

DIREITO À EDUCAÇÃO

Para uma educação amiga e promotora de direitos

Carlos V. Estêvão
Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho, Braga, Portugal
Email: cestevao@iep.uminho.pt

1. O Mundo de Desigualdades Actual

Vivemos num mundo de desigualdades, onde muitos de nós são conhecidos apenas pelas desvantagens que possuem, pelo género a que pertencem, pelo bairro que habitam, pelos amigos com quem convivem, pela arte de que gostam, pelo país onde nasceram, pelo tipo de assistência social que usufruem, pela imagem que os *media* dão de si, pelos cartões de crédito de que são ou não portadores, pelos lugares que ocupam na escola, no hospital, na prisão e no cemitério. Enfim, são as desigualdades que, com frequência, identificam socialmente as pessoas, sendo desiguais até na capacidade de protesto, ou melhor na capacidade do seu protesto ser ouvido e atendido.

Embora deva reconhecer-se que certas desigualdades estão a atenuar-se, num processo que parece reforçar o discurso da progressiva igualdade dos indivíduos, na linha do que dizia Rousseau quando afirmava que todo o homem nasce livre e dono de si mesmo, não podemos, porém, deixar de ter em conta que vivemos num mundo contraditório de desigualdades que, segundo Dubet (1999), se multiplicam,

Na verdade, as microdesigualdades proliferam: mulheres cuja igualdade é paga com novas desigualdades, nomeadamente no mundo doméstico e laboral, tendo direito apenas a uma espécie de emancipação sob tutela; desempregados cujo aparcamento em esquemas de formação mais ou menos profissionalizada tranquiliza a consciência social e alimenta as esperanças de um porvir mais merecido; funcionários públicos que se confrontam nas suas reivindicações com o anátema de estarem a contribuir para a ruína da providência social; trabalhadores cuja aparente ampliação da cidadania no trabalho esconde a crescente “servidão dourada” aos desígnios do mundo empresarial; emigrantes cujos direitos parecem depender cada vez mais da sua relevância em

sectores específicos do mercado laboral e do seu contributo para o rejuvenescimento da espécie e para a sustentabilidade futura da assistência social; jovens que em nome do futuro nem direito ao presente têm, a não ser que possuam corpos *adequados*; idosos demasiadamente velhos para produzir e demasiadamente novos para consumir; gentes da periferia cuja identidade só é negativamente reconhecida em momentos de violência; favelados remetidos para uma cultura de *apartheid* social, de direitos confinados, nas penumbras da cidadania; povos do Sul cuja pobreza conta quando em causa está a sua contribuição para a riqueza do Norte imperial.

Perante este espectro de microdesigualdades tão vasto, não deixa de ser espantosamente contraditório que algumas delas resultem precisamente das políticas e práticas sociais que têm como objectivo combatê-las, o que indicia que a indústria do assistencialismo ou da piedade social pode tornar-se num mercado promissor, para além de tranquilizar a boa consciência social empenhada em combater a exclusão social e retrain o risco social.

Mas como tem reagido a educação a tudo isto? Como tem soado tudo isto na escola enquanto espaço público atravessado por várias racionalidades ou enquanto “lugar de vários mundos” (Estêvão, 2004)? Que igualdades a escola tem defendido, para além do princípio tradicional de justiça escolar confundido normalmente com o princípio liberal meritocrático da igualdade de oportunidades? Que desigualdades *legítimas* tem a escola causado ou distribuído, sobretudo quando, em nome de valores como a qualidade e a modernização, deixa cair o seu compromisso com a democratização, com os direitos, com a justiça, com a participação, fornecendo, deste modo, uma “educação corrompida”, eticamente reprovável porque favorecedora dos social e economicamente privilegiados? Será, então, que o direito à educação não passa, afinal, de um direito essencialmente subjugado, ou melhor, de um direito tendente a *endireitar* cidadãos por uma justiça escolar que, ao igualizar, descaracteriza, e que, ao diferenciar, inferioriza?

Se o direito à educação vai além do mero acesso à escolarização devendo procurar, igualmente, não apenas o sucesso educativo mas também a igualdade de condição, interessará então questionar certas ideologias tão em voga nos dias que correm que, em nome de uma pretensa dignificação do indivíduo e da defesa de um neo-humanismo adequado aos tempos actuais, tendem a confinar, por sua vez, o direito à educação às periferias da justiça, enfeudando-o, por exemplo, à norma de justiça empresarialista do mérito (ver Dubet, 2006), adaptada à situação social de concorrência.

2. O Cidadão Aprendiz e o Aprendiz como Cidadão de Direitos

A educação não pode de modo nenhum posicionar-se de uma forma imparcial, defendendo uma justiça escolar oficial que esquece, entre muitos aspectos, as justiças dos desfavorecidos, cuja voz não tem o direito de ecoar na “acústica da escola”, na expressão de Bernstein (2000: xxi).

Urge, por isso, que a educação tenha consciência da sua normatividade, que a escola assuma a sua parcialidade a favor dos mais desfavorecidos, dos famintos, dos *nordestinos* deste mundo, propiciando uma “política diferencial da diferença” que considere não apenas as diferenças que devem ser respeitadas, mas também as que devem ser abolidas por desvalorizarem ou discriminarem as pessoas diferentes. Ou seja, o direito à diferença, para ter sentido e ser considerado dentro de uma política mais global e dialecticamente justa, só pode significar, nas palavras de San Román (1996: 140), o “direito a contar com recursos igualitários para promover a própria diferença num marco de direitos gerais consensuados a que se subordinam”.

Por outro lado, considero importante, aproveitando a distinção de Arnot (2006), que, numa perspectiva analítica, o aluno possa ser visto na escola não apenas como cidadão aprendiz mas também como aprendiz entendido como cidadão com direitos. Por outras palavras, a separação analítica do estudo do “cidadão como aprendiz” e do “aprendiz como cidadão” pode tornar-se relevante para os debates actuais acerca dos direitos dos alunos na escola e sobre o próprio alcance da educação para a cidadania.

Na primeira abordagem, isto é, enquanto cidadão aprendiz o aluno é encarado como um sujeito individualizado, que tem direito, desde logo, e numa óptica de justiça, a ser reconhecido no seu mérito. Trata-se, portanto, de atender, na experiência escolar do aluno, ao princípio que o singulariza fundamentalmente pela sua eficiência e eficácia, pela sua produtividade escolar.

Claro que esta perspectiva, num mundo que tende precisamente a realçar a flexibilidade, a adaptabilidade, a polivalência, o empreendedorismo, torna-se atraente, projectando socialmente as escolas que são capazes de colocar os seus “clientes” em lugares de destaque na estrutura social e laboral. Simultaneamente, aqueles que não investirem no seu trajecto escolar nem assumirem a responsabilidade de continuamente se manterem “em estado de competência”, serão naturalmente vítimas da justiça escolar

e social e serão responsáveis pela própria infelicidade, até porque os “sistemas de consolação, religiosos e políticos já não explicam, de maneira eficaz, as desigualdades sociais e os fracassos dos indivíduos” (Dubet: 2001: 15). Na verdade, a vantagem do sistema educativo, antigamente, estava em não questionar a auto-estima dos indivíduos pois as causas eram sempre exteriores; porém, agora, o fracasso depende do mérito individual, pelo que o insucesso só pode levar a uma atitude de um certo desprezo de si e dos outros, ou a retirar-se da vida colectiva, ou à prática da violência.

Não é de estranhar, por conseguinte, que o movimento actual de individualização e de auto-responsabilização, exija à escola redobrados esforços na ajuda à construção de um aprendente independente e a braços com a empreitada de ser competente na actual sociedade do conhecimento e da aprendizagem, devendo impor-se pelos direitos adquiridos com o seu esforço e competência.

Neste processo, as virtudes cívicas pouco contam, ou melhor, só contam na medida em que “empoderem” os indivíduos pelo manejo da engenharia das competências transversais ou relacionais, que têm o condão de permitirem, pelo domínio e controlo das dimensões “imateriais” da pessoa, acréscimos de produtividade sem custos de controlo externo.

Em síntese, a reivindicação de a educação formar um aluno como cidadão aprendente pode não trazer nada de verdadeiramente inovador à educação, sobretudo se compreendida no sentido mais cidadão. Pelo contrário, esta exigência pode colocá-la na órbita de um mundo onde o mercado dita as suas leis e impõe o seu direito, ainda que a coberto da necessidade de implementar a sociedade do conhecimento e da aprendizagem para se conquistar a batalha da competitividade e do desenvolvimento. Neste contexto, o direito à educação pode confundir-se aqui com o dever a catequizar-se o aluno nas prioridades do mercado, pouco importando, conseqüentemente, os seus direitos enquadrados numa agenda emancipatória.

Na segunda perspectiva, ou seja, na compreensão do “aprendente como cidadão de direitos”, a educação regenera-se, tornando-se responsável por posicionar o aluno cidadão frente ao Outro detentor de direitos, seja ele próximo ou distante, nacional ou apátrida, branco ou de cor, homem ou mulher, homo ou heterossexual. Por outras palavras, o aprendente é compreendido agora como um cidadão que a educação deve não apenas respeitar mas também potenciar em termos de exercitação dos seus direitos.

Para isso, a educação tem, entre outras medidas, de ser politizada, para ser capaz, entre outros aspectos, de dar conta das diferenças, respeitando-as quando forem de respeitar, e denunciando-as nomeadamente nas valorizações diferenciadas das ideologias que justificam o lugar *marcado* do Outro.

Mas a educação deve fazer mais: deve avançar numa ética da justiça e do cuidado, que coloque o Outro em situação de exercer e de respeitar os seus direitos e os direitos dos Outros, num processo de solidariedade cordial, de *amorização*, de condenação da exploração e do sofrimento, de fidelidade às pessoas e celebração da amizade, de “rigoriedade ética no trato”, nas palavras de Freire. Só assim, ainda segundo este autor em *Educação como Prática da Liberdade* (s/d), é que a educação se definirá como “um ato de amor, por isso, um ato de coragem”.

Assim sendo, acolher o aluno como aprendiz no sentido de se tornar cada vez mais cidadão com direitos, obriga a educação a tornar-se ela própria num direito desenvolvido na lógica de uma cada vez maior cidadanização crítica, orientada pelo guião emancipatório dos direitos humanos, onde a dialéctica do direito à igualdade e o direito à diferença se articulam adequadamente.

3. Educação, Justiça e Direitos Humanos

A educação constitui-se como um dos lugares *naturais* de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos. Ela é uma arena de direitos e com direitos, cuja negação é especialmente perigosa para o princípio democrático da igualdade civil e política.

Embora a educação tenha vindo, na actual conjuntura do capitalismo flexível e transnacional, a confrontar-se com sérios desafios que resultam de novas ideologias (algumas delas invocando o santo nome do humanismo) ou de novas concepções do papel do Estado – aparentemente mais debilitado (sobretudo da sua capacidade de respeitar os direitos) e mais favorável ao reforço da visão “libertária” dos direitos –, ela não pode alhear-se da sua contribuição para a criação de espaços públicos mais democráticos, para a dialogação pública, para a aprendizagem das diversas formas através das quais os direitos humanos podem ser promovidos mas também negados ou omitidos.

Por conseguinte, e não obstante todas estas vicissitudes políticas, económicas, sociais e culturais, a educação, ela própria pertencente à segunda geração dos direitos, não pode ficar indiferente aos valores e à “formação de uma cultura de respeito à dignidade

humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade da cooperação, da tolerância e da paz” (Benevides, 2003: 309).

Congruentemente com estes valores, também a escola terá de ser reconsiderada como uma organização democrática, que normativamente se afirme como uma organização deliberativa e comunicativa, mobilizadora de uma racionalidade comunicativa e emancipatória, assente num diálogo visando acordos que só serão justos se respeitarem certos princípios, tais como: o princípio da sinceridade e da intencionalidade comunicativa de entender-se com o Outro; o princípio da inclusão ou da participação de todos na discussão dos assuntos que lhes dizem respeito; o princípio da reciprocidade (podendo ser assimétrica); o princípio de que os interesses têm de estar abertos à revisão argumentativa e responder aos interesses gerais; o princípio do respeito pela diferença e singularidade do Outro; e o princípio da emocionalidade ou da sentimentalidade que obriga a nos tornarmos mais sensíveis aos afectos e ao cuidado.

Depois, a escola, como organização, é complexa, atravessada por vários princípios reguladores ou por várias racionalidades que condicionam os sentidos das acções educativas, podendo fazê-las aparecer imbuídas de um pendor ora mais instrumental ao serviço dos desígnios do poder ou da economia, ora mais emancipatório em torno dos ideais críticos, democratizantes e solidários do mundo cívico, por exemplo.

É por isso que tenho vindo a defender a compreensão da escola como “um lugar de vários mundos” (cívico, doméstico, mercantil, empresarial, mundial...), onde se articulam vários princípios de justiça, reconhecendo embora que a natureza dos contextos políticos condiciona a hegemonia de uns face aos restantes (Estêvão, 2004).

Cruzando as diferentes imagens de escola que decorrem dos vários mundos com concepções de justiça e de direitos, podemos obter a seguinte articulação (Quadro I), que nos dá uma imagem da multidimensionalidade da (in)justiça assim como dos direitos:

Quadro I – Imagens de escola, justiças e direitos humanos

Imagens de escola	Justiças	Direitos humanos
Empresa educativa	justiça industrial	* visão meritocrática *empresarialização dos direitos
McEscola	justiça mercantil	*visão libertária *mercantilização dos direitos
Escola cidadã	justiça social	*visão igualitária *cidadanização dos direitos

Torna-se claro, a partir deste quadro, que as nossas opções em termos de um modelo de instituição educativa condicionam o modo como nos posicionamos face à justiça e aos direitos dos Outros dentro (e fora) da escola.

De modo mais explícito, o nosso modo de “ver” a escola implica a reformulação da amplitude do direito de cidadania organizacional; redefine o sentido da (in)justiça ou das (in)justiças dos sujeitos educacionais contribuindo para a compreensão dos seus posicionamentos ora mais rebeldes ora mais defensivos, por exemplo; impele-nos à preferência pela cidadanização (que implica acesso ao público e ao uso público da razão), pela empresarialização ou pela mercantilização dos direitos; condiciona o reconhecimento de vários graus de poder e do direito de participação dos Outros enquanto actores e autores educativos.

Se aproveitar o quadro anterior e o reformular no sentido de tornar mais visível o direito à educação, é possível então compreender melhor como este direito é entendido de forma diferenciada, podendo, por exemplo, não realizar-se precisamente pelos constrangimentos e pelas injustiças que resultam de outros registos da justiça educativa, que conduzem ao insucesso, à resistência, à estranheza, à rendição, à desistência, à distanciação da cultura escolar (Quadro II), sobretudo daqueles alunos que não dispõem de uma mente e até de um corpo *adequados* tendo presente as definições dominantes de classe, de etnia, de idade, de habilidade e de sexualidade, no dizer de Fonseca (2006: 367).

Quadro II – Imagens de escola, justiças e direito à educação

Imagens de escola	Justiças	Direito à educação
Empresa educativa	justiça industrial	direito de acesso
McEscola	justiça mercantil	direito competitivo
Escola cidadã	justiça social	direito de acesso, de sucesso e de igualização social

Como se depreende facilmente deste quadro, o direito liberal, meritocrático, de educação situa-se precisamente no mesmo registo da justiça industrial, encaixada na imagem de escola como “empresa educativa”. Por sua vez, o direito competitivo, concorrencial à educação, que tem de ser ganho por cada um e ser devidamente calculado, está conectado com a justiça mercantil e a imagem de escola como McEscola ou, numa versão mais latino-americana, como “mercoescola” (Gentili, 1996). Finalmente, o direito ao acesso, sucesso e igualdade de condição implica um sentido mais substantivo de justiça, aqui verdadeiramente social, articulada com a imagem de “escola cidadã”.

Numa outra linha de argumentação, e tendo presente os dois quadros, pode defender-se então que a opção pela imagem de escola enfatizará dimensões diferenciadas de encarar a cultura escolar. Na verdade, sabendo que hoje em dia cada vez se tende a valorizar mais a “cultura do rendimento” ou a performatividade, onde os profetas e gurus da excelência das papas Nestlé, das borbulhas Coca-Cola ou da *fast food* McDonald... são vistos com apreço, não causa qualquer surpresa o facto de alguns considerarem que a salvação da escola e da pedagogia advirá destes modelos desde que transferidos convenientemente para o campo educativo, obrigando os currículos, por exemplo, a apresentar-se sem sexo ideológico, pretensamente neutrais, ou então imbuídos de valores de plástico.

Assim sendo, o desafio que é lançado aos educadores críticos tem a ver precisamente com a procura de uma outra lógica, de uma outra justiça: a “justiça curricular” por exemplo, como propõe Connell (1997), que deve ter presente a construção histórica da própria igualdade, o seu enquadramento no debate mais radical sobre justiça social e também na estratégia para realizá-la.

É aqui que a educação inter/multicultural ganha novo sentido, uma vez que ela deve respeitar simultaneamente uma “política da diferença” e a compreensão da educação como parte integrante do “movimento para a solidariedade e justiça social” (Stoer & Cortesão, 1999: 46). Ou seja, o currículo não deve potenciar a fragmentação social e cultural mas ser composto “por todos os conteúdos e aptidões necessários para participar na esfera da racionalidade comunicativa [...] que, por sua vez, deverá abrir-se aos grupos culturais presentes na sociedade e procurar a comunicação dialógica entre culturas” (Gimeno Sacristán, 2002: 308).

Ainda segundo este último autor, uma escola justa ou uma escola amiga dos direitos deveria propor um currículo comum, regido pela ideia de justiça como igualdade de tratamento e de redistribuição; ao mesmo tempo deveria possuir um currículo comum com pluralidade interna, dando espaço, assim, para a diversidade cultural, tendo presente a realidade da hibridação; finalmente, deveria implementar uma pedagogia diferenciada no desenvolvimento do currículo comum, praticando estratégias variadas de aprendizagem com métodos parcialmente individualizados para dar espaço e estímulo às singularidades dos sujeitos.

Ora, isto exige educadores também preparados para lidarem com a dialéctica da igualdade e da diferença em todos os momentos em que se desenrola todo o processo de tomada de decisões dentro da escola; nos métodos para resolver conflitos e administrar a disciplina; no relacionamento entre educadores e educandos, tendo sempre presente que a “democracia e justiça são mais importantes que a gestão e o controlo” (Ward, 1994: 24).

Obriga, também, que os diferentes actores educativos não transijam quanto ao modo de ver a pedagogia, uma vez que ela deve ser ampliada no sentido mais político, isto é, apresentar-se como uma forma de política cultural, unida ao projecto de cidadania activa e democrática em que os educadores se definam como “intelectuais públicos”.

Só preparados deste modo é que os educadores não faltarão ao respeito a todos os seus educandos, evitando o perigo para que Santos Guerra (2003: 151) alerta, quando escreve que um educador “mal preparado, queimado e sem ilusões é como um lançador de facas com a doença de Parkinson”.

4. Educação Cosmopolítica numa Democracia como Direitos Humanos

A realidade e as implicações do mercado global também invadiram as agendas políticas da educação. Por isso, a problematização do direito à educação não pode ficar

indiferente à monetarização dos mundos vividos locais, nem às novas geografias de (in)justiça resultantes de um capitalismo multipolar que nos invadiu, nem mesmo às novas formas de entender os direitos humanos, ao serem colocados ao serviço apenas do benefício mútuo ou do livre jogo dos mercados financeiros internacionais, ou até ao serviço de uma ideologia que acarinha os valores civis e políticos em detrimento dos da igualdade e segurança económica.

Cabe, neste sentido, a uma educação *empoderada* de direitos ter consciência das vicissitudes por que passam estes processos e dos efeitos que os mesmos repercutem em si, nomeadamente pela tendência a transformá-la numa mercadoria publicamente fornecida mas distribuída e expandida de modo privado, propensa, conseqüentemente, a “ser negociada no mercado por dinheiro ou status” (Olssen, Codd & O’Neil, 2004: 181).

Este é um primeiro passo para que a educação se coloque na linha contra-hegemónica de globalização, reforçando a defesa dos direitos humanos como um dos seus elementos essenciais, dentro de uma democracia entendida “como direitos humanos” (Beetham, 1999), que enfatiza o desenvolvimento pluralista e interdependente da sociedade global, o respeito pela nova arquitectura civilizacional assente na diversidade das culturas e de objectivos, a responsabilidade social global, a “participação democrática multifacetada”, a política emancipatória ligada à “política da vida ou de auto-realização”, de que fala Giddens (1995: 129).

Trata-se, portanto, de uma “educação cosmopolítica”, capaz de potenciar relações humanas dignas, solidárias e justas, assumindo a sua politicidade intrínseca, a sua dimensão política e cultural, o “sonho ético-político da superação da realidade injusta” (Freire, 2000: 43) contribuindo para fazer do mundo uma verdadeira “comunidade de comunidades”, na expressão de Olssen, Codd & O’Neill (2004).

Penso que esta educação cosmopolítica será aquela que, do ponto de vista da potenciação do aprendente como cidadão com direitos, revelará um alcance maior, sendo capaz de vivificar relações humanas mais dignas, solidárias e justas, dado que os princípios essenciais de uma ética cívica e universal, adaptada aos nossos tempos, se encontram precisamente na dignidade, na solidariedade e na justiça social. Trata-se de uma educação que assume uma perspectiva global do futuro da humanidade, uma vez que todos os indivíduos são de valor moral igual e devem ser parte da “nossa comunidade de diálogo e atenção”, como nos diz Nussbaum (in Booth & Dunne, 1999: 307). Neste sentido, ela é prenhe de humanidade e de *conversação*.

Por outras palavras, no esforço dialógico para expandir, nos tempos de globalização, a democracia comunicativa dos direitos humanos e a *cosmopoliticidade* democrática (que deve caracterizá-la), faz parte do direito à educação proporcionar aos estudantes oportunidades para contribuírem também para esta “conversação da humanidade” (Appiah, 2004: 216), criando-se, assim, uma progressiva universalidade ética, cordial, que “vem de baixo”, mas que é simultaneamente potenciadora do aparecimento de uma esfera pública global e favorecedora, por isso mesmo, da “celebração da raiz humana comum”. É também neste sentido que Santos (1996: 22) se pronuncia quando apela à construção de um diálogo intercultural sobre a dignidade humana “que pode levar, eventualmente, a uma concepção mestiça de direitos humanos”, que se organiza “como uma constelação de sentidos locais, mutuamente inteligíveis, e se constitui em redes de referências normativas capacitantes”, sem, portanto, qualquer “canibalização cultural”.

Assim entendido, o direito à educação amplia-se, impondo-se também como “condição e garante da solidariedade intelectual e moral da humanidade”, da amorosidade universal com rigorosidade, requerendo a criação de uma cultura cívica global com legitimidade também local.

Conclusão

Uma educação amiga e promotora de direitos não é fácil de concretizar nos tempos actuais de preponderância do capitalismo neoliberalizado. Mas para que permaneça como educação e não como mero treinamento, há que insurgir-se contra os conhecimentos subalternizados, contra as formas mais ou menos institucionalizadas de dominação e opressão, propiciando a todos os sujeitos formas de resistência, de justiça, de reconhecimento, de participação, de poder e de cuidado pelos Outros.

De outra forma, a educação amiga dos direitos terá de ajudar a promover a democracia entendida como direitos humanos, capaz de assumir como suas as lutas pela emancipação onde elas se travem, através da garantia de igual fruição dos direitos fundamentais por parte de todos: só assim é que revelará o seu carácter *cosmopolítico* e será capaz de contribuir para a construção da “cidadania terrestre” (Morin, 2002), a qual exige de cada um de nós que sejamos não apenas “cidadãos *do* mundo”, mas, acima de tudo, “cidadãos *para* o mundo”.

É esta a educação que defendo, ou melhor, é este o direito à educação que defendo, o qual reivindica a sua certificação enquanto cumpridora dos direitos humanos, enquanto orientada para a emancipação entendida, nas palavras de Booth (1999: 46), como “a teoria e a prática de inventar humanidade”.

Referências

- Appiah, K. Anthony (2004). Ciudadanos del mundo. In Matthew J. Gibney (Ed.), *La globalización de los derechos humanos*. Barcelona: Crítica, pp.197-232.
- Arnot, Madeleine (2006). Freedom's children: a gender perspective on the education of the learner-citizen. *Review of Education*, 52, pp. 67-87.
- Benavides, M. Victoria (2003). Educação em direitos humanos: de que se trata?. In R. L. Barbosa (Org.), *Formação de educadores. Desafios e perspectivas*. S. Paulo: UNESP, pp. 309-318.
- Beetham, David (1999). *Democracy as human rights*. Cambridge: Polity Press.
- Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research and critique*. Rowman and Littlefield: Lanham.
- Booth, Ken (1999). Three tyrannies. In Tim Dunne & Nicholas Wheeler (Eds.), *Human rights in global politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connell, Robert (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Dubet, François (2001). As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, nº 17, pp. 5-19, Maio/Jun(Jul/Agosto).
- Dubet, François (2006). *Injustices. L'expérience des inégalités au travail*. Paris : Seuil.
- Estêvão, Carlos (2004). *Educação, justiça e democracia*. S. Paulo: Cortez.
- Fonseca, M. Laura (2006). *Vozes, silêncios e ruídos na educação escolar das raparigas*. Porto: FPCE (Tese de doutorado policopiada).
- Freire, Paulo (s/d). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. S. Paulo: Editora UNESP.
- Gentili, Pablo (1996). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In Tadeu Silva & Pablo Gentili (Orgs), *Escola SA*, Brasília: CNTE, pp. 9-49.
- Giddens, Anthony (1995). *As consequências da modernidade*. Lisboa: Celta.

- Gimeno Sacristán, José (2002). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Asa.
- Morin, Edgar (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Olszen, Mark, Codd, John & O'Neill, Anne-Marie (2004). *Education policy. Globalization, citizenship & democracy*. London: Sage.
- San Román, Teresa (1996). *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Barcelona: Tecnos.
- Santos, B. Santos (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Junho, nº 48, pp. 11-32.
- Stoer, Steve R. & Cortesão, Luísa (1999). *"Levantando a pedra". Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento.
- Ward, James G. (1994). Reconciling educational administration and democracy: The case for justice in schools. In N. A. Prestine & P. W. Thurston (eds.), *Advances in educational administration*, vol. 3, London: JAI Press Inc., pp. 1-27.