitário e, tendo em conta o papel proeminente das universidades como locais de crítica ao governo, também tem havido desincentivos para que os estados expandam o acesso “às massas”, exceto sob a forma de instituições privadas que absorvem a demanda, oferecendo formação profissional estreita. É claro que, nesse sentido, estamos realmente falando da educação superior “para os privilegiados”, ao invés de ser “um privilégio”, mas é importante destacar esse aspecto, uma vez que, muitas vezes, é esse o significado anexado ao termo, quando contrastado com um direito.

A educação superior deve ser considerada um direito, no sentido de que deve ser disponibilizada para todos, mas deve também ser considerada um privilégio, uma vez que é uma oportunidade preciosa que deve ser

aproveitada tanto quanto possível e, em seguida, usada em benefício da sociedade. No entanto, sendo um direito, sua disponibilidade não pode ser condicionada por qualquer uso posterior em particular, ou mesmo por qualquer desempenho anterior (além de uma preparação adequada). Podemos desejar muito que os estudantes contribuam para a sociedade depois de estudar e paguem a sua dívida, por assim dizer, e podemos nos esforçar para incentivá-los a fazê-lo, mas eles devem ser livres para decidir por si mesmos como utilizar a oportunidade dada. No entanto, como afirmado acima, apreciar o direito à educação superior implica defender o direito para todos os outros membros da sociedade e, de fato, já que estamos falando de um direito **humano** – para todos os membros da comunidade humana.

Universidade para todos?

O segundo ponto diz respeito à proporção da população que deve estudar na universidade. O governo trabalhista do Reino Unido, por exemplo, estabeleceu uma meta de 50% das pessoas de 18 a 30 anos de idade¹³. A arbitrariedade dessa cifra é mostrada quando é desagregada. Apesar do aumento dos índices de jovens indo para a universidade nos últimos anos, a elevada proporção dos grupos socioeconômicos superiores e a baixa proporção dos grupos socioeconômicos mais baixos pouco mudaram. As estatísticas governamentais do Reino Unido (BIS, 2011) mostram uma melhoria muito pequena na progressão dos alunos com merenda escolar gratuita (um indicador do nível socioeconômico), com a distância entre estes estudantes e outros ainda em 18 pontos percentuais. Medidas baseadas na classe socioeconômica (BIS, 2009) também mostram apenas uma pequena melhoria na diferença entre as classes 1 a 3 e 4 a 7 nos últimos anos (27,8%, em oposição a 13,7% para as pessoas de 18 anos de idade). Esse fenômeno é evidente em todo o mundo, em alguns casos com a proporção

¹³ Os números do acesso à educação superior nem sempre são comparáveis entre os países, pois incluem uma variedade de diferentes formas de estudo. Nem todas as formas seriam consideradas educação superior em todos os contextos.

de estudantes de baixa renda, na verdade, caindo no contexto da expansão do sistema. Qualquer justificativa da meta de 50% com base em que metade da população poderia ter o desejo e a capacidade de se beneficiar da educação superior é, portanto, claramente falsa (a menos que se considere que grupos socioeconômicos mais elevados tenham mais aptidões inerentes para os estudos superiores). As vagas disponíveis em educação superior, na maioria dos países, correspondem às necessidades percebidas da economia nacional, ao invés de qualquer noção de interesses de aprendizagem dos indivíduos.

Contudo, enquanto a maioria dos sistemas injustamente restringe o número de estudantes ingressantes, não é necessariamente o caso, em um cenário ideal, que todas as pessoas devam estudar na universidade. A ideia de que a ES não é adequada para todas as pessoas pode ser proposta como uma objeção a um direito universal. Na verdade, a defesa da educação superior como um direito é inteiramente consistente com o reconhecimento de que nem todas as pessoas irão querer ou serão adequadas para usar a oportunidade. Os direitos são liberdades, e não obrigações (embora presumam deveres para com os outros). É importante proteger o direito de culto na sociedade, mesmo a uma pequena minoria que tenha uma dada crença religiosa. Uma proporção significativa da população – mesmo com a oportunidade de educação superior gratuita – pode decidir não cursar a universidade, ou optar por outra forma de educação. Essa proporção seria maior em uma sociedade na qual os diplomas universitários – independentemente da aprendizagem real adquirida – não fossem essenciais para a maioria das formas de emprego bem remunerado: como ressalta Trow (2006), em sistemas contemporâneos com acesso quase universal para as classes média e alta, a educação superior tornou-se quase uma “obrigação”.

Entretanto, o desejo individual de estudar não é o único fator que poderia restringir o acesso com alguma justificativa válida – há também a questão dos procedimentos de seleção adotados pelas instituições e o sistema como um todo. A principal implicação do fato de a educação superior ser um direito é que ninguém deveria ser injustamente impedido de

ter o acesso a ela. As barreiras mais óbvias são de natureza econômica e, se considerado um direito, o estudo universitário deveria ser gratuito ou ofertado a um custo tão baixo a ponto de não se constituir em obstáculo para nenhum segmento da sociedade. Um aspecto associado às taxas é que a prestação de um serviço educacional de qualidade superior não deveria ter um preço mais elevado – uma característica dos mercados na maioria dos produtos, que já se verifica em países como o Brasil, em que o processo de privatização é altamente desenvolvido (MCCOWAN, 2004).

Não obstante, algumas restrições de ingresso por parte das instituições são justificadas. É imprescindível um nível mínimo de preparação acadêmica, a fim de obter um acesso autêntico ao estudo disponibilizado nas universidades (este artigo não trata da questão de quais seriam os requisitos específicos). As restrições de ingresso para quem possui esse nível de preparação não são justificadas pela proteção das normas acadêmicas relativos à instituição, mas pelos interesses de estudantes individuais que, na melhor das hipóteses, perdem o tempo perseguindo um curso com o qual ainda não são capazes de se envolver. Além disso, os estudantes devem ser capazes de retornar aos estudos da educação superior em uma fase posterior da vida, e receber apoio na preparação necessária. As formas de seleção adotadas devem obedecer a critérios específicos, no sentido de que o sistema universitário deve ser capaz de expandir (e contratar) com base nos números de alunos que desejam estudar nesse nível de ensino e que tenham o nível de capacidade exigido. Não há nenhuma justificativa para um número fixo de vagas, para as quais são selecionados os candidatos com desempenho mais elevado.

Um direito universal à educação superior, portanto, não exige e nem mesmo incentiva todas as pessoas a frequentarem a universidade. É possível que apenas uma pequena proporção da população faça essa opção. Além disso, o direito à educação superior é consistente com os requisitos de ingresso que garantem que os futuros estudantes serão capazes de se engajar significativamente com o curso em questão.

Massificação e qualidade

Uma questão pertinente, aqui, é a preocupação com a qualidade da oferta no contexto da massificação ou da universalização da educação superior. A questão do direito à educação envolve, inevitavelmente, a qualidade, pois só podemos considerar o direito como atendido quando a qualidade é de um nível aceitável. Há pouca vantagem em garantir o acesso de 100% da população às universidades se os serviços educacionais forem inadequados.

As preocupações com a qualidade são, portanto, inteiramente legítimas e não podem ser descartadas simplesmente como elitismo entrenchado ou crença na inevitabilidade da queda do nível acadêmico quando a educação se estende a todos. A história recente tem mostrado problemas substanciais de qualidade no contexto de uma rápida expansão do sistema universitário e na operação de procedimentos de acesso aberto. Alguns países da Europa continental e da América Latina, por exemplo, têm operado sistemas de ingresso não restritivos, controlados somente pela posse de um certificado de ensino médio. Embora favoreçam números maiores de matrícula, esses sistemas têm sido caracterizados por turmas excessivamente grandes e elevadas taxas de desistência. A Argentina, por exemplo, tem uma taxa de conclusão de menos de 24%, e a Itália, de aproximadamente 45% (ALTBACH et al., 2009; EUROPEAN COMMISSION, 2010).

A conhecida análise de Trow (1974; 2006) sobre o movimento dos sistemas de elite para sistemas de massa e universais é relevante aqui. Naturalmente, existem problemas que serão enfrentados na transição do sistema de educação superior, assim como foram enfrentados na universalização da educação básica (e ainda estão sendo enfrentados na maioria dos países de baixa e média renda). Esses desafios decorrem da taxa de crescimento, das alterações do tamanho absoluto de sistemas e instituições e das mudanças na proporção do grupo de idade relevante matriculado (TROW, 1974). No entanto, é importante distinguir entre problemas de implementação e questões de princípio. O argumento apresentado neste artigo é que há um direito moral à educação superior, e não que não existem desafios para

colocar essa visão em prática. As situações enfrentadas em países como a Argentina e a Itália são relacionadas à expansão das matrículas e ao tamanho das instituições, sem a suficiente alocação de recursos e não, portanto, aos problemas inerentes à universalização da educação superior, existentes também nos níveis fundamental e médio.

Questões semelhantes podem ser vistas em relação a instituições individuais. A expansão rápida ou um sistema de acesso aberto em uma única universidade pode levar, pelo menos em curto prazo, a uma perda de qualidade ou de um *ethos* específico que a caracteriza. De fato, um direito universal à educação não significa necessariamente a expansão das instituições existentes, mas meramente a expansão das vagas globais que podem envolver um grande número de pequenas instituições – se for verdade que, mantendo um tamanho pequeno, é possível garantir um nível de qualidade mais elevado. O que está claro, porém, é que pequenas instituições não podem injustamente restringir o acesso a uma parcela específica da população.

Limites de recursos disponíveis

Uma objeção óbvia a uma afirmação do direito à educação é a falta de fundos. Uma parte do que poderia corresponder a um direito à educação superior é do tipo de não interferência – ou seja, ser livre para perseguir o seu próprio desenvolvimento intelectual – mas há também uma quantidade significativa de providências que precisam ser tomadas pela sociedade. Claramente, a quantidade de tempo e de recursos que os indivíduos e os grupos podem exigir dos outros para a concretização dos seus interesses educacionais é finita, e depende das condições específicas de uma sociedade em um ponto específico no tempo. Devem ser tomadas decisões quanto à duração de tempo em que é justificável que um indivíduo permaneça na educação superior e à distribuição dos recursos entre educação superior e outras opções educacionais.

Ainda assim, não podemos vetar o direito moral à educação superior com base no argumento de que há insuficiência de fundos no momento presente. Em um sentido geral, como defendido por Sen (2004), não

devemos restringir nossa deliberação sobre direitos considerando apenas o que é praticamente possível em determinado país atualmente. O direito de estarem livres de assassinatos ou de prisão arbitrária aplica-se igualmente às pessoas que vivem em países onde não há fundos suficientes para manter uma força policial vigente ou um sistema legal funcionando com adequação. Quando pensamos mais especificamente sobre a educação superior, seria, de fato, difícil para a maioria das sociedades enfrentar as taxas atuais de despesas para 100% ou mesmo 50% dos estudantes. Ainda como Bou-Habib (2010) explicita, não podemos assumir desde o início um limite máximo de gastos com educação superior, até termos discutido as demandas das várias prioridades dos governos. Isso ocorre particularmente nos casos dos países em que a “falta” de fundos públicos para expandir os sistemas de ensino superior foi causada ou, no mínimo, agravada por corrupção, má gestão e evasão fiscal. Além disso, pode haver uma variedade de formas de oferta, e nem todos dependem de recursos intensivos. Para citar alguns exemplos atuais, Cuba e Venezuela têm alcançado taxas brutas de matrículas de 95% e 78%, respectivamente, com orçamentos moderados (UIS, 2011). Dito isso, sempre haverá, é claro, alguns limites sobre os fundos disponíveis, e – como é o caso da realização de todos os direitos humanos – as decisões têm de ser tomadas, na prática, sobre onde empregar e como distribuir os recursos.

Conclusão

Este artigo apresentou dois argumentos principais como respostas à pergunta feita.

1. A educação superior é um direito de todas as pessoas, como parte de uma série de oportunidades educativas disponíveis para adultos.

2. Procedimentos de acesso não discriminatório são importantes, mas não suficientes em si mesmos; vagas em número suficiente devem estar disponíveis para todos os que desejem estudar e que tenham um nível mínimo de preparação.

Quanto ao primeiro ponto, reconhece-se que as reivindicações gerais pela educação como um direito são contestadas, dadas as dificuldades comuns em relação a todos os direitos: como identificar quem é o responsável, determinar quais formas de educação podem corresponder ao direito, e se estas são universais ou específicas de determinado contexto. Porém, se defendemos um direito geral à educação, é arbitrário criar pontos de corte (digamos de 5 a 16 anos); o direito deve existir de alguma forma ao longo da vida. Não há nenhuma implicação em assegurar o direito de que todas as pessoas, ou mesmo a maioria delas, devam usufruir, embora devam existir pontos fáceis de reentrada, para que as pessoas possam optar por cursar a educação superior em fases posteriores da vida.

Este artigo considera que a educação superior como um direito reside no valor não instrumental dos estudos universitários. Na verdade, como argumentado por McCowan (2013), embora a educação tenha valor instrumental e posicional, só é possível existir um direito à educação se houver um valor intrínseco (caso contrário, os direitos seriam relativos aos outros bens – por exemplo, à subsistência viável, à participação política – com a educação apenas como um instrumento de apoio). A extraordinária vantagem posicional conferida por um grau universitário é específica da nossa época contemporânea. Os outros benefícios dos estudos universitários são pertinentes mesmo quando as sociedades desenvolvem outras formas de classificação e seleção. Este artigo focalizou a questão do acesso à educação superior para os estudantes. Além disso, é importante lembrar que existem outras formas de interesse público na universidade e até mesmo possíveis direitos relativos, por exemplo, ao acesso das comunidades locais aos serviços prestados, ou ao acesso da sociedade como um todo ao conhecimento desenvolvido.

As implicações desse argumento para a política são claras: os sistemas de ES, como um todo, devem se expandir; além do mais, as instituições de elite também devem aumentar o número de vagas que oferecem ou, se desejam manter o seu tamanho pequeno, por razões educativas, devem substancialmente democratizar o acesso. As mensalidades – além de pequenas taxas de matrícula – não devem ser cobradas. Como se discutiu,

a educação superior deve ser apenas uma dentre uma gama de opções para a educação pós-escolar disponíveis para a população, ocorrendo em instituições formais, mas também no local de trabalho, nos sindicatos, nos grupos religiosos, nos movimentos sociais, nas campanhas políticas, nas associações comunitárias e assim por diante. Lawson (1979) mostrou uma preocupação que o estabelecimento da educação superior para todos poderia impor um fardo intolerável ao currículo, forçando-o a diversificar até não ser mais reconhecível. Na verdade, isso não é necessário, se nos ativermos à ideia de que a educação superior é apenas uma de uma variedade de opções de educação de adultos. Além disso, o direito à educação superior não implica necessariamente o acesso a uma instituição correspondente à nossa atual “universidade”: é apenas uma manifestação institucional de ensino superior dominante na contemporaneidade, mas os questionamentos sustentados e profundos, característicos da educação superior, podem ocorrer também em outras configurações.

Há também um elemento de tempo relacionado à questão, pois uma pessoa de 18 anos de idade pode não optar por cursar a ES (ou não ser suficientemente preparada para realizar esses estudos). Ainda deve permanecer a opção pelo ingresso numa fase posterior da vida (na verdade, tem-se verificado um considerável progresso na facilitação da entrada de estudantes “maduros” em muitos países nos últimos anos). Tendo em conta as desigualdades nos níveis inferiores do sistema de educação, devem ser alocados recursos substanciais para permitir que as pessoas, após deixar a escola, obtenham a preparação necessária para ingressar na educação superior (além de tratar diretamente das desigualdades nos níveis fundamental e médio). Além do acesso, garantir um direito à educação superior também envolveria uma variedade de outras considerações, como a reprovação, a qualidade da experiência durante os estudos e as transições subsequentes. Na verdade, um indicador adequado do cumprimento do direito à educação superior incluiria o esquema dos 4 As¹⁴ de Tomasevski (2006), ou seja, disponibilidade (existência de vagas suficientes), acessibilidade (não

¹⁴ Esquema 4 As: availability, accessibility, acceptability, and adaptability. (N.T.).

discriminação no acesso a essas vagas), aceitabilidade (currículo relevante e respeitoso) e adaptabilidade (flexibilidade institucional em conformidade com as necessidades dos estudantes).

Em relação ao segundo princípio, tem havido debates consideráveis sobre questões de justiça nos ingressos na universidade. No entanto, esses debates têm se baseado na situação atual do número limitado de vagas em instituições específicas que caracterizam a ES em muitos (embora não em todos) países. O direito à educação superior exigiria que o sistema se expandisse e se contraísse em relação ao número de alunos desejosos e capazes de estudar. Ao dizer que a educação superior deve ser acessível a todos, com base na capacidade, não falamos de uma competição em que os estudantes de desempenho mais alto conseguem acesso a um número limitado de vagas, mas de uma exigência para o cumprimento de um nível mínimo de preparação. Os debates em curso sobre as políticas de ação afirmativa em alguns países, portanto, tornam-se irrelevantes: o debate da discriminação meritocrática *versus* discriminação positiva baseia-se em um número de vagas artificialmente limitado. Um sistema justo exigiria que houvesse vagas suficientes para todos aqueles que tivessem o desejo e a capacidade de frequentar a ES.

Mesmo com o acesso universal, permanecem questões de diversidade de instituições e potenciais disparidades de prestígio entre elas que precisam ser abordadas. A atenção à não discriminação da DUDH precisa ser aplicada não somente ao acesso ao sistema como um todo, mas às próprias instituições, ou seja, os candidatos não devem ser injustamente impedidos do acesso às universidades e aos cursos de qualidade. Esse requisito não impediria a diversidade do sistema em termos de *ethos*, da gama de cursos e de outros aspectos, mas implicaria consistentemente a alta qualidade em todas as instituições – ou seja, uma diferenciação horizontal, ao invés de vertical (BRENNAN; NAIDOO, 2008). Essa tarefa é altamente desafiadora nas sociedades contemporâneas, devido às desigualdades arraigadas decorrentes das experiências educativas anteriores ao ingresso na universidade.

Os estudantes de famílias abastadas das nossas sociedades desiguais atuais não têm um “direito” à educação superior, no sentido de obter benefícios econômicos adicionais à custa do contribuinte geral, enquanto o acesso dos estudantes de baixa renda é severamente restrito. Ainda assim, o engajamento em experiências educacionais significativas – de que a educação superior é um exemplo – na verdade pode ser visto como um direito, que deve ser respeitado universalmente e ao longo de toda a vida.

Referências

- AHIER, J.; BECK, J.; MOORE, R. *Graduate Citizens? Issues of Citizenship and Higher Education*. London: RoutledgeFalmer, 2003.
- ALTBACH, P.; REISBERG, L.; RUMBLEY, L. *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Paris: Unesco, 2009.
- ARTHUR, J.; BOHLIN, K. (eds.). *Citizenship and Higher Education: The Role of Universities in Communities and Society*. London: Routledge, 2005.
- BARNETT, R. *The idea of higher education*. Buckingham: Open University Press, 1990.
- BEITER, K. *The protection of the right to education by international law*. Leiden: Martinus Nijhoff, 2006.
- BUSINES, INOVATION AND SKILLS – BIS. *Full-time Young Participation by Socio-Economic Class (FYPSEC)*. London: Department for Business, Innovation and Skills, 2009.
- _____. *Widening participation in higher education: analysis of progression rates for young people in England by free school meal receipt and school type*. London: Department for Business, Innovation and Skills, 2011.
- BOU-HABIB, H. Who Should Pay for Higher Education? *Journal of Philosophy of Education*, v. 44, nº 4, p. 479-495, 2010.
- BRENNAN, J.; NAIDOO, R. Higher education and the achievement (and/or prevention) of equity and social justice. *Higher Education*, v. 56, nº 3, p. 287-302, 2008.
- BRIGHOUSE, H. *Justice in Higher Education: An Odd View*. Paper presented at the Society of Applied Philosophy meeting at the Eastern American Philosophical Association, 29 dec. 2009.

_____.; MCAVOY, P. Privilege, Wellbeing, and Participation in Higher Education. In: RALEY, Y.; PREYER, G. (eds.). *Philosophy of education in the era of globalization*. New York: Routledge, 2009.

BYNNER, J. et al. *Revisiting the Benefits of Higher Education: a Report by the Bedford Group for Lifecourse and Statistical Studies*, Institute of Education. Bristol: HEFCE, 2003.

CURREN, R. Education as a Social Right in a Diverse Society. *Journal of Philosophy of Education*, v. 43, nº 1, p. 45-56, 2009.

EUROPEAN COMMISSION. Efficiency and effectiveness of public expenditure on tertiary education in the EU. *European Economy Occasional Papers*, nº 70. Brussels: Publications office of the European Union, 2010.

HAYDON, G. The Right to Education and Compulsory Schooling, *Educational Philosophy and Theory*, v. 9, nº 1, p. 1-15, 1977.

HODGSON, D. *The Human Right to Education*. Dartmouth: Ashgate, 1998.

KOTZEE, B.; MARTIN, C. Who should go to university? Justice in university admissions. *Journal of Philosophy of Education*, v. 47, nº 4, p. 623-641, 2013.

MACINTYRE, A. *Three Rival Versions of Moral Enquiry*. London: Duckworth, 1990.

MCCOWAN, T. *Education as a human right: principles for a universal entitlement to learning*. London: Bloomsbury, 2013.

_____. Reframing the universal right to education. *Comparative Education*, v. 46, nº 4, p. 509-525, 2010.

_____. Expansion without equity: an analysis of current policy on access to higher education in Brazil. *Higher Education*, v. 53, nº 5, p. 579-598, 2007.

_____. The growth of private higher education in Brazil: implications for equity and quality. *Journal of Education Policy*, v. 19, nº 4, p. 453-472, 2004.

MCCMAHON, W. *Higher Learning, Greater Good: the private and social benefits of higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2009.

NUSSBAUM, M. *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1997.

OAKESHOTT, M. The idea of a university. In FULLER, T. (ed.) *The Voice of Liberal Learning: Michael Oakeshott on Education*. New Haven and London: Yale University Press, 1989, p. 95-104.

READINGS, B. *The University in Ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

SEN, A. Elements of a Theory of Human Rights. *Philosophy and Public Affairs*, v. 32, nº 4, p. 315-356, 2004.

_____. Human Rights and Capabilities. *Journal of Human Development*, v. 6, nº 2, p. 151-66, 2005.

SNOOK, I.; LANKSHEAR, C. *Education and Rights*. Melbourne: Melbourne University Press, 1979.

SPRONG, J. *The Universal Right to Education: Justification, Definition, and Guidelines*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2000.

TOMASEVSKI, K. *Human rights obligations in education: the 4-A scheme*. Nijmegen: Wolf Legal Publishers, 2006.

TROW, M. Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. In: OECD (ed.). *Policies for Higher Education*. Paris: OECD, 1974, p. 51-101.

TROW, M. Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In: FOREST, J. J. F.; ALTBACH, P. G. (eds.). *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2006. p. 243-280.

WRINGE, C. The Human Right to Education. *Educational Philosophy and Theory*, v. 18, nº 2, p. 23-33, 1986.

UNESCO. Institute for Statistics. *Statistical tables*. Disponível em: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=3345&IF_Language=eng>. Acesso em: 21 nov. 2011.

_____. _____. *Education: enrolment by type of institution*. Disponível em: <<http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=130&lang=en>>. Acesso em: 24 dez. 2014.;

UNTERHALTER, E.; BRIGHOUSE, H.. Distribution of what for social justice in education? The case of Education for All by 2015. In: WALKER, M.; UNTERHALTER, E. (eds.). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.