

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

Volume 28 Número 110

27 de julho de 2020

ISSN 1068-2341

Pensar o Direito Humano à Educação

Aline Cristina de Lima Dantas

Universidade Federal de Lavras

Brasil

Inês Barbosa de Oliveira

Universidade Estácio de Sá

Brasil



Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Brasil

Citação: Dantas, A., Oliveira, I., & Paiva, J. (2020). Pensar o direito humano à educação. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(110). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4697>

Resumo: Pensar o direito humano à educação e sua efetivação, ou não, em diferentes *espaçostempos* educativos exige investigar *práticaspolíticas*, em busca de indícios de contribuição à emancipação social que neles se possa produzir. Com esta compreensão metódica de como investigar direito humano à educação, o texto visa a discutir ideias produzidas por pesquisadorxs em múltiplas intervenções no mundo da vida e que convergem, nos modos e nas formas de concebê-las, para consolidar alguns princípios, entre eles a dignidade humana, do que tem sido chamado direito à educação. Tratar desse direito para jovens, adultxs e idosxs motiva em grande parte as reflexões do texto, pelo entendimento de que o exercício do direito requer acesso a conhecimentos em contextos igualitários e plurais que respeitem conhecimentos anteriores e garantam a livre participação democrática, em que direitos individuais e sociais à aprendizagem e

à cidadania digna sejam exercidos por todos. Focando na vivência de *políticaspráticas* educativas cotidianas que caminham nessa direção, porque desenvolvendo a solidariedade e relações mais democráticas entre sujeitos, conhecimentos e culturas, os autorxs finalizam perguntando como essas ações contribuem para que nesses cotidianos se amplie o caráter emancipatório dessas iniciativas, enquanto se amadurece a crítica como dispositivo de *reflexõesações* mais efetivas.

Palavras-chave: Direito à educação; dignidade humana; *políticaspráticas*

Thinking about the human right to education

Abstract: Thinking about the human right to education and its implementation, or not, in different educational “spaces-times” requires the investigation of “policies-practices”, in search of evidence of contribution to social emancipation that could be produced in them. With this methodical understanding of how to investigate the human right to education, the text aims to discuss ideas produced by researchers in multiple interventions in the world of life and the converging of those ideas, in the ways and means of their conception, in order to consolidate some principles –human dignity among them – in what has been called the right to education. Addressing this right of youth, adults, and the elderly largely motivates the reflections of the text, by understanding that the exercise of this right requires access to knowledge in plural and egalitarian contexts that respect previous knowledge and guarantee freedom of democratic participation, in which individual and social rights to learning and dignified citizenship are exercised by all. Focusing on the experience of everyday educational “policies-practices” that move in this direction, because by developing solidarity and more democratic relations between subjects, knowledge and cultures, the authors end by asking how these actions in these experiences contribute to broaden the emancipatory characteristic of these initiatives as they mature criticism as a device for more effective “reflections-actions”.

Keywords: Right to education; human dignity; policies-practices

Pensar en el derecho humano a la educación

Resumen: Pensar en el derecho humano a la educación y su realización, o no, en diferentes tiempos y espacios educativos requiere investigar prácticas políticas, buscar evidencia de contribución a la emancipación social que pueda producirse en ellas. Con esta comprensión metódica de cómo investigar el derecho humano a la educación, el texto tiene como objetivo discutir ideas producidas por investigadores en múltiples intervenciones en el mundo de la vida y que convergen, en las concepciones y formas de concebirlas, para consolidar algunos principios, entre ellos la dignidad humana, de lo que se ha llamado el derecho a la educación. Abordar este derecho a los jóvenes, adultos y personas mayores motiva en gran medida las reflexiones del texto, al comprender que el ejercicio del derecho requiere acceso al conocimiento en contextos igualitarios y plurales que respetan el conocimiento previo y garantizan la libre participación democrática, en la que todos disfruten de los derechos individuales y sociales al aprendizaje y la ciudadanía digna. Centrándose en la experiencia de las prácticas educativas cotidianas que se mueven en esta dirección, porque al desarrollar la solidaridad y las relaciones más democráticas entre los sujetos, el conocimiento y las culturas, los autores terminan preguntando cómo estas acciones contribuyen a ampliar el carácter emancipatorio de estas iniciativas a medida que maduran la crítica como un dispositivo para reflexiones más efectivas.

Palabras-clave: Derecho a la educación; dignidad humana; políticas prácticas

Introdução

Pensar o direito humano à educação – entendido para além da escolarização, como direito inalienável da diversidade de sujeitos e grupos sociais (McCowan, 2011, 2015) – e sua efetivação, ou não, em diferentes espaçotempos educativos exige investigar práticas políticas educacionais neles desenvolvidas, em busca de indícios de contribuição à emancipação social que ali também se produz.

Com esta compreensão metódica de como se pode investigar direito humano à educação, o presente texto visa a discutir algumas ideias que vêm sendo produzidas por diferentes pesquisadorxs¹ e que convergem, nos modos e nas formas de concebê-las, para consolidar alguns princípios ou preceitos do que tem sido chamado de direito à educação.

Não se trata, portanto, aqui, de apresentar resultados de uma única pesquisa, mas de articular concepções, conceitos, entendimentos e compreensões produzidas epistemologicamente por três pesquisadorxs em múltiplas intervenções no mundo da vida, com a intenção de produzir, talvez, novos conhecimentos, agora enredados aos saberes até então não considerados nem validados pelo conhecimento acadêmico.

A difícil tarefa exigiu rigor de cada um, mas, principalmente, escuta sensível para, assumindo o lugar do outro, compreender e produzir enlaces entre os pensares diferentes e ampliar o espectro de compreensões até então existentes, criando outros possíveis modos de formular um pensamento novo sobre o que venha a ser, na contemporaneidade, o direito à educação, que exija o resgate e a centralidade da dignidade e da humanidade de cada sujeito envolvidx em políticas práticas formuladas/realizadas para e com cada um dos sujeitos.

O texto, assim resultante do desafio a que nos propusemos, visa a reflexionar e provocar modos de pensar até então instituídos e usuais em nossos fazeres cotidianos, articulando-os ao pensamento de autorxs com os quais vimos mantendo diálogos e referenciando em nossas práticas investigativas sem, no entanto, nos mantermos prisioneirxs de suas formulações, por atendermos a recomendação freireana de não segui-lxs como discípu-lxs, mas de reinventá-lxs.

O trabalho de reflexão escrita segue uma estrutura razoavelmente organizada no sentido lógico, mantendo o padrão didático exigido em publicações mas, por momentos, pode haver a possibilidade de que digressões apareçam, cumprindo o imperativo de um pensamento que se faz sempre aberto, como toda obra, ensinou Eco (1971) — a real razão da produção desse encontro e desse texto.

A experiência dxs investigadorxs que dá origem a essas reflexões também é múltipla: faz-se tanto em escolas públicas, com estudantes e professorxs, quanto em realidades outras, em espaçotempos em que a vida se faz aprendendo e ensinando, continuamente, do “berço ao túmulo” (VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, VI Confintea, Unesco, 2009). No entanto, como o direito à educação entre nós, no Brasil, conseguiu quase totalmente ser universalizado para crianças e adolescentes, privilegiaremos nas reflexões xs sujeitos jovens e adultxs (e idosxs, por que não?) cuja interdição ao direito à educação se mantém historicamente desafiando políticas, práticas, professorxs e investigadorxs.

Tratar do direito à educação para jovens, adultxs e idosxs motiva em grande parte a escrita desse texto. Há um imperativo ético que se põe diante de nós, em um país de mais de 100 milhões de pessoas que não tiveram acesso à conclusão da educação básica e, principalmente, ao usufruto do direito a aprender e por isto ser socialmente reconhecidas, na instituição que lhes pode tirar da

¹ Usaremos a forma x, em palavras que usualmente são escritas no masculino para designar diferentes gêneros. Busca-se, assim, minimizar e até mesmo romper com a cultura hegemônica masculina que designa coletivos diversos apenas por um único gênero.

invisibilidade em que são forjadas na sociedade desigual que, a cada dia mais, aprofunda a iniquidade e freia a justiça social.

Notas Iniciais: Da Dignidade Humana como Base ao Direito à Educação

Entendendo que o exercício do direito à educação requer o acesso a conhecimentos em contextos igualitários e plurais que respeitem conhecimentos anteriores bem como garantam a livre participação democrática, em que direitos individuais e sociais à aprendizagem e à cidadania digna sejam exercidos por todos, buscamos jogar foco em *políticaspráticas*² educativas cotidianas que caminhem nessa direção — consideradas emancipatórias — tendo em vista o caráter de desenvolvimento da solidariedade e de relações mais democráticas entre sujeitos, conhecimentos e culturas.

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), o direito à educação foi proclamado como direito humano fundamental, inscrevendo-se em movimentos de luta por melhores condições de vida, de justiça e de igualdade. O conteúdo central desse direito tem sido o valor absoluto da *dignidade da pessoa humana*, um conceito polissêmico que comporta distintas interpretações, o que implica maior precisão no campo do direito constitucional.

O pós-segunda guerra mundial foi determinante na definição da concepção e sentido atual de *dignidade humana*. O totalitarismo e seus horrores e a devastação da guerra fizeram emergir acordos entre as nações, preservando a humanidade, e o documento mais representativo dessa intenção foi, sem dúvida, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). No Artigo 1º, preceitua que “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (ONU, 1948), afirmando e apropriando no campo político e jurídico internacional o conceito de *dignidade humana*. Outros tratados/acordos vieram, em consequência: o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966); o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); a Convenção Internacional de Direitos Humanos (1978); a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres (1979); a Convenção contra a tortura e outros tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes (1984); a Convenção dos Direitos da Criança (1989); entre outros.

Estudos sobre a origem do princípio da dignidade da pessoa humana baseiam-se em duas perspectivas (Waldron, 2014 apud Perrone e Giacamuzzi, 2015; Barroso, 2014): a) a relacionada à ideia de *dignitas romana* de posição e função hierárquica; e b) a relacionada à ideia de igualdade. Essas duas perspectivas formam os eixos históricos e filosóficos relacionados à concepção de *dignidade humana*.

Neste segundo eixo, encontram-se referências relacionadas à perspectiva atual de *dignidade humana* no pensamento filosófico e político da sociedade romana. Com o Iluminismo, a influência de Immanuel Kant — para quem a centralidade é o homem, associado à ideia de liberdade — estabeleceu princípios que contribuíram para delimitar e sustentar o sentido contemporâneo de *dignidade humana* (Dantas, 2018, p. 56).

No pensamento kantiano, a dignidade do indivíduo está relacionada ao valor interno e absoluto que lhe é inerente. Aponta para uma distinção entre coisas e pessoas, entre o que tem preço e o que tem dignidade. Nesse caso, há coisas que são passíveis de preço e podem ser trocadas por outras de equivalente valor, mas quando se trata de pessoas não há troca equivalente — nesse caso se tem dignidade. O indivíduo

² Usamos o neologismo de produzir palavras novas pela junção de duas já existentes para indicar que entendemos como indissociáveis os dois termos que juntamos e, por isso, os expressamos como unidade.

tem dignidade, pois possui valor em si mesmo, não tem preço e não se configura como meio à vontade externa/de outros. Essa é a característica peculiar da natureza humana.

A proteção aos direitos pela *dignidade da pessoa humana*, invocada no direito internacional nesses tratados afirma, por exemplo, no Art. 101 do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, que “[...] toda pessoa privada de sua liberdade deverá ser tratada com humanidade e respeito à dignidade inerente à pessoa humana”. Por esta razão, há acordo na defesa da dignidade humana como conceito jurídico, pelo relevante papel que desempenha na proteção dos direitos humanos, sobretudo em relação a questões complexas.

No direito contemporâneo, a *dignidade da pessoa humana* assume lugar de destaque, após ser invocada em tratados internacionais como fundamento dos direitos humanos. Nos países ocidentais assume consenso ético, e sempre que direitos fundamentais são ameaçados ou há conflito entre outros direitos, é invocado como princípio constitucional e valor fundamental das democracias, balizado no campo constitucional e jurídico (Paiva, 2017). O desafio da assunção do princípio, tal como dos direitos, segundo Bobbio (1992), em sociedades democráticas, reside na proteção que o garante e aos direitos humanos, o que demanda constante vigilância.

Alguns estudiosos do direito têm sido referência no tema, como Sarmento (2016), Sarlet (2007) e Barcellos (2002), cujos aportes contribuem para a discussão em pauta.

Sarlet (2007), para quem a dignidade da pessoa humana é caracterizada pela dimensão ontológica e intersubjetiva, compreende que a perspectiva ontológica se assenta no valor intrínseco do indivíduo, condição que qualifica cada pessoa como tal, sendo um aspecto “irrenunciável” da condição humana. Enquanto valor que é inerente ao indivíduo pressupõe ser respeitado, protegido e, embora possa ser violado, não pode ser retirado. Em sua concepção, a dignidade também possui dimensão social, posto que os indivíduos enquanto iguais em dignidade estão submetidos ao contexto da vida em sociedade e das relações sociais, configurando uma dimensão intersubjetiva.

A dupla dimensão da dignidade implica obrigação de respeito pela pessoa, que se traduz em direitos e deveres que configuram um conjunto de bens que visam ao desenvolvimento humano. A dimensão ontológica só possui plena significação ao ser considerada a partir da intersubjetividade que permeia as relações humanas. Nesta condição, a dignidade da pessoa humana é limite e tarefa do Estado.

A Constituição Federal (CF) brasileira de 1988, no inciso III do Artigo 1º, preceitua a *dignidade da pessoa humana* como princípio, valor fundamental e base da democracia, o que na educação de jovens e adultos (EJA) tem sido enunciado como premissa básica para pensar o direito à educação.

Sarmento (2016) assume que o princípio da *dignidade da pessoa humana* relaciona-se com a concepção de pessoa humana, a qual subjaz à Constituição Brasileira e à moralidade crítica. A pessoa humana é concebida como possuidora de valor em si mesma, não constituindo mero instrumento a serviço do Estado ou de terceiros, o que remete à sua condição ontológica. Concebida como detentora de autonomia, a pessoa humana é possuidora de necessidades materiais e psíquicas, enquanto ser social, que se desenvolve e se constitui de relações intersubjetivas inerentes à vida em sociedade.

A *dignidade humana* representa, portanto, o princípio que alimenta e está presente no conteúdo de todos os direitos fundamentais firmados na Constituição, mesmo que em intensidades diferentes. Nesse aspecto, apresenta-se como norte interpretativo, inevitavelmente. Com papel hermenêutico, também será critério de ponderação em situações em que o direito esteja em conflito ou corra perigo.

A partir dessa perspectiva legal, Barcellos (2002) conclui que o princípio da dignidade humana na Constituição brasileira, como consequência de seu valor fundamental, tem como conteúdo os direitos individuais e políticos, bem como os direitos sociais, culturais e econômicos. Enfatiza ainda que a materialidade deste princípio, no que tange às condições básicas de existência, ocorre por meio dos direitos sociais, definidos no Artigo 6º da Carta Magna.

Com base em tais ideias, assumimos a premissa de que o direito à educação de jovens e adultos (EJA) funda-se no princípio da *dignidade da pessoa humana* sob a ótica de que o direito à educação compõe a dimensão material deste princípio (o chamado *mínimo existencial*) e que *autonomia e reconhecimento* configuram conteúdos da dignidade referenciais e balizadores à compreensão de como se forja tal direito em situações concretas (Dantas, 2018).

O conjunto de direitos sociais, dimensão material da *dignidade humana*, conforma e garante as condições básicas necessárias à vida digna. Essa dimensão material constitui componente central para pensar sujeitos representados pelo público da educação de jovens e adultos — analfabetos ou subescolarizados — assim mantidos por não terem conseguido acessar bens e direitos essenciais. Por isso mesmo, expostos a inseguranças, humilhações e sem, em articulação, o recebimento da devida prestação de serviços básicos de saúde, moradia, educação, entre outros. Essa ausência causa a esses sujeitos, que constituem grupos sociais à margem de conquistas civilizatórias, injusto sofrimento e ainda os faz pagarem o preço de uma desigualdade social e econômica estruturante do contexto brasileiro, comprometendo o desenvolvimento de suas capacidades, o exercício de direitos políticos e o direito à vida digna.

Em processo de investigação em que conceitos de exclusão/inclusão são problematizados e reorganizados (utilizando Martins, 1997 entre outros autores), e à medida que narrativas de sujeitos interditados do direito à educação se evidenciam, temos conseguido explorar a utilidade desses conceitos e abrimo-nos à possibilidade de compreender que as necessidades humanas não apenas se fixam em atos de sobrevivência, mas de desejos e sonhos em concomitância. Santos (1997) formula uma equação imaginária entre raízes - dimensão estrutural e constitutiva da sociedade, na qual estão situados valores, sujeitos sociais e lógica global - e opções - dimensão de escolhas possíveis sempre múltiplas, embora não infinitas, limitadas pelo alcance da “mobilidade” das raízes dos diferentes grupos sociais e seus sujeitos, demonstrando a compreensão de como atuam processos de exclusão como negação de opções a parte da população, efetivada por opções de grupos hegemônicos. O processo de legitimação dessa exclusão repousa sobre a criação da ilusão de opções para grupos aos quais elas são negadas, e só o investimento na nossa capacidade de espanto e de indignação pode nos levar a descanonizar esse imaginário, produzindo noções que permitam redimensionar a produção da exclusão e combatê-la, lá onde ela se produz, nas escolhas da sociedade e em seus modos de organização. Para o autor, essa possibilidade depende do inconformismo e da rebeldia de que formos capazes; requer a reintrodução de sentimentos e da paixão indispensáveis à criatividade e à percepção do presente, como produto de escolhas feitas pela humanidade no passado e, por consequência, do futuro, como produto das escolhas que fizemos no presente.

Trabalhamos, assim, com compreensões de escolhas e da realidade não mais com conceitos deserdados e desencarnados, mas por meio da indignação e de paixões reinseridas na compreensão de processos sociais; lidamos com conceitos libertados da evidência e banalização do mal do outro que o expia como culpa, individual e privada, em vez de pública, porque da ordem da injustiça e da desigualdade social.

Sawaia (2009) propõe a substituição de dois conceitos caros ao campo da educação de adultos — *educação popular e conscientização* — pelo conceito de *potência de ação*, que se libertaria dos aprisionamentos anteriores restritos à prevalência da racionalidade e da cognição para destacar o papel positivo das emoções na educação, tanto de forma coletiva quanto individual no tempo presente, a ser olhado de forma capacitadora, invertendo a lógica de que somente o futuro pode

realizar desejos e justiça social. A autora, pesquisando moradores de rua, demonstrou empiricamente a tese de que o desejo e a ética não estão atrelados às necessidades da espécie. A sobrevivência dessas pessoas depende do reconhecimento e da dignidade, porque mesmo na miséria não se reduzem a necessidades biológicas, como se houvesse um patamar em que o homem é só animal (Sawaia, 2009, p. 114). Com essa compreensão, põe em questão o lugar do Estado na produção de vivências de sujeitos interditados de direitos, e obriga a questionar propostas que retrocedem a perspectivas de Estado mínimo, antes descartadas desde o final dos anos 1990, pela ineficiência para servir ao projeto do capital.

Dantas (2018), ao assumir o *reconhecimento* como um dos conteúdos imateriais da *dignidade da pessoa humana*, sinaliza que este conceito está relacionado com o respeito dado aos indivíduos, enquanto seres singulares e dotados de valor em si mesmo, nas diversas formas de relações sociais que perpassam instituições e relações intersubjetivas.

A questão perpassa também a valorização dos sujeitos por meio de ações que possibilitem a construção da *autonomia*³, da autoestima e da participação em igualdade na vida social, que se vincula diretamente às interações sociais. As relações intersubjetivas, pautadas no respeito recíproco, são indispensáveis para a constituição e afirmação dos sujeitos enquanto agentes sociais. Ser e estar no mundo como sujeito em plenitude vai além da racionalidade e do viver mecanicamente, pois seres dotados do sentir demandam o convívio e o respeito do outRx. A falta de *reconhecimento* promove estigmatização, sentimento de inferiorização e instaura hierarquias entre os sujeitos, causando danos à sua autonomia e identidade. Reconhecer o outRx e ser reconhecido não só nos constitui enquanto sujeitos sociais, como dá sentido à existência e à vida em sociedade (Dantas, 2018).

Na concepção de Honneth (2003), quando o sujeito não tem *reconhecimento* mútuo em um desses campos de relação, encontra obstáculos à sua autorrealização. O não reconhecimento promove sentimento de lesão e frustração e causa danos à ação e à imagem que o sujeito tem de si. Logo, para o autor, o *não reconhecimento* ou desrespeito é desdobrado sob três formas de negação: os maus-tratos, a privação de direitos e a degradação e ofensa.

Da Perspectiva de *Direitos* ao Direito à Educação

O direito representa uma forma de *reconhecimento* que tem ligação com o advento das sociedades modernas, ancorado em ideais universalistas, para o que há um acordo de interesses que se generalizam a todos, não cabendo privilégios ou exceções. O *reconhecimento* pela conquista do direito estabelece uma nova lógica de relação entre os sujeitos, já que sob a vigência das mesmas leis os indivíduos se reconhecem como seres livres e iguais para atuar e fazer escolhas frente a normas morais. O direito representa a maneira de reconhecer os sujeitos como agentes sociais autônomos, desvinculados de características pessoais, de ações ou de estima positiva. Apresenta-se como um signo universalizável associado ao respeito social.

No *reconhecimento* pelo direito, o respeito vincula-se ao princípio do valor intrínseco, na medida em que este está associado à máxima kantiana da pessoa com fim em si mesma, sem distinção ou atribuição de valor subjetivo de outrem. O respeito possui contorno universal, no qual são resguardadas as propriedades do ser enquanto tal. Assim, o *reconhecimento* pela via do direito não representa somente respeito na esfera social, mas também na esfera individual, uma vez que os sujeitos buscam conquistar o próprio autorrespeito. Pela intermediação do direito, o sujeito tem a possibilidade de fazer emergir nele mesmo a consciência de autorrespeito. Representa a apropriação de um meio simbólico formal, construído socialmente, que designa o merecimento de respeito a todo grupo societário.

³ O sentido atribuído a autonomia será melhor explicitado na p. 6.

Assim, a promoção do *reconhecimento social* pelo exercício do direito à educação requer ações promovidas pelo Estado em resposta a especificidades de grupos estigmatizados (Sarmiento, 2016) que, ao defenderem o tratamento de sujeitos como iguais demandam ao mesmo tempo o reconhecimento de suas diferenças, valendo-se de Santos (2013) no que respeita ao direito à igualdade e à diferença: “[...] temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 2006, p. 462).

Para que os direitos humanos possam ser ressignificados, sem negar sua história, porém contextualizando-os na contemporaneidade e seus problemas, Santos (2006) defende que deverão viver um processo de reconceitualização, numa perspectiva de articulação entre igualdade e diferença, passando da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença de modo que não haja nem inferiorização nem descaracterização.

Do ponto de vista das políticas públicas, resulta a defesa de que estas, mais do que se forjarem como universalistas, devem-se formular segundo especificidades dos públicos destinatários, para que nem diferença, nem igualdade sejam subsumidas, homogeneizando falsamente a sociedade. Aqui também a fórmula da igualdade na diferença se aplica, agora sob outra expressão — a de que é preciso haver direito à aprendizagem do novo, sem que esta traga consigo a necessidade de desaprendizagem do que nos forjou em primeira instância (Santos, 2010, p. 56), na perspectiva da utopia do interconhecimento. Ou seja, entendemos ser necessário aprender novos conhecimentos sem esquecer os próprios, de modo a ampliar redes de compreensões de mundo, evitando que a substituição pura e simples de uns por outros as empobreça, reduzindo possibilidades e homogeneizando diferenças. Santos (2010) alerta para este perigo e defende que o diálogo entre diferentes conhecimentos é a medida da ecologia de saberes, indispensável à justiça cognitiva e social.

Também Fraser (2007) integra em sua concepção de *reconhecimento* questões relacionadas à justiça, em articulação com políticas de distribuição econômica, indicando haver injustiças econômicas e culturais que mutuamente se influenciam. Para a autora, combater injustiças econômicas exige políticas redistributivas; combater práticas culturais estigmatizantes exige políticas afirmativas. Uma e outras injustiças geram efeitos econômicos e culturais negativos aos sujeitos, que sofrem uma ou outra determinada injustiça, além de outros sujeitos vítimas de ambas as injustiças.

Uma dessas injustiças pode ser vista pela perda ou não desenvolvimento da *autonomia* pelos sujeitos. Nos estudos de Dantas (2018) sobre a *dignidade humana*, identifica-se que a *autonomia*, enquanto um de seus conteúdos, tem seu sentido associado à ideia de autodeterminação e liberdade. A *autonomia* pessoal, na lógica da autodeterminação, pode ser traduzida como a faculdade individual de decidir e fazer escolhas por si mesmo e de segui-las, desde que não interfiram nos direitos de terceiros. O foco na racionalidade sobre a vontade de decisão permite estabelecer uma relação mais complexa da autonomia com a dignidade humana, pois uma visão crítica dos sujeitos sobre os próprios desejos e a capacidade de fazer escolhas relevantes para si não está desvinculada da condição étnico-racial, de classe, gênero, sentimentos e desejos dos indivíduos.

No campo do Direito, identifica-se que a *autonomia* tem origem na liberdade individual, como direito de definir concepções de existência, universo, crenças individuais e até mesmo da privacidade. Concepção de liberdade que, em diversas teorizações sobre a questão, está associada à ideia de autonomia, por tratar da capacidade de o sujeito fazer escolhas e implementá-las no mundo concreto. Ser livre para fazer escolhas na presença ou não de obstáculos externos, o que pressupõe condições que viabilizem essa liberdade.

Inegavelmente, há limitações de ordem econômica e cultural que impedem ou tornam complexas determinadas escolhas feitas pelos indivíduos na vida em sociedade. Logo, uma das questões centrais no tocante à autonomia está na garantia das condições necessárias à participação de cada um nas questões públicas e nas escolhas pessoais (Dantas, 2018).

Para Sen (2010), em perspectiva ampla, liberdades substantivas são consideradas estratégicas, pois tornam-se meio e fim do desenvolvimento. Assim entendida, a liberdade — expressa por ter o mesmo *approach* de liberdade positiva do campo do Direito — envolve tanto processos que possibilitam ação e decisão, como oportunidades concretas dos indivíduos frente a condições pessoais e sociais. O papel instrumental da liberdade possui relevante importância na questão ora tratada.

O conjunto de liberdades instrumentais⁴ contribui direta e indiretamente para que os indivíduos façam escolhas autônomas da vida que desejam levar. Enquanto direitos e oportunidades na visão do desenvolvimento como liberdade, liberdades instrumentais interligam-se e contribuem para a liberdade geral dos indivíduos. Mesmo as políticas públicas que se voltam à viabilização de liberdades específicas contribuem para a expansão de capacidades e liberdades substantivas, ou seja, para a *autonomia* dos indivíduos (Dantas, 2018).

As oportunidades sociais, na forma de serviços de educação, por exemplo, facilitam a participação econômica e ajudam à ampliação das capacidades humanas. Sob essa visão, pode-se perceber que as disposições sociais, como a educação, são condição impreterível ao exercício da liberdade. Condição habilitadora que influencia em realizações e iniciativas individuais e coletivas.

Tomando como base o observado em práticas emancipatórias em curso, em iniciativas e ações de educação de jovens e adultos, este trabalho traz, ainda, uma contribuição à desinvisibilização⁵ da co-presença (Santos, 2010) de diferentes conhecimentos, culturas e modos de estar no mundo constantes nessas iniciativas e ações. Essa noção se inscreve no âmbito das *Epistemologias do Sul*, quando o autor propõe o debate entre o pensamento abissal, característico da modernidade, e o pensamento pós-abissal, que representaria a superação do anterior por considerar a possibilidade de co-presença no que a modernidade só percebeu e defendeu como oposições excludentes. A ideia da co-presença rompe com o apartamento entre diferentes conhecimentos, sujeitos e culturas para assumir a possibilidade da presença do múltiplo, do diverso, rompendo com a linha abissal que os separa, distingue, classifica e hierarquiza. Essa co-presença contribuiria, por exemplo, para que novos conhecimentos pudessem se incorporar à vida dos sujeitos sem ameaçar-lhes as identidades, entre outras coisas. Iniciativas ecologizantes da educação, portanto, capazes de contribuir com a *dignidade humana* e com o efetivo exercício do direito humano à educação.

Interrogando e atuando em diferentes cotidianos, discutindo e dialogando com os sujeitos e suas *reflexões*, chegamos a pensar sobre o que de fato vêm produzindo ou não nesse sentido, contribuindo, por isso mesmo, com a emancipação social democrática, especificamente no que se refere ao direito humano à educação e à aprendizagem, e de que modo se pode, com isso, contribuir para que nesses cotidianos se amplie o caráter emancipatório de algumas iniciativas. Ao mesmo tempo, vimos amadurecendo, conjuntamente com nossos interlocutores, nossas críticas, capacitando-nos e a esses sujeitos para *reflexões* mais efetivas.

Direito Humano à Educação para Todxs

Apesar de o direito à educação para todxs ter sido alcançado, no Brasil, em 1988, passados 30 anos a organização da oferta pelos poderes públicos ainda se faz pífia, embora os índices de redução do analfabetismo e os de escolarização, em geral, se mostrem mais alentadores. Mas caem

⁴ São elas: liberdades políticas; facilidades econômicas; oportunidades sociais; garantias de transparência; e segurança protetora (Sen, 2010, p. 25).

⁵ O termo desinvisibilização nos remete à ação sociológica e política, necessária para retirar da invisibilidade conhecimentos, sujeitos e práticas sociais tornados invisíveis ativamente pela modernidade. Ou seja, abdicamos da simples visibilização por entendermos, com Santos (2004), que a invisibilidade é ativamente produzida e, por isso, precisa ser denunciada para que seja superada.

índices percentuais, e para nós esses índices traduzem pessoas, o que faz com que cada número não se sustente sem que saibamos quem são as pessoas que eles encobrem, invisibilizadas.

Os dados dos últimos anos tanto de pesquisas realizadas no campo da EJA, quanto do tamanho da população jovem, adulta e idosa que carece de escolaridade formal, sistematizada, entretanto, continuam a desafiar pesquisadorxs, cômnicos de que educação, como um dos direitos sociais, precisa ser garantida a todxs os demandantes potenciais, para os quais se reconhece que a educação é um direito humano (ONU, 1948).

De modo geral, os estudos que investigam os processos vividos pelos sujeitos jovens e adultos encontram nos estudantes que retornaram à escola seus sujeitos principais, que relatam como era viver sem saber ler e escrever, sem escolaridade e questões a essas aproximadas. Mas poucos se ocupam dos que nem chegam a retornar à escola, e mesmo xs que retornaram não são vistos para além de estudantes que são, ou que poderiam ter sido. Buscam-se compreender questões por dentro das escolas, mesmo quando xs estudantes são foco de interesse ou protagonistas. Mas, o que se passa com xs que nunca foram à escola, ou se o fizeram foi por breve tempo; ou xs que foram e a interromperam e nunca conseguiram retornar? Ou com xs que depois de longos períodos retornaram e agora estão nessa mesma escola?

Poucas são as respostas abalizadas para essas questões. Investigam-se políticas públicas; programas, projetos; direito à educação; evasões; permanência; fracasso escolar; práticas pedagógicas e curriculares; formação continuada; estudam-se casos/histórias de vida escolar de sujeitos afastados longamente da escola etc.; dados estatísticos e seus significados; mas não os sujeitos que estão agora na escola, ou não, em sua cotidianidade; em suas formas de viver a interdição ao direito; de viver a condição de não alfabetizadxs, pouco escolarizadxs e não usuários da leitura e da escrita; e nem a dor individual e o sofrimento ético-político causados pela injustiça e pela desigualdade social que xs vitimam.

Como a educação no país tem histórico largo de oferta desigual, especialmente para sujeitos de classes populares, cujo atendimento escolar sempre foi restrito ou negado, o que se reflete nos dados quantitativos e principalmente nas gerações mais velhas, entendeu-se ser oportuno tratar a diversidade de questões que passam, necessariamente, por situações de interdição à educação, ou seja, de negação do direito.

Assim, mesmo com pesquisas amplamente diversas no campo da educação de jovens e adultos, pela complexidade de temas e problemas com os quais educadorxs se deparam na prática social, predominam aquelas relacionadas a uma das vertentes da educação de jovens e adultos entendida como *escolarização*. A outra vertente faz-se como *educação continuada* que, além de abarcar diversos tipos e conteúdos que educam sujeitos humanos em diferentes espaços sociais — movimentos de gênero, étnico-raciais, ambientais, em saúde; formação profissional de trabalhadores (e entre estes situa-se a formação continuada de professorxs, também elxs jovens e adultos em processos continuados de aprendizado) — independem de estruturas formais de escola, porque próprias de movimentos organizativos da vida social, de sindicatos, de associações de moradores, de instituições profissionais etc., que geram formas de conhecer como respostas a demandas de sujeitos que necessitam aprender (Paiva, 2005). Mais do que investigar apenas processos educacionais, portanto, essas pesquisas saem das instituições formais de ensino para compreender como sujeitos humanos aprendem e intervêm na sociedade, a partir de saberes produzidos na vida cotidiana, nas interações humanas, nos ambientes de trabalho, de produção da existência. Os processos educativos assim realizados — e não mais escolarizantes, apenas — atendem ao que vem sendo consagrado como *aprendizados ao longo da vida*, forjados entre sujeitos sem, necessariamente, a mediação de um pedagogo ou educador que ensina, mas com a certeza, para alguns pesquisadorxs, de que são os sujeitos que aprendem, apesar de quem ousa pensar que os ensina.

Essa vertente da EJA nem sempre é reconhecida pelos sujeitos sociais e até mesmo por instituições, pela ideia corrente de que educação de jovens e adultos ainda se mantém vinculada ao extinto ensino supletivo, sob a Lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971), deixando de expandi-la para a concepção de que os sujeitos aprendem "do berço ao túmulo" (VI Confinte, Unesco, 2009), e que passam a maior parte do tempo de suas vidas como adultxs (e depois e cada vez mais como idosxs), aprendendo.

A última Conferência Internacional de Educação de Adultos, a VI Confinte, realizada em Belém do Pará, no Brasil, em 2009, e a primeira ocorrida no hemisfério Sul, na América Latina, teve o tema de *aprendizagem ao longo da vida* como condutor das discussões, apesar de a ideia já vir surgindo desde os anos 1990, pelo menos. Esta noção tem, para os sujeitos da EJA, um sentido amplo, que sai da clássica concepção de ensinar — em oposição a aprender —, abandonando a falsa compreensão de que só se aprende quando ensinado ou de que se se ensina, aprende-se. Esvaziando os sujeitos de protagonistas da sua ação no mundo que se faz por processos de aprendizagem, o dístico ensino-aprendizagem segue como matriz na formação de professorxs e de educadorxs.

Especialmente no Brasil, em que o número de não alfabetizadxs e xs de baixa escolarização ou que não atingiram a formação de educação básica alcançam cifras da ordem de 100 milhões, não se pode desprezar a vertente da *escolarização*, um direito interdito à maioria da população no longo processo histórico que manteve as oligarquias e seus privilégios indiferentes e em situação de poder sobre as classes populares. Dessa forma, a prioridade nas políticas públicas, desde que a Constituição de 1988 reconheceu a educação para todxs como direito, independentemente da idade, exige cuidar desse largo contingente a quem o Estado deve a oferta da educação básica, pela via da *escolarização*.

Questionando a associação corrente entre direito à educação e direito à *escolarização*, McCowan (2011, p. 12) mergulha em uma crítica consistente e forte sobre a capacidade de a experiência escolar assegurar o direito humano à educação.

No contexto da busca pela Educação Para Todos, há duas fortes razões para que educação e escolaridade não sejam igualadas. Em primeiro lugar, muitas escolas ao redor do mundo não conseguem oferecer uma experiência que possa ser chamada efetivamente de educação. Entre muitos exemplos possíveis, cito o estudo etnográfico de Palme (1999) sobre escolas no norte de Moçambique, o qual proporciona uma imagem viva, e também desalentadora desse fato. Os alunos passam a maior parte do tempo ouvindo sem entender, copiando sem entender e simplesmente esperando. Em muitos países, a pesquisa quantitativa sobre os resultados da aprendizagem oferece um quadro igualmente sombrio dos efeitos da escolaridade (por exemplo, Watkins, 2000; World Bank, 2006). Além de poder não ter quase nenhum significado, a escola pode ser positivamente prejudicial. No estudo de Palme, considera-se que o descompasso entre a escola e a comunidade local leva à desvalorização e ao repúdio extremos da última por parte dos poucos sobreviventes do percurso escolar.

Na sequência do texto, o autor levanta outras questões ligadas a assédio moral e sexual que determinadxs estudantes sofrem; à ausência de aprendizagens significativas na experiência escolar; e à permanência da exclusão social de estudantes que se escolarizam com sucesso.

Em outro texto, o autor (McCowan, 2015, p. 30) alerta para o fato de que a educação entendida como direito humano “[...] precisa atender a quatro características essenciais, a saber: 1) valor intrínseco; 2) engajamento em processos educacionais; 3) aproveitamento ao longo da vida; e 4) consonância com a totalidade dos direitos humanos”. Em concordância com esta proposição, defendemos a ideia de que a escolarização representará efetiva contribuição ao exercício do direito à

educação quando atender esses critérios e mais, quando o princípio da *dignidade humana* estiver incluído nos fazeres pedagógicos, como elemento de *práticas políticas* cotidianas.

As políticas públicas que vigoraram entre 2003 e 2015 nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff — cumprindo o ordenamento constitucional — tiveram relevância no campo da educação e tinham todas foco na constituição do direito à educação para todos, independentemente da idade, possibilitando condições de dignidade a milhares de brasileiros.

Pode-se afirmar que todas elas estiveram pautadas pelo princípio da dignidade humana, visando contribuir para proporcionar proteção integral à pessoa, e não a tutelar aspectos previamente recortados de sua personalidade e dos seus direitos (Sarmiento, 2016, p. 89). Essa proteção integral que relaciona direitos fundamentais imprescindíveis para uma vida digna, é o chamado *mínimo existencial*⁶.

Um conjunto de condições a que todos os indivíduos têm direito e devem ter acesso, abaixo do qual a dignidade fica prejudicada. O entendimento de que assistir a toda pessoa humana e, sobretudo, a grupos em situação de vulnerabilidade, por meio da prestação de um conjunto de direitos sociais fundamentais que lhe garantam condições de existência e o pleno desenvolvimento da personalidade constitui o cerne material da dignidade humana (Dantas, 2018, p. 65).

Assim, promover condições materiais básicas aos que sofrem efeitos de desigualdades no Brasil não significa alívio da pobreza – no marco da lógica neoliberal. Corrente crítica do Direito e da Teoria Política sinaliza os perigos de tratar a dignidade com ações e direitos nivelados por mínimos, sem referência a um parâmetro base — abaixo do qual não há possibilidade de vida digna. Trata-se do “[...] direito dos indivíduos a ter acesso às necessidades materiais básicas de vida, um piso para a justiça social, mas não um teto para a ação estatal” (Sarmiento, 2016, p. 239).

Ao trazermos essas reflexões para o texto, pretendemos aprofundar nossa interrogação dirigida às escolas e às experiências de escolarização concretas em seus cotidianos, em sua capacidade de promoção da emancipação social, ou seja, de contribuição à formação de uma sociedade democrática, igualitária, justa e solidária.

A presença da educação nas sociedades contemporâneas, se é uma realidade para alguns, é ainda um fator de desigualdade social, e mesmo de apartação, para muitos que não privaram o mesmo direito. Trajetórias interrompidas, descontínuas, baixa escolarização e analfabetismo são aspectos carregados de estigma e de desvalorização social, que não têm sido efetivamente tratados pelas políticas públicas. Os resultados de programas e projetos, de ação pública nas redes demonstram quão tênues são os atendimentos e quão poucos os êxitos, porque as instituições não conseguem fazer sequer permanecer nos espaços que educam os supostamente sujeitos educáveis. Apesar desses resultados e de todos os dados e análises realizados pouco muda no curso e na proposição das políticas, ainda que recursos sejam a elas destinados e atenção pedagógica e acadêmica.

***Políticas práticas* Educativas Potencialmente Emancipatórias: Como Fazer Realidade o Direito à Educação em Breves Notas Finais**

Neste texto, buscamos evidenciar política e epistemologicamente, considerando indissociáveis essas duas dimensões, a importância das *políticas práticas* educativas cotidianas, em suas especificidades e referenciais próprios.

⁶ Termo apropriado como *garantia de condições básicas para a vida digna*, por denotar efetivamente um sentido mais fiel ao fundamento cunhado no princípio da dignidade humana (Dantas, 2018).

Especificamente no campo da educação, a extensão do direito humano formal ao campo das *práticas políticas* educativas, é responsável por viabilizar e valorizar a tessitura de relações e aprendizagens que interfiram, positivamente, na dignidade efetiva de sujeitos humanos.

Consideradas como *políticas práticas* educativas potencialmente emancipatórias aquelas que respeitam os conhecimentos dos educandos e, conseqüentemente, potencializam novas aprendizagens, desenvolvem-se em *espaços tempos* mais democratizados, viabilizadores de participação decisória.

Identifica-se, assim, na ecologização das relações entre diferentes conhecimentos — condição da justiça cognitiva — a emergência desse potencial, entendido também como condição para o exercício do direito à educação em plenitude, pois este requer que diferentes sujeitos sociais, com diferentes formações, trajetórias, afiliações culturais e conhecimentos sejam respeitados em sua legitimidade intrínseca quando de seus processos de escolarização. Daí a relevância e a necessidade de articularmos, como num tripé, princípios do direito à educação envolvendo participação democrática, políticas oficiais de educação e *políticas práticas* educativas cotidianas para os compreendermos à luz das premissas teórico-epistemológicas com as quais trabalhamos.

Emerge, então, como imperativo, a construção da *ecologia de saberes* para a democratização da sociedade e para o exercício efetivo do direito à educação, porque democracia cognitiva é decerto fundamental para que haja democracia social. Associada a esta, e na perspectiva da crítica formulada por McCowan (2011), lutar pela *ecologia dos reconhecimentos* pode permitir a diferentes grupos sociais subalternizados um reposicionamento relacional com grupos hegemônicos. Uma *ecologia* que repousaria sobre a não hierarquização das diferenças e seria tornada possível por meio de uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o da diferença e de reconhecimentos recíprocos, conforme afirmado anteriormente.

Oliveira (2013) volta a citar uma experiência emblemática em relação a criações cotidianas de iniciativas emancipatórias nas escolas. A narrativa de uma professora sobre o trabalho desenvolvido em projeto de prevenção da dengue traz conhecimentos diversos, famílias com perfis distintos, alunos com rendimentos escolares diversos, professoras com atuações distintas, posturas distintas e de turmas e séries também diferentes. Uma heterogeneidade que, percebida hierarquicamente, leva a classificações, incomoda o modelo que exige um padrão/nível único de conhecimento, mas que pode ser percebida como interação produtiva entre conhecimentos diferentes, em diálogo uns com outros, enredados e não hierarquizados, contribuindo, todos, ao conhecimento coletivo e enfrentamento do problema da dengue. Pluralidade e relação mais ecológica – de interdependência – entre conhecimentos podem contribuir para a compreensão de que é possível tecer justiça cognitiva, por meio de diálogos não hierárquicos entre os diferentes e, com isso, contribuir com a tessitura da justiça social.

O principal objetivo desse *pensar a educação como direito humano* foi o de constituir conhecimento sobre a possível contribuição da educação à tessitura da emancipação social, no quadro da dignidade humana, sem a qual não há justiça cognitiva e social, democracia e ecologia de saberes — noções centrais para a compreensão ampliada e aprofundada daquilo que interroga o direito à educação e viabiliza seu exercício.

Em escolas, com base em práticas curriculares nas quais reconhecemos busca de justiça cognitiva e solidariedade, entendemos que os currículos *praticados pensados* criados nos cotidianos enredam concepções, propostas, ideias, documentos, debates e embates, conhecimentos também tecidos nesses cotidianos, pertencimentos sociais e culturais, escolhas políticas e tudo o mais que se faz presente em nossas vidas e nas daqueles que os criam, representando, muitas vezes, contribuições efetivas ao exercício do direito humano à educação e, conseqüentemente, pavimentando um caminho de emancipação social. Do mesmo modo, os demais espaços sociais são férteis na produção de novas epistemologias do conhecer e da cotidianidade que alimenta e produz a

existência e a (re)existência dos que vivem, ou ainda, sobre(vivem) em grande parte, à margem de direitos sociais e até mesmo humanos.

Propostas e seus ideários, ideias e suas premissas, documentos e negociações que lhes deram origem, debates e embates acadêmicos, políticos e epistemológicos se enredam, dialogam nas escolas como instituições oficiais do exercício do direito à educação com a vida cotidiana e seus possíveis, sendo, nesses processos, uns e outros, recriados, reinventados, escapando a qualquer tentativa de controle total que sobre eles se exerça, e que a eles também se incorpora como mais uma dessas tantas variáveis inequacionáveis que constituem os currículos *praticados/pensados*. Na condição de autorxs desses currículos, docentes protagonizam, junto com estudantes, formulações e ações, *políticas/práticas* educativas cotidianas autorreguladas e de caráter muitas vezes emancipatório, para além da regulação externa com base em valores estranhos aos objetivos de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todxs.

A plenitude do exercício do direito à educação requer o acesso a conhecimentos diversos, à livre participação democrática numa sociedade igualitária e plural, em que direitos individuais e sociais à aprendizagem e à cidadania digna sejam exercidos por todxs.

Referências

- Barcellos, A. P. (2001). *A eficácia jurídica dos princípios constitucionais*. [Dissertação]. UERJ, Rio de Janeiro.
- Barroso, L. R. (2014). *A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo: A construção de um conceito jurídico à luz da jurisprudência mundial*. Belo Horizonte: Fórum.
- Bobbio, N. (1992). *A era dos direitos*. Campus.
- Brasil. *Lei n. 5.692*. (1971, 11 de agosto). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988, 05 de outubro). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Dantas, A. (2018). *Dignidade da pessoa humana: Projeção IFRJ e direito à educação*. [Tese]. Doutorado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Eco, U. (1971). *Obra aberta*. Perspectiva.
- Fraser, N. (2007). Reconhecimento sem ética? *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452007000100006>.
- Honneth, A. (2003). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. (Trad. L. Repa). Ed. 34.
- Martins, J. S. (1997). *Exclusão social e nova desigualdade*. Ed. Paulus.
- McCowan, T. (2011). O direito universal à educação: silêncios, riscos e possibilidades. *Práxis Educativa*, 6(1), 9-20. <http://www.periodicos.uepg.br>.
- McCowan, T. (2015). O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. *Educar em Revista*, (55), 25-46.
- Oliveira, I. B. (2013, set./dez.). Currículo e processos de aprendizagemensino: políticas/práticas educacionais cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 375-391. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.pdf>.
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. ONU.
- Paiva, J. (2005). *Educação de jovens e adultos: Direito, concepções e sentidos*. [Tese]. Doutorado em Educação – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação.
- Paiva, J. (2017). *Projeto pesquisa Constelações analíticas do direito à educação em novos contextos históricos: Que sentidos para a diversidade e para a dignidade humana?* Rio de Janeiro: UERJ.

- Perrone, C., & Giacomuzzi, J. G. (2015). A dignidade na obra de Jeremy Waldron. In: *Questio Iuris*, 8 (4, número especial), 2341-2360.
- Santos, B. S. (1997, março). A queda de Angelus Novus. *Novos Estudos CEBRAP*, (47), 103-124.
- Santos, B. S. (2004). Por uma sociologia das ausências e das emergências. In: B. S. Santos (Org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente* (pp. 777-823). Cortez.
- Santos, B. S. (2006). *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. Cortez.
- Santos, B. S., & Meneses, M. P. (2010). *Epistemologias do Sul*. Cortez.
- Santos, B. S., & Chauí, M. (2013). *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. Cortez.
- Sarlet, I. W. (2001). *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988*. Livraria do Advogado.
- Sarmento, D. (2016). *Dignidade da pessoa humana*. Fórum.
- Sawaia, B. (2009). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: B. Sawaia (Ed.), *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 97-118). Vozes.
- Sen, A. (2010). *Desenvolvimento como liberdade*. Companhia das Letras.
- Unesco. (2010). *Marco de Ação de Belém*. VI Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Unesco/MEC.

Sobre os Autores

Aline Cristina de Lima Dantas

Universidade Federal de Lavras/MG

linecrist@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8274-1480>

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando no campo da Educação de Jovens e Adultos. Professora Adjunta da Universidade Federal de Lavras/MG.

Inês Barbosa de Oliveira

Universidade Estácio de Sá

inesbo2108@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4101-3919>

Professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Professora da Universidade Estácio de Sá.

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/RJ

janepaiva27@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3501-8740>

Professora da Faculdade de Educação, atuando no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; pesquisadora do campo da educação de jovens e adultos.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 110

27 de julho 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), **Maria Lúcia Rodrigues Muller** (Universidade Federal de Mato Grosso e Science), **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carmuca Gómez-Bueno** (Universidad de Granada), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Antonia Lozano-Díaz** (University of Almería), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **César Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad

Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad

Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo Universidad

Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional

de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad

de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto, Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

David E. DeMatthews University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres Michigan State University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

Miri Yemini Tel Aviv University, Israel