



# REVISTA INCLUSIONES

PAZ EN LA TIERRA

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Volumen 8 . Número Especial

Enero / Marzo

2021

ISSN 0719-4706

**CUERPO DIRECTIVO**

**Director**

**Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda**  
Universidad Católica de Temuco, Chile

**Editor**

**Alex Véliz Burgos**  
Obu-Chile, Chile

**Editor Científico**

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**  
Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Brasil

**Editor Europa del Este**

**Dr. Alekzandar Ivanov Katrandhiev**  
Universidad Suroeste "Neofit Rilski", Bulgaria

**Cuerpo Asistente**

**Traductora: Inglés**

**Lic. Pauline Corthorn Escudero**  
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

**Portada**

**Lic. Graciela Pantigoso de Los Santos**  
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

**COMITÉ EDITORIAL**

**Dra. Carolina Aroca Toloza**  
Universidad de Chile, Chile

**Dr. Jaime Bassa Mercado**  
Universidad de Valparaíso, Chile

**Dra. Heloísa Bellotto**  
Universidad de Sao Paulo, Brasil

**Dra. Nidia Burgos**  
Universidad Nacional del Sur, Argentina

**Mg. María Eugenia Campos**  
Universidad Nacional Autónoma de México, México

**Dr. Francisco José Francisco Carrera**  
Universidad de Valladolid, España

**Mg. Keri González**  
Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

**Dr. Pablo Guadarrama González**  
Universidad Central de Las Villas, Cuba

**Mg. Amelia Herrera Lavanchy**  
Universidad de La Serena, Chile

**Mg. Cecilia Jofré Muñoz**  
Universidad San Sebastián, Chile

**Mg. Mario Lagomarsino Montoya**  
Universidad Adventista de Chile, Chile

**Dr. Claudio Llanos Reyes**  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

**Dr. Werner Mackenbach**  
Universidad de Potsdam, Alemania  
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

**Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín**  
Universidad de Santander, Colombia

**Ph. D. Natalia Milanesio**  
Universidad de Houston, Estados Unidos

**Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer**  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

**Ph. D. Maritza Montero**  
Universidad Central de Venezuela, Venezuela

**Dra. Eleonora Pencheva**  
Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

**Dra. Rosa María Regueiro Ferreira**  
Universidad de La Coruña, España

**Mg. David Ruete Zúñiga**  
Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

**Dr. Andrés Saavedra Barahona**  
Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

**Dr. Efraín Sánchez Cabra**  
Academia Colombiana de Historia, Colombia

**Dra. Mirka Seitz**  
Universidad del Salvador, Argentina

**Ph. D. Stefan Todorov Kapralov**  
South West University, Bulgaria

**COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

**Comité Científico Internacional de Honor**

**Dr. Adolfo A. Abadía**

*Universidad ICESI, Colombia*

**Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Martino Contu**

*Universidad de Sassari, Italia*

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**

*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil*

**Dra. Patricia Brogna**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Horacio Capel Sáez**

*Universidad de Barcelona, España*

**Dr. Javier Carreón Guillén**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Lancelot Cowie**

*Universidad West Indies, Trinidad y Tobago*

**Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar**

*Universidad de Los Andes, Chile*

**Dr. Rodolfo Cruz Vadillo**

*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México*

**Dr. Adolfo Omar Cueto**

*Universidad Nacional de Cuyo, Argentina*

**Dr. Miguel Ángel de Marco**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Emma de Ramón Acevedo**

*Universidad de Chile, Chile*

**Dr. Gerardo Echeita Sarrionandía**

*Universidad Autónoma de Madrid, España*

**Dr. Antonio Hermosa Andújar**

*Universidad de Sevilla, España*

**Dra. Patricia Galeana**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dra. Manuela Garau**

*Centro Studi Sea, Italia*

**Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg**

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia*

*Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos*

**Dr. Francisco Luis Girardo Gutiérrez**

*Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia*

**José Manuel González Freire**

*Universidad de Colima, México*

**Dra. Antonia Heredia Herrera**

*Universidad Internacional de Andalucía, España*

**Dr. Eduardo Gomes Onofre**

*Universidade Estadual da Paraíba, Brasil*

**Dr. Miguel León-Portilla**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Miguel Ángel Mateo Saura**

*Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel", España*

**Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros**

*Diálogos em MERCOSUR, Brasil*

**+ Dr. Álvaro Márquez-Fernández**

*Universidad del Zulia, Venezuela*

**Dr. Oscar Ortega Arango**

*Universidad Autónoma de Yucatán, México*

**Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut**

*Universidad Santiago de Compostela, España*

**Dr. José Sergio Puig Espinosa**

*Dilemas Contemporáneos, México*

**Dra. Francesca Randazzo**

*Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras*

**Dra. Yolando Ricardo**

*Universidad de La Habana, Cuba*

**Dr. Manuel Alves da Rocha**

*Universidade Católica de Angola Angola*

**Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza**

*Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica*

**Dr. Miguel Rojas Mix**

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades  
Estatales América Latina y el Caribe*

**Dr. Luis Alberto Romero**

*CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig**

*Dilemas Contemporáneos, México*

**Dr. Adalberto Santana Hernández**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Juan Antonio Seda**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva**

*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

**Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso**

*Universidad de Salamanca, España*

**Dr. Josep Vives Rego**

*Universidad de Barcelona, España*

**Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Comité Científico Internacional**

**Mg. Paola Aceituno**

*Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile*

**Ph. D. María José Aguilar Idañez**

*Universidad Castilla-La Mancha, España*

**Dra. Elían Araujo**

*Universidad de Mackenzie, Brasil*

**Mg. Romyana Atanasova Popova**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Dra. Ana Bénard da Costa**

*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal*

*Centro de Estudios Africanos, Portugal*

**Dra. Alina Bestard Revilla**

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte,  
Cuba*

**Dra. Noemí Brenta**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Ph. D. Juan R. Coca**

*Universidad de Valladolid, España*

**Dr. Antonio Colomer Vialdel**

*Universidad Politécnica de Valencia, España*

**Dr. Christian Daniel Cwik**

*Universidad de Colonia, Alemania*

**Dr. Eric de Léséulec**

*INS HEA, Francia*

**Dr. Andrés Di Masso Tarditti**

*Universidad de Barcelona, España*

**Ph. D. Mauricio Dimant**

*Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel*

**Dr. Jorge Enrique Elías Caro**

*Universidad de Magdalena, Colombia*

**Dra. Claudia Lorena Fonseca**

*Universidad Federal de Pelotas, Brasil*

**Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo**

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú*

**Dra. Carmen González y González de Mesa**

*Universidad de Oviedo, España*

**Ph. D. Valentin Kitanov**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Mg. Luis Oporto Ordóñez**

*Universidad Mayor San Andrés, Bolivia*

**Dr. Patricio Quiroga**

*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dr. Gino Ríos Patio**

*Universidad de San Martín de Porres, Perú*

**Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta**

*Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México*

**Dra. Vivian Romeu**

*Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México*

**Dra. María Laura Salinas**

*Universidad Nacional del Nordeste, Argentina*

**REVISTA  
INCLUSIONES** M.R.  
REVISTA DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS SOCIALES

**Dr. Stefano Santasilia**

*Universidad della Calabria, Italia*

**Mg. Silvia Laura Vargas López**

*Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México*

**Dra. Jaqueline Vassallo**

*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

**CUADERNOS DE SOFÍA  
EDITORIAL**

**Dr. Evandro Viera Ouriques**

*Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil*

**Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez**

*Universidad de Jaén, España*

**Dra. Maja Zawierzeniec**

*Universidad Wszechnica Polska, Polonia*

## Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:





REX



UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN



Universidad de Concepción

BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN



**O GOVERNO DA EDUCAÇÃO E OS DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE CRÍTICA  
ÀS INTERSEÇÕES E (DES)CONEXÕES DAS NARRATIVAS OFICIAIS<sup>1</sup>**

**THE GOVERNMENT OF EDUCATION AND HUMAN RIGHTS: A CRITICAL ANALYSIS  
OF THE INTERSECTIONS AND (DIS) CONNECTIONS OF OFFICIAL NARRATIVES**

**Dr. Henrique Manuel Pereira Ramalho**

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5512-1278>

[hpramalho@esev.ipv.pt](mailto:hpramalho@esev.ipv.pt)

**Fecha de Recepción:** 14 de abril de 2020 – **Fecha Revisión:** 22 de abril de 2020

**Fecha de Aceptación:** 05 de noviembre de 2020 – **Fecha de Publicación:** 01 de enero de 2021

**Resumo**

O estudo tem como objetivo central estabelecer uma relação dialética entre as orientações políticas de charneira sobre o modo como os sistemas de educação formal devem ser arquitetados e o seu contributo para a promoção e desenvolvimento dos direitos humanos. Tratando-se de uma análise e compreensão críticas sobre o modo como esses dois aspetos da sociedade contemporânea ocidental se interseitam e se (des)conectam, procura-se interpretar, no quadro das principais narrativas oficiais (supranacionais e nacionais – OCDE, FMI, UE e governo de Portugal), os seguintes eixos de análise: i) como tem sido (im)possível conciliar a ideia de educação como direito humano com o pressuposto de educar para os direitos humanos? ii) como podemos caracterizar a relação que tem vindo a ser normalizada entre o governo da educação, desde uma perspetiva internacional/europeia até às suas traduções de escala nacional, e o desenvolvimento dos direitos humanos? iii) como tem sido feita a articulação entre uma educação que, cada vez mais, assume uma feição meritocrática e instrumental com a conceção dogmática universalista dos direitos humanos? Das interseções e (des)conexões que observamos entre os discursos definidores das linhas oficiais (supranacionais e nacionais) da governação da educação e as narrativas que têm versado a conceção oficial e universal dos direitos humanos, deparamo-nos com tendências difusas entre uma consagração da educação como direito humano, debilmente articulada com uma educação governada não tanto em prol do desenvolvimento dos direitos humanos, mas no sentido da efetivação de saberes, valores e pressupostos cada vez mais sedeados na agenda da meritocracia e no papel individual que cada ator social deve desempenhar.

**Palavras-Chave**

Governo da educação – Direitos Humanos – Educação como direito humano

**Abstract**

The central objective of this study is to establish a dialectical relationship between the hinged political orientations on how formal education systems should be designed and their contribution to the promotion and development of human rights. In a critical analysis and understanding of how these two aspects of contemporary western society intertwine and (dis) connect, we seek to interpret, within the framework of the main official (supranational and national) narratives - OECD, IMF, EU and

<sup>1</sup> Trabalho financiado pelo Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde (CI&DETS), do Instituto Politécnico de Viseu.

**O governo da educação e os Direitos Humanos: uma análise crítica às interseções e (des)conexões das narrativas oficiais Pág. 282**

government of Portugal), the following axes of analysis: i) How has it been (im)possible to reconcile the idea of education as a human right with the assumption of educating for human rights? ii) how can we characterize the relationship that has been normalized between education government, between an international / European perspective and national scale translations, and the development of human rights? iii) what is the articulation between an education that increasingly assumes a meritocratic and instrumental feature with the universalistic dogmatic conception of human rights? From the intersections and (dis) connections that we observe between the discourses defining the official (supranational and national) lines of education governance and the narratives that have dealt with the official and universal conception of human rights, we find diffuse tendencies between a consecration of education as a human right, weakly articulated with a governed education not so much for the development of human rights, but for the realization of knowledge, values and assumptions increasingly based on the meritocracy agenda and the individual role that each social actor must play.

### **Keywords**

Government of education – Human Rights – Education as a human right

### **Para Citar este Artículo:**

Ramalho, Henrique Manuel Pereira. O governo da educação e os Direitos Humanos: uma análise crítica às interseções e (des)conexões das narrativas oficiais. Revista Inclusiones Vol: 8 num Especial (2021): 281-308.

Licencia Creative Commons Attribution Non-Comercial 3.0 Unported  
(CC BY-NC 3.0)

Licencia Internacional



## Introdução

A pretexto da relação suscetível de ser estabelecida (convergente ou divergentemente) entre o governo da educação e a realização (mais expansionista/universalista ou minimalista/relativista/diferencialista) dos direitos humanos, mobilizamos neste ensaio um conjunto de discursos oficiais supranacionais e nacionais, designadamente da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), do Fundo Monetário Internacional (FMI), da União Europeia (UE) e do Governo de Portugal, que nos convocam para um conjunto de interseções e ilações sobre a educação como direito e como processo de promoção da efetividades dos direitos humanos.

Congruentemente, procuramos discutir algumas (des)conexões entre as concepções de educação que advêm daqueles discursos, a que, de grosso modo, correspondem determinadas posições e alinhamentos políticos e, necessariamente, culturais, valorativos e ideológicos presentes nesses discursos e a conseqüente maior ou menor realização dos direitos humanos.

São, portanto, averiguadas algumas nuances da governação da educação com implicações diretas e indiretas, explícitas e implícitas sobre a realização dos direitos humanos nas sociedades atuais, amplamente configuradas naquelas fontes primárias, sobre as quais nos debruçamos na nossa análise.

Recorrentemente, um dos motes principais mobilizados para a discussão é o da impregnação do ideário neoliberal e dos seus valores na (re)estruturação da esfera educacional, em particular, e na arquitetura e funcionamento das sociedades, em geral.

Desde um referencial teórico e concetual de partida, passando pela análise dos discurso oficiais selecionados como fontes primárias, até ao nosso quadro de ilações, o nosso argumento delinea-se na contínua confrontação com a convicção de, face aos alinhamentos tomados pelas agendas educativas em análise, a educação estar a assumir um papel decisivo na efetivação (máxima ou mínima, universalista ou diferencialista) dos direitos humanos e, necessariamente, de ela própria como um direito (expansivamente universal ou restritamente instrumental).

## O governo da educação e os direitos humanos: um primeiro breve ponto de discussão

Para aquilo que nos interessa, e como iremos observar mais adiante, à concepção do governo das sociedades contemporâneas subjaz a maior ou menor sensibilidade com que a metanarrativa da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948<sup>2</sup> é promovida e efetivada. A esta relação, associamos o papel antinómico do atual modelo de governação neoliberal sobre a prossecução dessa convenção. Logo, no quadro dessa metanarrativa, tem sido recorrente a associação da ideia de um contrato social<sup>3</sup> que, hoje, se procura legitimar e sustentar pela necessidade da não violação dos direitos dos seres humanos e

---

<sup>2</sup> Assembleia da República Portuguesa, Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, Lisboa: Assembleia da República Portuguesa - edições eletrónicas, 2019. <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> (22.10.2019).

<sup>3</sup> Veja-se, a propósito, a noção de contrato social em Jean-Jacques Rousseau, *Do Contrato Social*. (Edição Eletrónica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2002). <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/contratosocial.pdf> (21.10.2019).

da justiça social universalmente convencionados. Algo que, não obstante, apenas tem vindo a fazer sentido, precisamente, pela sua violação, ainda que em intensidades e escalas variáveis nos diferentes pontos do globo. A par disto, vemo-nos num tempo em que os direitos humanos emergem como cortina moral das atuais sociedades e respetivos modelos de governação.

Porquanto, perante a conceção de tendência universalista dos direitos humanos, damo-nos conta da coexistência de periferias do exercício dos direitos e deveres que denunciam a negação da sua universalização, em troca da sua relativização. E isto convoca-nos para um problema de conceção e efetivação da convenção da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que aqui transformamos na nossa principal e explícita hipótese teórica: face à hegemonização dos modelos de governação das sociedades contemporâneas, profusamente radicados no ideário neoliberal, em franco incremento, a tendência é para operar com um sentido diferencialista ou relativista dos direitos humanos, ainda que a retórica que domine os discursos oficiais tenda para a utilização do sentido universalista<sup>4</sup>.

Assim, por um lado, temos as correntes universalistas, defensoras do facto de os direitos imporem limites aos efeitos do pluralismo social e axiológico das sociedades, fazendo com que a sua efetivação universal não seja posta em causa<sup>5</sup>, ainda que na senda de uma ordem hegemonicamente instituída, em detrimento de outras ordens instituintes e, por isso, alternativas. Por outro, as correntes multiculturalistas cotejam uma conceção de direitos humanos tendencialmente contextualizados<sup>6</sup>, precisamente na linha do comunitarismo ético, suficientemente distanciada da ideia abstrata de “humanidade comum”<sup>7</sup>

Neste ensaio, estamos interessados numa esfera governativa particular: o setor da educação, não apenas no sentido de “repensar a educação e a escola pública como um direito”<sup>8</sup>, mas, também, perspetivar a educação como meio de promoção e efetivação dos direitos humanos. Naturalmente que, em abstrato, temos, já, uma ideia consistente sobre este aspeto:

“[...] a educação em direitos humanos pode ser definida como o conjunto de atividades de capacitação e difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes, com a finalidade de: a) Fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; b) Desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano; c) Promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e lingüísticos; d) Facilitar a participação efetiva de todas as pessoas numa sociedade livre e democrática na qual impere o Estado de

<sup>4</sup> Carlos Estêvão, Políticas e Valores em Educação. Repensar a educação e a escola pública como um direito (Braga: Húmus, 2012).

<sup>5</sup> Audard Catherine, “Droits de l’homme et théories de la justice”, em Justiça e Direitos Humanos, eds. Acílio Rocha (Braga: Centro de Estudos Humanísticos, 2001), 91-112 e John Rawls, “El Derecho de gentes”, em De los Derechos Humanos, eds. S. Shute e S. Hurlley (Madrid: Trotta, 1998), 47-85.

<sup>6</sup> Iris Young, Justice and Politics of Difference (Princeton: Princeton University Press, 1990); Richard Rorty, Contingência, Ironia y Solidariedad (Barcelona: Paidós, 1991) e Anne Phillips, Which Equalities Matter? (Cambridge: Polity Press, 1999).

<sup>7</sup> Carlos Estêvão, Políticas e Valores em... 245.

<sup>8</sup> Carlos Estêvão, Políticas e Valores em...

direito; e) Fomentar e manter a paz; f) Promover um desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social”.<sup>9</sup>

Não obstante, o sentido relativo que somos obrigados a atribuir ao governo e regulação<sup>10</sup> da educação e, em si, ao ato de educar, leva a que tenhamos de ser cautelosos na assunção da efetividade da convenção dos direitos humanos no quadro de uma qualquer governação da educação.

De antemão, conhecemos, hoje, uma forte tendência para hegemonizar as políticas educativas, mormente muito em função dos seus fins económicos. A divergência maior ocorre quando percebemos que esses fins encontram-se enjaulados numa hierarquia de prioridades de curto e médio, muito em função de grupos e instâncias com interesses e ideologias não necessariamente compatibilizados no tempo e no espaço, que, *per se*, contagiam a própria conceção dos direitos humanos e os processos de os efetivar.

Ao falarmos de governação das sociedades, em geral, e da educação, em particular, tal corresponde, necessariamente, à institucionalização de

“Diferentes arranjos institucionais, definidos, promovidos ou autorizados pelo Estado, tais como as regras e leis, o poder e as competências delegadas a autoridades locais, às hierarquias dos estabelecimentos escolares ou às organizações profissionais, os dispositivos de controle e de avaliação, mas também os dispositivos de coordenação pelo jogo do mercado, do quase mercado, constituem então os modos de regulação do sistema. Eles contribuem para coordenar e orientar a ação dos estabelecimentos, dos profissionais, das famílias na distribuição de recursos e interdições”.<sup>11</sup>

No que, em concreto, diz respeito ao governo da educação ou, dito de outra forma, à definição das políticas educativas de charneira, o que está em causa será sempre o processo de regulação que lhe é inerente. Ora, para o caso, interessa-nos discutir a matriz ideológica predominante que, ao longo das últimas décadas, se tem vindo a instituir como dominante na determinação supranacional das políticas educativas e dos fins gerais da educação. A propósito, já antes nos referimos ao vulto ideológico da *New Public Management*<sup>12</sup>,

“[...] decorrente de um crescente interesse que organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a Comissão Europeia (CE) e até a Organização Mundial do Comércio (OMC), começam a manifestar em torno do efeito utilitário da escolarização da

---

<sup>9</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, “Programa Mundial para educação em direitos humanos”, Nova York e Genebra: Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, 2006, 10. [http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano\\_acao\\_programa\\_mundial\\_edh\\_pt.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf) (22.10.2019).

<sup>10</sup> Isaura Reis, “Governança e Regulação da Educação – perspectivas e conceitos”, Educação, Sociedade & Culturas Vol: 39 (2013): 101-118; João Barroso, “O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local”, em A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores, eds. João Barroso (Lisboa: Educa, 2006), 44-45.

<sup>11</sup> C. Maroy, “Vers une régulation pós-burocratique de systèmes d’enseignement en Europe?”, Les Cahiers de Recherche en Education et Formation Vol: 49 (2005), 01-30.

<sup>12</sup> C. Lessard, “Universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos”, Educação & Sociedade Vol: 27 num 94 (2006): 201-227.

sociedade (cf. Laval, 2002), com um claro propósito em prolongar esse efeito de escolarização em processos difusos de aprendizagem ao longo da vida, no quadro de uma *agenda globalmente estruturada para a educação* (Dale, 2000; Antunes, 2004)<sup>13</sup>.

Será, portanto, importante atentar às políticas educativas emanadas das principais instâncias supranacionais, com especial destaque para a OCDE, FMI e UE, enquanto “mediador[es] internacional[ais] do conhecimento”<sup>14</sup>, como é exemplo disso a recomendação alusiva aos princípios e as boas práticas de educação e conscientização financeira<sup>15</sup>. Em termos gerais, estes organismos, e particularmente a OCDE, mantêm uma relação instrumental de feição econométrica com a educação, de tendência hegemónica, em que

“[...] os indicadores de políticas educativas da OCDE servem, não só para comparações dos sistemas educativos, mas também para formatar as agendas políticas e prioridades educativas dos Estados, contribuindo essencialmente para uma homogeneização cultural. Isto torna-se especialmente evidente nos documentos designados “Analysis” em que são apontadas recomendações de ação para os países, baseadas nos indicadores educativos. Tal acontece porque, de acordo com os autores, entre as elites políticas e burocráticas prevalece um consenso epistemológico de um novo paradigma de política baseada em números”.<sup>16</sup>

Algo que, no caso particular de Portugal, os exames das políticas nacionais de educação levados a cabo pela OCDE<sup>17</sup> tiveram especial incidência conclusiva na necessidade de “[...] desenvolver tanto a nível Secundário (complementar), como a nível Superior (ensino politécnico), a formação de técnicos, que são indispensáveis para a gestão das empresas e para pôr em execução as inovações tecnológicas.” No caso do FMI, o alinhamento das políticas educativas é similar, suscitando a necessidade de “[...] investir em pessoas e reformar a educação para preparar os trabalhadores para a nova economia”.<sup>18</sup>

Mais expectante, obtuso e, até, contraditório tem sido o alinhamento da UE, cujo quadro dos articulados de base (veja-se, por exemplo art.º 165.º do Tratado de Lisboa<sup>19</sup> e

<sup>13</sup> Henrique Ramalho, “Perfis de Desempenho de Professores e Habilitação para a Docência no Contexto Europeu: bases da formação e profissionalização de professores em perspetiva comparada”, em *A Formação de Educador@s e Professor@s: Olhares a partir da UniverCidade de Évora*, eds. Ângela Balça, Clarinda Pomar, Conceição Leal da Costa, Isabel Bezelga, Lurdes Moreira e Olga Magalhães, (Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, 2018), 224.

<sup>14</sup> Miriam Henry, Bob Lingard, Faisal Rizvi e Sandra Taylor, *The OECD, globalization and education policy* (Bingley. UK: Emerald Group, 2001), 84.

<sup>15</sup> OCDE, *Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness. RECOMMENDATION OF THE COUNCIL* (New York: Directorate for Financial and Enterprise Affairs, 2005). <https://www.oecd.org/finance/financial-education/35108560.pdf> (25.10.2019).

<sup>16</sup> Valter Lemos, “A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal” (Tese de Doutoramento, Instituto Universitário de Lisboa, 2014), 52.

<sup>17</sup> Portugal/OCDE, *Exames das Políticas Nacionais de Educação* (Lisboa: GEP/ME, 1984), 43-44.

<sup>18</sup> FMI, *Relatório anual do FMI 2018. Síntese* (Washington, DC: Fundo Monetário Internacional, 2018), 22. <https://www.imf.org/external/pubs/ft/ar/2018/eng/assets/pdf/imf-annual-report-2018-pt.pdf> (25.10.2019).

<sup>19</sup> União Europeia, “Tratado de Lisboa, alteração ao Tratado da União Europeia e ao Tratado que institui a Comunidade Europeia”, *Jornal Oficial da União Europeia*, num C 306, 2007/C, 306/01,

o art.º 14.º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia<sup>20</sup>), desenvolve a alusão a uma política de educação europeia e a sua consagração como direito, respetivamente, demasiado abstratos. Contraditório, ainda, porque, por outro lado, têm vindo a ser divulgados discursos oficiais que tendem para uma lógica de institucionalização da noção de educação utilitária e instrumental, de feição exclusiva produtivista, precisamente na senda de um quadro de objetivos e de competências essenciais, como de inerências ou atributos prioritários da educação do cidadão.

Ou seja, muito particularmente, o espectro institucional eurocrata da União Europeia, de feição neoliberal, tem vindo a assumir um papel de extrema relevância na consolidação do vulto ideológico da *New Public Management*<sup>21</sup>, que, de alguma forma, tem determinado o modelo de governação e regulação hegemónicas das políticas educativas na Europa, recorrendo a orientações bem precisas sobre o rumo a dar à educação, das quais já antes havíamos destacado, por exemplo:

“i) o Programa Educação & Formação 2010 (Comissão Europeia, 2002); ii) o documento Princípios Comuns Europeus para as Competências e Qualificações dos Professores (European Commission, n.d.); iii) o Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida (Comunidades Europeias, 2009); iv) o Processo de Bolonha.”<sup>22</sup>

No geral, o modelo de regulação sobressaído do nosso argumento geral sobre a governação da educação equivale, metaforicamente, à institucionalização de um “Colete-de-Forças Dourado”<sup>23</sup>, com efeitos muito precisos na regulação da educação, ocultando aquilo que é comumente designado por controlo transnacional das políticas educativas<sup>24</sup>. Porquanto, aferimos a uma agenda de governação e regulação das políticas educativas amplamente conectada aos valores neoliberais do mercado, da performance produtivista, da qualidade, da eficiência e da eficácia económica e financeira, exatamente nos termos em que toda a regulação da educação se deverá focalizar no “[...] desenvolvimento de competências transversais [...] em particular as competências empresariais [...]”<sup>25</sup>. Da mesma forma que se considera que

“A Europa só conseguirá retomar a via do crescimento através de uma melhor produtividade e de uma mão-de-obra altamente qualificada,

(2007), 1-276. [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:8d1c14fc-6be7-4d4e-8416-f28cfc7b3b60.0019.02/DOC\\_1&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:8d1c14fc-6be7-4d4e-8416-f28cfc7b3b60.0019.02/DOC_1&format=PDF) (25.10.2019).

<sup>20</sup> União Europeia, “Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia”, Jornal Oficial da União Europeia, num 2016/C 202/02, (2016), 309-405. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=FR> (26.10.2019).

<sup>21</sup> C. Lessard, “Universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos”, Educação & Sociedade, Vol: 27 num 94 (2006): 201-227.

<sup>22</sup> Ramalho, Henrique. “Perfis de Desempenho de Professores e Habilitação...”

<sup>23</sup> Thomas Friedman, Compreender a Globalização, O Lexus e a Oliveira (Lisboa: Quetzal Editores, 2000), 129.

<sup>24</sup> Licínio Lima, Mário Azevedo e Afrânio Catani, “O Processo de Bolonha, a Avaliação da Educação Superior e algumas Considerações sobre a Universidade Nova”, Avaliação Vol: 13 num 1 (2008): 7-36.

<sup>25</sup> Comissão Europeia, Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões - uma nova agenda de competências para a Europa: Trabalhar em conjunto para reforçar o capital humano, a empregabilidade e a competitividade (Bruxelas: Comissão Europeia, 2016), 3-4. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=PT> (29.10.2019)

desideratos que dependem obrigatoriamente de uma reforma dos sistemas de educação e de formação. [Recorrendo a] plataformas de diálogo a nível da UE, como sejam o método aberto de coordenação no domínio da educação e da formação, o processo de Bolonha para o ensino superior e o processo de Copenhaga para o EFP”.<sup>26</sup>

Num claro contraste normativo, cultural e, até ideológico, a relevância que a Constituição da República Portuguesa dá à educação encerra uma conceção, claramente, universalista e abrangente do direito à educação como direito humano comum e integral, garantindo uma interferência preponderante do Estado na promoção da educação como coisa pública, sendo clarificadora do seu carácter de direito social universal:

“1. Todos têm direito à educação e à cultura.  
2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.  
[...]  
1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”.<sup>27</sup>

No conjunto destes alinhamentos, com exceção da Constituição da República Portuguesa, substancialmente articulados entre si, emerge o mito do “cidadão novo” devotado ao *laissez faire*, associando-se-lhe as prerrogativas de produtor e consumidor como características prioritárias da sua educação e formação, algo decorrente do

“[...] mito liberal do contratualismo, que reduz toda a vida em sociedade — nomeadamente a vida económica — a relações contratuais livremente assumidas por indivíduos livres, independentes e iguais em direitos, cada um dos quais dispõe de informação completa sobre todas as alternativas possíveis e sabe perfeitamente o que quer”.<sup>28</sup>

Coerentemente, a agenda conexas de uma educação para a competitividade<sup>29</sup> emerge como uma das mais importantes liturgias do neoliberalismo educacional transnacionalizado, cujo principal intento passou a ser a transformação do “[...] mercado [em] uma religião. A sacralização do mercado transformou-se numa vitória ideológica do neoliberalismo, talvez a maior delas. A lógica mercantil está sendo aceite como uma lei da natureza, como um dado inquestionável [...]”.<sup>30</sup>

<sup>26</sup> Comissão Europeia, Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité Das Regiões: Repensar a Educação - Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos (Estrasburgo: Comissão Europeia, 2012), 21.

<sup>27</sup> Assembleia da República Portuguesa, Constituição da República Portuguesa, Sétima Revisão Constitucional. Diário da República, n.º 155, I Série - A, de 12 de agosto de 2005. 2005, 55-56. <https://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/CRPVIIrevisao.pdf> (29.10.2019).

<sup>28</sup> António Nunes, “Neoliberalismo e Direitos Humanos”. Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo Vol: 98 (2003): 423-462. <http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67596> (30.10.2019).

<sup>29</sup> Paula Guimarães, Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006). A Emergência da Educação e Formação para a Competitividade (Braga: Instituto de Educação/Cied, 2011).

<sup>30</sup> Michael Löwy, “Estado, democracia e alternativa socialista na era neoliberal. Diálogo coordenado por Pablo Gentili”, em La trama del Neoliberalismo. Mercado, Crisis y Exclusión Social, eds. Luis

Eis, porém, que o apelo a um quadro de orientações políticas educativas simetrizadas com a agenda neoliberal colide com um quadro de constatações que, no mínimo, coloca em causa a prioridade daquela agenda para com a garantia e efetivação dos direitos humanos:

“A vida mostra que o homem não deixou de ser o lobo do homem. Neste mundo antropofágico, morrem por ano, de fome ou de doenças derivadas da fome, quase tantas pessoas como as que morreram durante a Segunda Guerra Mundial, o que equivale a um a violentíssima ‘guerra civil’ no seio da nossa ‘aldeia global’. No conjunto dos países da OCDE, cerca de cem milhões de pessoas vivem abaixo do limiar da pobreza. Cerca de trezentos milhões de crianças sofrem diariamente a mais brutal violência física e moral. As desigualdades entre ricos e pobres à escala mundial têm vindo a agravar-se acentuadamente, aumentando sem cessar o número de excluídos. E a verdade é que a exclusão social como que significa a eliminação dos excluídos. Os explorados, apesar de o serem, estão dentro do ‘sistema’, porque, por definição, sem explorados não podem viver os exploradores. Por isso mesmo, em alguma medida, estes não podem ignorar em absoluto a necessidade de sobrevivência daqueles. Ao invés, os excluídos não contam para o ‘sistema’. De facto, é como se não existissem.”<sup>31</sup>

Seguindo a linha argumentativa de Adam Smith<sup>32</sup>, ao conotar o (neo)capitalismo liberal como a “civilização das desigualdades”, António Nunes<sup>33</sup> alega que “[...] a desigualdade econômica é uma característica inerente às sociedades burguesas, apesar de estas terem vindo proclamar que todos os homens (mesmo os trabalhadores) são livres e iguais perante a lei.” Na mesma linha de argumentação, o autor concretiza o verdadeiro espírito da governação (neo)liberal da sociedade e das suas instituições, na sua articulação com alguns dos mais signatários valores inerentes aos direitos humanos:

“O ideário liberal rejeita o objectivo de redução das desigualdades, em nome de um qualquer ideal de equidade e de justiça: as políticas que buscam realizar a justiça social distributiva são sempre encaradas como um atentado contra a liberdade individual.”<sup>34</sup>

Contudo, ao perspetivar o potencial da educação como um direito humano universal que, se devidamente consolidado como tal, deverá resultar, entre outras coisas, também num mecanismo de acesso e de redistribuição planeada dos bens sociais (*lato sensu*), corre-se o evidente risco de ser negada pela agenda da governação neoliberal a que anteriormente nos referimos. Fazendo parte do rol dos direitos sociais, a educação torna-se subsidiária do acesso e garantia dos direitos civis, políticos, sociais e económicos<sup>35</sup>.

---

Fernandes e Emilio Taddei, (Buenos Aires: CLACSO. 2003), 104. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D976.dir/11neo.pdf> (30.10.2019).

<sup>31</sup> António Nunes, “Neoliberalismo e Direitos Humanos”, Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo Vol: 98 (2003), 456. <http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67596>

<sup>32</sup> Adam Smith, A Riqueza das Nações. Investigação sobre sua natureza e suas causas (vols. I e II) (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983), 436.

<sup>33</sup> António Nunes, “Neoliberalismo e Direitos Humanos”, Revista Da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo Vol: 98 (2003): 440. <http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67596>

<sup>34</sup> António Nunes, “Neoliberalismo e Direitos... 440.

<sup>35</sup> Thomas Marshall, Cidadania e Classe Social (Brasília: Centro de Estudos Estratégicos, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2002).

Mais diretamente, o direito à educação radica no “[...] direito de participar, por completo, na herança social.”<sup>36</sup>

Porquanto, a esfera da educação parece ter sofrido a transformação desde uma convenção coletiva e universalista de avalista de direitos humanos comuns, para dar prioridade à garantia e efetivação de direitos individuais, dentro de uma linha mais diferencialista ou relativista, numa clara apologia às diferenças individuais quanto à capacidade de aceder à riqueza e bens económicos e sociais. Importante será dizer que se trata de uma apologia às diferenças hierarquizadas, em detrimento do reconhecimento das diferenças sem hierarquia entre elas<sup>37</sup>.

### Notas metodológicas

Metodologicamente, procedemos a uma análise de conteúdo sistemática de fontes primárias, sob a forma de documentação oficial (supranacional e nacional) adstrita à definição e estruturação das políticas educativas e de documentos, de escalas similares, que convencionam o desenvolvimento dos direitos humanos e a sua conexão às políticas educativas (cf. quadro 1).

Assente num processo de análise de conteúdo do tipo sistemático<sup>38</sup>, os procedimentos empíricos adotados resultaram num esquema de codificação e consequente sistematização dos dados, com referência particular a um apresto analítico interpretativo do tipo temático categorial semântico, utilizando, para o efeito, três categorias temáticas e as respetivas unidades de análise (cf. quadro 2), a que, posteriormente, fizemos corresponder as concernentes unidades de contexto ou indicadores (cf. quadro 3).

Em termos concretos, a definição das categorias temáticas atendeu, nomeadamente, à homogeneidade e à pertinência qualitativa dos temas adjacentes<sup>39</sup> equacionados a partir das unidades de análise, materializado num processo de codificação, que resultou na agregação dos dados em “unidades de análise”<sup>40</sup> e consequentes “unidades de contexto”<sup>41</sup>. Na relação estabelecida entre as unidades de análise e as unidades de contexto, foram mobilizados “recortes de nível semântico” em consonância com o sentido facultado à “noção de tema” ou categoria temática. Consolidou-se, assim, uma arquitetura de codificação e sistematização dos dados com recurso à técnica da “análise temática” de natureza semântica, dando conta das principais e mais significativas “proposições portador[as] de significações isoláveis”, “palavras plenas”<sup>42</sup>, ou a “códigos de definição da situação” e “núcleos de sentido”<sup>43</sup> adjacentes, com significado para os nossos objetivos.

<sup>36</sup> Angela Fernandes e Melina Paludeto, “Educação e Direitos Humanos: desafios para a escola contemporânea”, Cad. CEDES, Vol: 30 num 81 (2010): 234. [http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Fernandes\\_Educacao.pdf](http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Fernandes_Educacao.pdf)

<sup>37</sup> Boaventura S. Santos, “A crítica da governação neoliberal: O Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna”, Revista Crítica de Ciências Sociais [Online] Vol: 72 (2005), 20.

<sup>38</sup> Laurence Bardin, *Análise de conteúdo* (São Paulo: Edições 70/Almedina, 2011).

<sup>39</sup> Laurence Bardin, *Análise de conteúdo* (Lisboa: Edições 70, 1995), 82.

<sup>40</sup> João Almeida, e José Pinto, *A Investigação em Ciências Sociais* (Lisboa: Editorial Presença, 1995), 105.

<sup>41</sup> Laurence Bardin, *Análise de...*

<sup>42</sup> Laurence Bardin, *Análise de...* 82.

<sup>43</sup> Robert Bogdan, e Sari Biklen, *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (Porto: Porto Editora, 1994), 221.

No seu conjunto, esta metodologia de análise teve como artefacto metodológico a inferência não frequencial, organizada com base em procedimentos de agrupamento de significações da mensagem, recorrendo a um processo de enumeração e catalogação de referências empiricamente relevantes<sup>44</sup>.

Face às proposições mais significativas, após o seu isolamento temático categorial, utilizamos um sistema codificado de significação das proposições mobilizadas, no sentido de as enquadrar com o horizonte analítico e inferencial das nossas categorias (cf. quadro 3), em que as proposições com significação semântica presente e clarificada foram codificadas como “P”, e as proposições cuja significação semântica está ausente foram codificadas e sinalizadas como “A”.

### Categorização, codificação e sistematização dos dados documentais

O nosso *corpus* textual incorporou os seguintes documentos oficiais:

Documento	Designação
D1 (OCDE)	Regards sur l'éducation 2019: les indicateurs de l'OCDE
D2 (FMI)	Relatório Anual do FMI 2018
D3 (UE)	Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia
D4 (UE)	Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos
D5 (UE)	Tratado de Lisboa
D6 (UE)	Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning
D7 (Governo de Portugal)	Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania <sup>45</sup>
D8 (Governo de Portugal)	Plano de Atividades da Comissão Nacional para os Direitos Humanos – 2018 <sup>46</sup>
D9 (Governo de Portugal)	Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho – estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário
D10 (Governo de Portugal)	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória <sup>47</sup>

Fonte: produção do autor

Quadro 1  
*Corpus* textual

Em conformidade com a metodologia utilizada, operamos com os seguintes componentes de codificação e categorização dos dados documentais, a que corresponde à subsequente “[...] unitarização ou transformação do conteúdo em unidades”<sup>48</sup> de análise e subsequente descrição com recurso às respetivas unidades de contexto:

<sup>44</sup> João Almeida e José Pinto, A Investigação em...

<sup>45</sup> XXI Governo Constitucional. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Lisboa: Governo de Portugal. 2017. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)

<sup>46</sup> Comissão Nacional Para Os Direitos Humanos, Plano de Atividades da Comissão Nacional para os Direitos Humanos – 2018. 2018. <https://www.portugal.gov.pt/upload/ficheiros/i007111.pdf>

<sup>47</sup> Guilherme Martins, Carlos Gomes, Joana Brocardo, José Pedroso, José Carrillo, Luísa Silva, Maria da Encarnação, Maria Horta, Maria Calçada, Rui Nery e Sónia Rodrigues, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência, 2017). [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

<sup>48</sup> Roque Moraes, “Análise de conteúdo”, Revista Educação, Vol: 22 num 37 (1999): 4.

Categorias temáticas	Unidades de Análise	Unidades de Contexto	
		P	A
CT1 – Princípios orientadores da educação na sua relação com os direitos humanos	UA1 – Orientação para uma educação social, cultural e política do cidadão		
	UA2 – Orientação para uma educação técnica (tecnicocêntrica) e instrumental do cidadão trabalhador/produtor		
	UA3 – A educação orientada para a consciencialização alargada de valores, direitos e deveres dos cidadãos		
	UA4 – Orientação para uma educação especializada em função dos setores económicos e produtivos		
	UA5 – A educação como processo de consentimento e moralização da sociedade segundo o princípio do bem comum		
	UA6 – A educação como processo de consentimento e moralização da sociedade segundo o princípio da competitividade económica		
CT2 – Descritores da agenda de uma educação (des)conexa com a metanarrativa dos direitos humanos	UA7 – A educação universalista que visa o desenvolvimento integral e harmonioso do cidadão como garantia dos direitos humanos		
	UA8 – A educação que visa a autonomia e a emancipação social, cultural, económica, financeira e política dos cidadãos		
	UA9 – A educação como tecnologia de promoção do mérito individual		
	UA10 – A educação enquadrada num rol de competências essenciais de feição económica e produtiva		
CT3 – Efeitos consolidados/expectáveis da educação para os direitos humanos	UA11 – Alusão a uma sociedade solidária, harmoniosa e dialogante		
	UA12 – Alusão a uma sociedade conotada com a matriz da competitividade		
	UA13 – Articulação conciliada entre economia e educação		
	UA14 – Centralidade no desenvolvimento de direitos e deveres simetrizados com o ideário produtivista e econométrico		

Fonte: produção do autor

#### Quadro 2

Quadro referencial de codificação e categorização dos dados documentais

### Descrição e discussão dos dados

#### Descrição: a semântica dos discursos oficiais sobre as interseções entre a educação e os direitos humanos

Conforme é operado no quadro seguinte, o critério de análise que envolveu as respetivas categorias temáticas<sup>49</sup> baseou-se numa inferência semântica extraída do *corpus* textual de cada um dos documentos analisados e mediados, também, pelos referenciais teóricos que mobilizamos para o efeito.

<sup>49</sup> Laurence Bardin, *Análise de...*

Documentos	Categorias Temáticas	Distribuição das unidades de contexto pelas unidades de análise	
		P	A
D1	CT1	UA2; UA4	UA1; UA3; UA5; UA6
	CT2	UA8; UA10	UA7; UA9
	CT3	UA12; UA14	UA11; UA13
D2	CT1	UA2; UA4; UA6;	UA1; UA3; UA5
	CT2	UA9; UA10	UA7; UA8
	CT3	UA12; UA14	UA11; UA13
D3	CT1	UA1; UA3; UA5	UA2; UA4; UA6
	CT2	UA7; UA8	UA10
	CT3	UA11; UA13	UA12; UA14
D4	CT1	UA1; UA3; UA5	UA2; UA4; UA6
	CT2	UA7; UA8	UA9; UA10
	CT3	UA11	UA12; UA13; UA14
D5	CT1	UA1; UA3; UA5	UA2; UA4; UA6
	CT2	UA7	UA8; UA9; UA10
	CT3	UA11; UA12	UA13; UA14
D6	CT1	UA2; UA4; UA6	UA1; UA3; UA5
	CT2	UA9; UA10	UA7; UA8; UA11
	CT3	UA12; UA14	UA13
D7	CT1	UA1; UA3; UA5	UA2; UA4; UA6
	CT2	UA7; UA8	UA9; UA10
	CT3	UA11; UA13	UA12; UA14
D8	CT1	AU1; AU3; AU5	AU2; AU4; AU6
	CT2	AU7; AU8	AU9; AU10
	CT3	AU11; AU13	AU12; AU14
D9	CT1	UA1; UA2; UA3; UA5	UA4; UA6
	CT2	UA7; UA8	UA9; UA10
	CT3	UA11	UA12; UA13; UA14
D10	CT1	UA1; UA2; UA3; UA4; UA5	UA6
	CT2	UA7; UA8; UA10	UA9
	CT3	UA11; UA13	UA12; UA14

Fonte: produção do autor

Quadro 3  
Distribuição inferencial (não estatística) das unidades de contexto

No que concerne, especificamente, à categoria temática 1 (CT1 – Princípios orientadores da educação na sua relação com os direitos humanos), nota-se uma divergência de orientações entre os discursos oficiais da OCDE e FMI e o discurso da UE, pelo que enquanto nos dois primeiros casos prevalecem a orientação para uma educação técnica (tecnicocêntrica) e instrumental do cidadão trabalhador/produtor (UA2) e a orientação para uma educação especializada em função dos setores económicos e produtivos (UA4) (OCDE e FMI), a que se junta a conceção de uma educação como processo de consentimento e moralização da sociedade segundo o princípio da competitividade económica (UA6) (FMI), no caso da UE, a matriz discursiva dominante alinha-se por uma orientação para uma educação social, cultural e política do cidadão (UA1), para uma educação orientada para a consciencialização alargada de valores, direitos e deveres dos cidadãos (UA3) e, ainda, para a educação como processo de consentimento e moralização da sociedade segundo o princípio do bem comum (UA5).

Contudo, no mesmo registo discursivo institucional (UE), na análise concreta feita ao documento Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida – quadro de referência europeu (D6), o cenário simetriza-se com a matriz discursiva da OCDE e do FMI, prevalecendo as inferências semânticas adstritas às unidades de análise da orientação para uma educação técnica (tecnicocêntrica) e instrumental do cidadão trabalhador/produzidor (UA2), da orientação para uma educação especializada em função dos setores económicos e produtivos (UA4) e da educação como processo de consentimento e moralização da sociedade segundo o princípio da competitividade económica (UA6).

Na condição atual do discurso oficial nacional, a tendência das inferências semânticas focaliza-se nas unidades de análise UA1, UA3 e UA5. Contudo, no caso particular do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho<sup>50</sup>, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário (D9) e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (D10), ainda que o cenário se mantenha alinhado com aquelas unidades de análise, é visível a intenção do legislador fazer uma aproximação discursiva às orientações ilativas, tanto da OCDE como do FMI, designadamente com o registo de unidades de contexto adstritas às unidades de análise UA2 e UA4.

Relativamente à categoria temática 2 (CT2 – Descritores da agenda de uma educação (des)conexa com a metanarrativa dos direitos humanos), o registo semântico observado no caso da OCDE mantém a coerência discursiva, ao dar especial relevo a uma educação enquadrada num rol de competências essenciais de feição económica e produtiva (UA10), ainda que o mesmo discurso se apresente com uma semântica mais abrangente sobre as atribuições gerais de uma educação que visa a autonomia e a emancipação social, cultural, económica, financeira e política dos cidadãos (UA8). No caso do FMI, a coerência face à C1 é absoluta, prevalecendo como únicas referências semânticas as adstritas às unidades de análise que aferem a uma educação como tecnologia de promoção do mérito individual (UA9) e a uma educação enquadrada num rol de competências essenciais de feição económica e produtiva (UA10).

No caso da UE, a tendência observada, na maior parte dos documentos que sustentam o seu discurso oficial numa narrativa mais alargada, corresponde a uma linha semântica que tende a valorizar uma educação universalista que visa o desenvolvimento integral e harmonioso do cidadão como garantia dos direitos humanos (UA7) e uma educação que visa a autonomia e a emancipação social, cultural, económica, financeira e política dos cidadãos (UA8). Não obstante, é precisamente no quadro discursivo do documento 6 que a instituição volta a alinhar-se com os pressupostos mais enfatizados nos discursos da OCDE e do FMI, ao valorizar as disposições semânticas conectadas às UA9 e UA10. Quanto ao cenário discursivo nacional adstrito ao governo de Portugal, prevalecem as unidades semânticas que tipificam uma educação universalista que visa o desenvolvimento integral e harmonioso do cidadão como garantia dos direitos humanos (UA7) e uma educação que visa a autonomia e a emancipação social, cultural, económica, financeira e política dos cidadãos (UA8). Todavia, nota-se que, mais uma vez, o discurso educacional de matriz nacional começa a não resistir ao ímpeto discursivo das instâncias supranacionais, ao aspirar, com considerável substância, a uma educação enquadrada num rol de competências essenciais de feição económica e produtiva (UA10).

---

<sup>50</sup> Governo de Portugal, Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Currículos dos ensinos básico e secundário, Lisboa: Diário da República, n.º 129 I série, de 6 de julho de 2018, 2018.

No plano discursivo da categoria temática 3 (CT3 – Efeitos consolidados/expectáveis da educação para os direitos humanos), os discursos da OCDE e do FMI mostram-se inteiramente compatibilizados em torno das unidades da alusão a uma sociedade conotada com a matriz da competitividade (UA12) e da centralidade no desenvolvimento de direitos e deveres simetrizados com o ideário produtivista e econométrico (UA14). Por sua vez, o discurso da UE divide-se entre um misto de efeitos e expectativas da educação em termos da alusão a uma sociedade solidária, harmoniosa e dialogante (UA11) e da articulação conciliada entre economia e educação (UA13) e, na linha da OCDE e do FMI, entre a alusão a uma sociedade conotada com a matriz da competitividade (UA12) e à centralidade no desenvolvimento de direitos e deveres simetrizados com o ideário produtivista e econométrico (UA14).

Para o caso discursivo nacional, este mantém-se coerente, com significativa exclusividade, em torno das unidades de análise que vincam a alusão a uma sociedade solidária, harmoniosa e dialogante (UA11) e a expectativa de ser concretizado o efeito da articulação conciliada entre economia e educação (UA13).

### **Discussão: a educação como direito, educar para os direitos humanos, o governo da educação e o desenvolvimento dos direitos humanos**

Estando este ensaio organizado em torno da proposição que enuncia a conjectura de que face à hegemonização dos modelos de governação das sociedades contemporâneas, profusamente radicados no ideário neoliberal, em franco incremento, a tendência é para operar com um sentido diferencialista dos direitos humanos, ainda que a retórica que domine os discursos oficiais tenda para utilizar o sentido universalista, interessa-nos relacionar os artefactos que vão delineando o modo de governação da educação com a maior ou menor efetividade dos direitos humanos, precisamente dentro daqueles sentidos.

A linha semântica discursiva que tende a prevalecer, ao distanciar-se das correntes multiculturalistas que cotejam uma conceção de educação e da sua importância para a realização de direitos humanos contextualizados<sup>51</sup>, na linha do comunitarismo ético, focaliza-se na agenda universalista de sentido utilitário, unívoco e hegemónico, em oposição às tendências contra-hegemónicas do pluralismo social e axiológico, proclamando a ideia abstrata de um projeto social tipificado por uma “humanidade comum”<sup>52</sup>, ainda que de feição econométrica, onde nem todos os grupos sociais e culturais cabem ou, pelo menos, nunca poderão ter o mesmo poder e protagonismo social. Com efeito, ao analisar as interseções e (des)conexões semânticas das narrativas oficiais a esse respeito, deparamo-nos com um cenário definidor de uma tendência em detrimento de outra, ainda que nos surjam alguns hibridismos discursivos.

A propósito, começamos por introduzir neste ensaio as variações de uma conceção de direitos humanos universalista *versus* diferencialista. Porquanto, o nosso argumento geral redimensiona-se no sentido de perceber que discursos se circunstanciam numa e noutra destas duas perspetivas.

<sup>51</sup> Iris Young, *Justice and Politics of...*; Richard Rorty, *Contingência, Ironia y Solidariedad* (Barcelona: Paidós, 1991); Anne Phillips, *Which Equalities Matter?* (Cambridge: Polity Press, 1999).

<sup>52</sup> Carlos Estêvão, *Políticas e Valores em Educação. Repensar a educação e a escola pública como um direito* (Braga: Húmus, 2012), 245.

Os nossos dados mostram que, efetivamente, somos confrontados com lógicas discursivas oficiais, cujas bases institucionais representam diferentes arranjos, projeções e expectativas sobre o papel da educação e, por consequência, sobre a própria concepção dos direitos humanos. Isto quer dizer que algumas das mais influentes instâncias supranacionais (OCDE e FMI) desenvolvem e prescrevem um conjunto de orientações para a educação estritamente conectadas à ideologia do mercado, numa clara assunção da educação devotada ao ideário de uma nova pedagogia da e para a hegemonia económica<sup>53</sup>, da pedagogia persuasiva<sup>54</sup>, num alinhamento das suas bases com a ideologia das competências<sup>55</sup>. Ou seja, subjaz a este alinhamento a reestruturação dos sistemas educativos exclusivamente em função da atividade produtiva, em prol de uma arquitetura da esfera económica e financeira que parece superiorizar-se a todas as outras esferas sociais. Algo que parece resultar na instrumentalização da educação na promoção de determinados valores e direitos em detrimento de outros, cada vez mais segmentados pela matriz do capital humano. Diríamos, mesmo, que as semânticas discursivas aqui convocadas e analisadas, mantêm-se no jugo da “[...] conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”<sup>56</sup>, em linha com a Teoria do Capital Humano e do valor económico da educação<sup>57</sup>. Assiste-se, portanto, à formatação de discursos supranacionais em que as políticas educativas daí emanadas concretizam um saber escolar “[...] produzido socialmente, e segundo as necessidades do capital, o que permite entender que a sua não democratização expressa pelo seu caráter seletivo e excludente não é uma disfunção, mas a sua própria forma de articulação com o capital.”<sup>58</sup> Eis que estamos perante orientações políticas sobre a educação que tendem a transformar o humano em capital humano. No sentido de associar a escolarização estratégica do cidadão, Maria Manuela da Silva, arrazoa, ainda, que

“À representação ‘negativa’ dos factores sociais, como freios ou resistências ao desenvolvimento, sucede uma representação ‘positiva’, que consiste em considerar o factor humano enquanto recurso de produção. Daqui nasce uma problemática nova posta à planificação: a racionalização dos investimentos de valorização do ‘capital humano’. A esta luz são definidas políticas e programas de acção tendentes a melhorar o nível de instrução e de saúde das populações como meios do crescimento económico. Fala-se em ‘investimento’ para significar que tais medidas e programas de acção deverão assegurar a rendibilidade dos gastos com eles efectuados. Fala-se em ‘capital humano’ para mostrar a dimensão de ‘factor produtivo’ do elemento humano e representar as suas leis de acumulação e depreciação.”<sup>59</sup>

<sup>53</sup> Lúcia Neves, e R. Sant’Anna, “Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia”, em *A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso*, eds. Lúcia Neves (S. Paulo: Xamã Editores, 2005).

<sup>54</sup> Carlos Cury, *Educação e Contradição* (S. Paulo: Cortez Editora, 1997).

<sup>55</sup> Giovanni Alves, Jani Moreira e Jeinni Puziol, “Educação Profissional e Ideologia das Competências: elementos para uma crítica nova pedagogia empresarial sob a mundialização do capital”, *Revista de Educação – Educere et Educare*, Vol: 4 num 8 (2009): 45-59.

<sup>56</sup> István Mészáros, *A educação para além do capital* (São Paulo: Boitempo, 2008), 45.

<sup>57</sup> Theodore Schultz, *O valor económico da educação* (Rio de Janeiro: Zahar, 1967) e Theodore Schultz, *O Capital Humano* (Zahar Editores, 1973).

<sup>58</sup> Acácia Kuenzer, *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo* (S. Paulo: Cortez, 1997), 22.

<sup>59</sup> Maria Silva, “Os ‘discursos’ de planificação social e os sistemas de exclusão que os demarcam” *Análise Social*, Vol: XII num 45 (1976): 160-178. <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223913546G1tNQ0xo3Zy70CG7.pdf>

Algo que parece conduzir-nos para uma “nova” (ainda que não inovadora) conceção de cidadania e de cidadão, na

“[...] direção da construção e fortalecimento da cidadania e do aumento das possibilidades de emprego por meio dos discursos dos reformadores ou de seus arautos com grandes espaços e tempos na mídia, mediante o alardeamento do novo cidadão [...], cujo perfil teria como pilares o modelo de competência e da empregabilidade.”<sup>60</sup>

Congruentemente, àquelas noções “novas” de cidadania e de cidadão, emerge, também, uma conceção de educação em conformidade, ou seja, uma “[...] educação instrumental e uma drástica transformação na individualidade.”<sup>61</sup>, de modo que,

“[...] la ecología de la reforma está relacionada con las pautas de regulación social de la escolarización. La escolarización de masas constiuyó una reforma fundamental de la modernidad, institucionalizada durante los últimos docientos años, cuando el Estado moderno asumió las tareas de socialización y educación en respuesta a las rupturas habidas en las pautas de producción y reproducción. La significación de la pedagogía moderna constituye su enlace con los problemas de la regulación social; la pedagogía vincula las preocupaciones administrativas del Estado con el autogobierno del sujeto. Las formas de conocimiento en la escolarización encuadran y clasifican el mundo y la naturaleza del trabajo que, a su vez, tiene el potencial para organizar y configurar la identidad individual [...].”<sup>62</sup>

O grau de complexidade da nossa análise aumenta na medida em que somos confrontados com a necessidade de (re)contextualizar aquelas conceções de cidadania, cidadão e a sua educação aos “novos” e diminuídos limites dos direitos humanos, ainda que na base da pretensão de os universalizar. Neste caso, olhando para a semântica discursiva das instâncias supranacionais, designadamente da OCDE, FMI e UE, damo-nos conta, na perspetiva de que estão a ocorrer “Tendências mundiais em âmbito macrossocial” na senda de um processo a que se chama “Globalização; transnacionalização; cosmopolitismo liberal; mercados internacionais; mobilidades de fluxo intenso”. Para mais, na sua ligação concreta à educação, o autor refere-se a “Tendências e perspectivas mundiais no âmbito da educação”, que parecem estar a resultar numa “Educação global; redes de governança transnacional (organismos multilaterais); internacionalização.” Por sua vez, ainda segundo o mesmo autor, tal parece traduzir-se em “Demandas e expectativas educacionais em contextos de internacionalização [...]”, que tendem a resultar em “Cidadania global; *international-mindedness*; currículos internacionalizados; estandardização de resultados; isomorfismo curricular; performatividade.”<sup>63</sup>

<sup>60</sup> João Junior, “Reformas educacionais, reconversão productiva e a constituição de um novo sujeito”, em *A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*, eds. Claudio Almonacid, Ricardo Antunes, Miguel Arroyo, Alejandra Birgin, Roselí Salette Caldart, Thomas Coutrot, Gaudêncio Frigotto, Pablo Gentili, Maria da Glória Gohn, Roberto Leher, Deolidia Martínez, Vanilda Paiva, Mauro del Pino, Susan Street e João dos Reis Silva Júnior (Buenos Aires: CLACSO. 2000), 242.

<sup>61</sup> Celso Ferretti, Maria Oliveira e João Silva Jr., *Trabalho, formação e currículo – para onde vai a escola?* (São Paulo: Editora Xamã, 1999), 157.

<sup>62</sup> Thomas Popkewitz, *Sociología política de las reformas educativas* (Madrid: Ediciones Morata, 1994), 26.

<sup>63</sup> Juarez Thiesen, “Quem Girou as Chaves da Internacionalização dos Currículos na Educação Básica?”, *Educação em Revista* Vol: 34 (2018): 11. <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e194166.pdf>

Numa tradução ainda mais explícita do que a globalização neoliberal infere na educação, Carlos Estêvão<sup>64</sup> argumenta assim a sua posição:

“[...] a globalização tem vindo a impor um novo mandato aos diferentes países no sentido de, em nome das vantagens competitivas que podem alcançar, terem de redefinir os seus sistemas de ensino e de formação nacionais em termos de qualidade, avaliada segundo padrões internacionais. Isto exige que os sistemas educacionais se rendam à cultura da performatividade sistémica, através da imposição de indicadores de desempenho como os novos mecanismos de ligação entre o centro que produz a política e as periferias que a põem em prática. Ou seja, enquanto os sistemas educativos eram tradicionalmente locais protegidos por discursos de bem comum, de serviço público, actualmente interessa posicionar a educação como um dos sectores de serviço cruciais para a economia, tal como Tony Blair, referindo-se à aprendizagem, reconheceu numa intervenção pública, nos finais da última década: ‘a educação é a melhor política económica que nós temos, em 1998’”.

Eis que a ideologia de mercado emerge com especial vocação para a regulação do sistema mundial de educação<sup>65</sup>, na sua interferência com os direitos humanos, com a seguinte consequência:

“O mercado moderno se converteu numa entidade que admite somente suas próprias regras e procedimentos, isto é, ele se tornou autorregulado. Mais do que isso, após o convívio de mais de sessenta anos da instituição do mercado com os direitos humanos, parece que a mão invisível do mercado penetrou no próprio conceito dos direitos humanos.”<sup>66</sup>

Ainda que possamos considerar que a educação, em abstrato, “[...] constitui-se como um dos lugares naturais de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos [...]”<sup>67</sup>, considerando-a, ainda, como um direito de última geração, não é possível distanciarmo-nos das influências do neoliberalismo económico e do seu projeto de globalização hegemónica face ao que pretende da educação e, articuladamente, ao modo como convoca e mobiliza a ideia dos direitos humanos. Além disso, os discursos analisados que se inserem nessa ideia de globalização parecem tomar a educação como um decisivo fator de produção, visando a formação do cidadão produtor/consumidor, ou, ainda, uma espécie de “glubalucionário” investido de uma carteira de crenças e valores em conformidade, algures já simetrizado com a ideia de “colete-de-forças dourado.”<sup>68</sup> Dito de outra forma e mais consequentemente,

“É o que Warat (2010) vai chamar de aprisionamento do sujeito ao referencial técnico-instrumental moderno-racionalista que, agora, está a serviço de uma outra instituição. A estrutura social contemporânea confunde-se com a estrutura institucional e desinstitucionalizadora que

<sup>64</sup> Carlos Estêvão, “Educação, globalizações e cosmopolitismos: novos direitos, novas desigualdades”, Revista Portuguesa de Educação Vol: 22 num 2 (2009): 41.

<sup>65</sup> C. Maroy, “Vers une régulation pós-buroaucratique de systèmes d’enseignement en Europe?” Les Cahiers de Recherche en Education et Formation, Vol: 49 (2005): 01-30.

<sup>66</sup> Leilane Grubba, “Direitos Humanos: o paradoxo da condição humana e do mercado autorregulado”, Revista de Direito Internacional, Vol: 11 num 1 (2014): 144.

<sup>67</sup> Carlos Estêvão, Políticas e Valores em... 253.

<sup>68</sup> Thomas Friedman, Compreender a Globalização. O Lexus e a Oliveira (Lisboa: Quetzal Editores, 2000), 129, 215.

atende pelo nome de mercado. A técnica agora é a de amputação dos espíritos, de supressão das diferenças, de atordoamento do real no imaginário uno-igualitário do acesso às coisas do mundo – e dos direitos humanos – como mercadorias.”<sup>69</sup>

No enalço dos nossos pressupostos de análise, transversal e semanticamente mais significativos no quadro discursivo das instâncias em que focalizamos o nosso estudo, designadamente a orientação para uma educação tecnicocêntrica e instrumental do cidadão trabalhador/ produtor, para uma educação como processo de consentimento e moralização da sociedade segundo o princípio da competitividade económica e para uma educação enquadrada num rol de competências essenciais de feição económica e produtiva, desenvolvemos a perspetivação de uma educação atrelada

“[...] à preparação para o trabalho e a pesquisa académica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com idêia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar.”<sup>70</sup>

Nesse caso, o quadro de orientações para as políticas educativas, sob o jugo da sua inevitável internacionalização, constitui um dos mais importantes pontos da agenda da globalização neoliberal, sendo que,

“Assim, a globalização, sobretudo se entendida como ‘vinda de cima’ (vinda da coligação entre nações dominantes e de forças de mercado transnacionais), não potencia necessariamente uma cultura democrática e mais igualitária, uma vez que ela tende a ser sobredeterminada pela ideologia da ‘globalização competitiva’ (Arruda, 2000), que intenta concretizar, também enquanto forma de racionalidade ligada à ‘governabilidade’ (no sentido foucaultiano), uma espécie de neofeudalismo com centros de poder sobrepostos e lealdades entrecruzadas; além disso, ela tende a impor, ao nível dos valores, a sua unidade e homogeneização. Neste sentido, ela é sobretudo uma força corrosiva, capaz de dissolver a topografia convencional dos Estados, a interação comunicativa, a atenção aos direitos humanos [...]”<sup>71</sup>

É neste sentido, cremos, que a ideologia da globalização neoliberal influencia a educação como um direito e como processo de promoção dos direitos humanos, em que os fragmentos educativos que menos interessam à prossecução dos valores da

---

<sup>69</sup> Fernando Hoffmam; Jose Morais e Daniel Romaguera, “Direitos humanos na sociedade contemporânea: neoliberalismo e (pós)modernidade”, Revista Direito & Práxis Vol: 10 num 1 (2019): 259. <http://www.scielo.br/pdf/rdp/v10n1/2179-8966-rdp-10-1-250.pdf>

<sup>70</sup> Marrach Sonia, “Neoliberalismo e Educação”, em Infância, Educação e Neoliberalismo, eds. Paulo Junior (São Paulo: Cortez, 1996): 46-48.

<sup>71</sup> Carlos Estêvão, Políticas e Valores em... 258.

competitividade, produtividade, qualidade, eficiência e eficácia económica acabam por ser centrifugados para zonas sociais e culturais, já de si, periferizadas, tornando, também, irrelevantes as instituições, grupos e atores aí radicados, tal como:

“Claro que não estamos perante uma educação qualquer. Integrada nesse imaginário económico de que estamos a viver numa economia baseada no conhecimento, a educação é sobretudo ‘conhecimento bytificado’ (ou transformado num sistema automático baseado na pronta disponibilização de informação e skills), que deve ser retrabalhado como uma mercadoria e contribuir para reforçar os quatro pilares de uma economia sã e competitiva: o da inovação, o das novas tecnologias, o do capital humano e o da dinâmica empresarial. O resto, tal como a política, deve ser remetido para o sótão das ‘quinquilharias’.”<sup>72</sup>

Congruentemente, surge-nos incontornável o alinhamento de uma conceção de direitos humanos com a feição diferencialista, que, por força do perfilamento dado às políticas que condicionam e configuram a governação ou, mais exatamente, a governança da educação, sempre com a preocupação em circunstanciar o ato e a finalidade de educar o cidadão de forma absolutamente contextualizada face aos valores mais restritivos e instrumentais da educação neoliberal. Uma conceção de direitos humanos que, não obstante a capa da universalidade com que têm vindo a ser instituídos pelas respetivas convenções, circula supranacionalmente como uma pertença implícita de instâncias que têm vindo a protagonizar e a instituir a governança das diferentes esferas sociais, nomeadamente a educação, mostrando a incapacidade ou o desinteresse para ultrapassar “[...] a tradicional dicotomia entre as perspetivas teóricas universalista e relativista [...]”.<sup>73</sup>

Acresce que o quadro da agenda neoliberal, a educação como direito e como processo de promoção dos direitos humanos distancia-se, também e paradoxalmente, da ideia da “humanidade comum”<sup>74</sup>, dado que aqueles valores económicos dificilmente podem ser comungados por todos os cidadãos em igual medida. Pela análise dos nossos dados, aventa-se uma substancial e generalizada relevância semântica da centralidade no desenvolvimento do direito concreto à educação simetrizado com o ideário produtivista e económico e da alusão a uma sociedade conotada com a matriz da competitividade, com as seguintes consequências:

“[...] não deixa de ser verdade que hoje se raciocina não tanto em termos de igualdade, como em parâmetros de custo e eficácia, acolhendo-se pacificamente, por exemplo, a ideia de que é exigência de progresso a separação entre o económico e o social, devendo pugnar-se simultaneamente pela integração económica e pela desintegração social. Assim, o estabelecimento de solidariedades, seja entre os indivíduos, seja entre os grupos no conjunto social torna-se difícil, cabendo a cada um assumir a responsabilidade pelos encargos assistenciais e de realização pessoal e profissional, ou então delegar no Estado essa mesma responsabilidade, dentro do slogan ‘eficácia para as empresas e a solidariedade para os Estados’ (como diz Rosanvallon, 1999: 204). O mais

<sup>72</sup> Carlos Estêvão, “Educação, globalizações e cosmopolitismos: novos direitos, novas desigualdades”, Revista Portuguesa de Educação Vol: 22 num 2 (2009): 42.

<sup>73</sup> Maria José Casa-Nova, “Direitos Humanos: da sua possibilidade teórica à sua (im)possibilidade prática numa era de naturalização das desigualdades”, Revista Portuguesa de Educação Vol: 26 num 2 (2013): 141.

<sup>74</sup> Carlos Estêvão, Políticas e Valores em... 245.

grave, porém, é quando se verifica que mesmo este está mais preocupado com o financiamento do sistema financeiro do que com a previdência social (muitas vezes de uma forma cínica, em nome, por exemplo, da democratização do crédito).<sup>75</sup>

Eis que a negação da matriz dogmática efetivamente universalista dos direitos humanos tende a emergir no quadro de referências discursivas oficiais da OCDE, do FMI e da própria UE<sup>76</sup>, ainda que a coberto de nuances semânticas discursivas antinómicas que, em abstrato, tendem a simular uma configuração do tipo universalista com sede discursiva em alguns documentos oficiais da UE<sup>77</sup> (cf. Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos)<sup>78</sup>. Na verdade, encontramos-nos perante uma espécie de cadeia de prioridades educacionais, conduzindo, também, a processos educacionais diferenciados, meritocráticos, individualistas, diferenciadores e, necessariamente, estratificados e hierarquizantes das condições sociais dos atores sociais, surtindo o efeito da globalização e mercantilização da educação como direito e, por essa via, dos direitos humanos que assevera promover:

“A informação, os mercados e o hiperconsumo, permitem agora como que uma confortável incomunicabilidade estratégica e aparentemente consensual entre os grandes estratos. Na base, distante do poder económico e político, despida de uma visão crítica, ideológica, tanto sobre o mundo e a vida, como até sobre os acontecimentos do quotidiano, habita uma massa deslumbrada, palpitando entre um gratuito e irresponsável direito à opinião e uma felicidade ali ao pé, prometida nos anúncios publicitários, garantida pelo crédito bancário e moralmente legitimada pela aceitação geral.

No topo, sem graves perturbações colocadas pela discussão em torno da essência das coisas, decide-se sobre o destino dos países, da Europa e do mundo!

Debaixo da base reanima-se um lumpen de pobreza e de marginalidade, remetido para o domínio das categorias concetuais, de extração sociológica, sem representação, e acomodado num campo de visão estatística que, progressivamente, o vai avaliando em percentagens de recuperação tidas por toleráveis e, assim, legitimadoras do *statu quo*.

Nesta perspetiva, as elites tendem a fixar-se em cima, enquanto a participação cívica e política própria da base se vai tornando cada vez mais frouxa.<sup>79</sup>

<sup>75</sup> Carlos Estêvão, “Educação, globalizações e... 36.

<sup>76</sup> European Commission, Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning (Brussels: European Commission, 2018). <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf> (03.11.2019); FMI, Relatório anual do FMI 2018. Síntese (Washington, DC: Fundo Monetário Internacional, 2018). <https://www.imf.org/external/pubs/ft/ar/2018/eng/assets/pdf/imf-annual-report-2018-pt.pdf> (03.11.2019); OCDE, Regards sur l'éducation 2019: Les indicateurs de l'OCDE (Paris: Éditions OCDE, 2019). <https://doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr> (03.11.2019).

<sup>77</sup> União Europeia, “Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia”, Jornal Oficial da União Europeia, num 2016/C 202/02, (2016), 309-405. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=FR> (04.11.2019).

<sup>78</sup> Governo de Portugal, Carta sobre Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos (Lisboa: Ministério da Educação, 2012). <https://www.dge.mec.pt/carta-do-conselho-da-europa-sobre-educacao-para-cidadania-democratica-e-para-os-direitos-humanos> (25.10.2019).

<sup>79</sup> Álvaro Lúcio, “Desenvolvimento, Educação e Direitos Humanos”, Revista Portuguesa de Educação Vol: 26 num 2 (2013): 228.

Dizer, finalmente, que, na tendência semântica mais significativa dos discursos oficiais analisados, com preponderância para o espectro supranacional, o direito à educação garante-se, muito mais, pela competência demonstrada pelo “cidadão aprendiz”<sup>80</sup>, devotamente encarcerado pelo “Colete-de-Forças Dourado”<sup>81</sup>, e seduzido pela crença nos valores da individualização e da autorresponsabilização pelo maior ou menor incremento dos direitos que almeja. Ou seja, limita-se o direito à educação e a promoção dos direitos humanos pela educação a um mero efeito de escolarização instrumental e estrategicamente planeada em função de determinados interesses e fins sociais de escala supranacional, em que

“[...] a educação, embalada no discurso da aprendizagem on-line, já não deve ser sensível às origens sociais, políticas e culturais de um país; o que importa são os valores que se encaixem na ética da análise custo-benefício. Na nova retórica política global, onde predomina o mais globalizado e engenhoso dos discursos, que é o discurso da aprendizagem ao longo da vida (e que é, segundo Olssen, 2004, um instrumento da governamentalidade flexível) parece que os sistemas educativos estão a perder a sua função Durkheimiana original de transmitir culturas nacionais e de promover a coesão social, uma vez que se verifica no ensino uma oportunidade comercial que beneficiará claramente com a internacionalização, com a mercantilização do sector escolar e com o reconhecimento global. [...] a educação sofre os impactos directamente da globalização, mas também indirectamente através de violação dos direitos das crianças, da dívida pública, das crises financeiras, como a actual. Será, então, que mesmo assim poderemos continuar a afirmar que os processos de globalização apenas mudaram a posição relativa dos fenómenos educativos sem alterar a sua substância? Ou que Estados relativamente marginais e frágeis no contexto da globalização devem omitir que a educação é simultaneamente causa e efeito, problema e uma possível solução para a fragilidade em causa?”<sup>82</sup>

Por um lado, garante-se o acesso igualitário à escolarização (proposição da qual ainda duvidamos, apesar de se tratar de uma *nuance* valorativa tipicamente liberal), mas, por outro, diferencia-se o direito à igualização do sucesso e das condições sociais, a que equivale dizer que a ideologia neoliberal de feição mercantilista tende a “[...] fechar a educação à instrumentalidade da aprendizagem ao longo da vida e das competências, e a confinar o direito à educação às periferias da justiça, enfeudando-a, por exemplo, à norma de justiça empresarialista do mérito, adaptada à situação social de concorrência.”<sup>83</sup>.

## Conclusão

Em geral, aos discursos analisados, com especial destaque para as instâncias supranacionais, sobrevém uma agenda coerente de uma educação para a competitividade, que emerge como uma das mais importantes liturgias do neoliberalismo educacional transnacionalizado. Nesse encaço, emerge o mito do “cidadão novo” devotado ao *laissez faire*, associando-se-lhe as prerrogativas de produtor e consumidor como características prioritárias da sua educação e formação.

<sup>80</sup> Carlos Estêvão, Políticas e Valores em... 272.

<sup>81</sup> Thomas Friedman, Compreender a Globalização. O Lexus... 129.

<sup>82</sup> Carlos Estêvão, “Educação, globalizações e...” 42-43.

<sup>83</sup> Carlos Estêvão, Políticas e Valores em... 271-272.

Eis a matriz de uma educação subjugada a um mero efeito de escolarização instrumental e estrategicamente planeada em função de determinados interesses e fins sociais do modelo de globalização económica neoliberal.

Congruentemente, das interseções e (des)conexões que observamos entre os discursos definidores das linhas oficiais (supranacionais e nacionais) da governação da educação e as narrativas que têm versado a conceção formal dos direitos humanos, deparamo-nos com tendências difusas entre uma consagração da educação como direito humano, debilmente articulada com uma educação governada, não tanto em prol do desenvolvimento dos direitos humanos em sentido universal, assente na igualdade social, mas no sentido da efetivação de saberes, valores e pressupostos cada vez mais sedeados na agenda da meritocracia e no papel individual que cada ator social deve desempenhar. Ou seja, orienta-se a governação da educação em prol de um acentuado individualismo societal e econométrico, segundo os dogmas da eficácia, eficiência, competência e competitividade individuais, em que o humano sofre uma transformação instantânea em capital humano. Congruentemente, o trabalho, como artefacto do produtivismo neoliberal, transforma-se no modelo de excelência de toda a práxis educativa e pedagógica.

Neste caso, a educação, mercê das orientações discursivas supranacionais, tem sido transformada num lugar e espaço de direito(s) privado(s), em detrimento da sua natureza pública e, portanto, de direito universal comum, transmutando-a como direito humano relativo e como processo diferencialista de promoção dos direitos humanos, em que os direitos económicos têm especial preponderância sobre os direitos cívicos, políticos e sociais.

Ainda que, curricularmente, ao nível nacional, se assista à integração de conteúdos compatíveis com a ideia de educar para os direitos humanos, em sentido universalista, estruturalmente, observa-se um secessionismo institucional entre as principais iniciativas de desenvolvimento dos direitos humanos e as linhas essenciais que caracterizam o sentido do governo dos sistemas de educação formal.

O que equivale dizer que existe um projeto de efetivação de direitos humanos influenciado pela educação do cidadão produtor/consumidor reproduzidor da agenda da globalização neoliberal, em que os direitos, eles próprios, passam a ser apropriados como mais uma mercadoria a consumir no quadro restrito das competências a desenvolver pelos processos educativos racionalizados em conformidade, contando com todas as inerências e condicionalismos que o ato de consumir (o produto educativo e formativo) impõe, de forma diferenciada, a cada cidadão. Por esta via, emerge a imagem do “cidadão novo”, ou do cidadão econométrico seduzido pelas virtudes do mercado. O risco evidente, neste quadro argumentativo, é enorme: a criação de uma “nova” imagem dos direitos humanos, ideologizados por força da cartilha da globalização neoliberal. Neste caso, os direitos económicos tornam-se objeto de uma gestão flexível feita à feição das sagradas vicissitudes e necessidades do mercado, com um segundo risco: a fragilização (quer dizer, também, diferencialização) dos direitos económicos pode pôr, similarmente, em causa os direitos civis e políticos, diferenciando-os à mesma escala de importância relativa dos direitos económicos. Eis a grande muralha da ética neoliberal, qual suporte moral que legitima o domínio das instâncias supranacionais sobre as periferias seduzidas pelo apelo dos seus valores e dogmas sacralizados, que se sobrepõem à universalidade dos direitos tal e qual foram convencionados em 1948, sintetizando aquilo que, vulgarmente, se apelida por governança de feição transnacional das expectativas sobre a prossecução dos direitos humanos à escala planetária.

## Bibliografia

Almeida, João e Pinto, José. A Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Editorial Presença. 1995.

Alves, Giovanni; Moreira, Jani e Puziol, Jeinni. “Educação Profissional e Ideologia das Competências: elementos para uma crítica nova pedagogia empresarial sob a mundialização do capital”. Revista de Educação – Educere et Educare, Vol: 4 num 8 (2009): 45-59.

Assembleia da República Portuguesa. Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Lisboa: Assembleia da República Portuguesa – edições eletrónicas. 2019. <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

Assembleia da República Portuguesa. Constituição da República Portuguesa, Sétima Revisão Constitucional. Diário da República, n.º 155, I Série - A, de 12 de agosto de 2005. 2005. <https://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/CRPVIIrevisao.pdf>

Audard, Catherine. “Droits de l’homme et théories de la justice”. No Justiça e Direitos Humanos, editado por Acílio Rocha. Braga: Centro de Estudos Humanísticos. 2001: 91-112.

Bardin, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70/Almedina. 2011.

Bardin, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70. 1995.

Barroso, João. “O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local”. No A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores, editado por João Barroso. Lisboa: Educa. 2006: 41-70.

Bogdan, Robert e Biklen, Sari. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora. 1994.

Casa-Nova, Maria José. “Direitos Humanos: da sua possibilidade teórica à sua (im)possibilidade prática numa era de naturalização das desigualdades”. Revista Portuguesa de Educação, Vol: 26 num 2 (2013): 139-157.

Comissão Europeia. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões - uma nova agenda de competências para a Europa: Trabalhar em conjunto para reforçar o capital humano, a empregabilidade e a competitividade. Bruxelas: Comissão Europeia. 2016. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=PT>

Comissão Europeia. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité Das Regiões: Repensar a Educação - Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos. Estrasburgo: Comissão Europeia. 2012.

Comissão Nacional para os Direitos Humanos. Plano de Atividades da Comissão Nacional para os Direitos Humanos – 2018. 2018. <https://www.portugal.gov.pt/upload/ficheiros/i007111.pdf>

Cury, Carlos. Educação e Contradição. S. Paulo: Cortez Editora. 1997.

Direção-Geral da Educação. Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos (tradução portuguesa). [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/edc\\_charter2\\_pt.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/edc_charter2_pt.pdf)

Estêvão, Carlos. Políticas e Valores em Educação. Repensar a educação e a escola pública como um direito. Braga: Húmus. 2012.

Estêvão, Carlos. “Educação, globalizações e cosmopolitismos: novos direitos, novas desigualdades”. Revista Portuguesa de Educação, Vol: 22 num 2 (2009): 35-52.

European Commission. Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Brussels: European Commission. 2018. <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf> (03.11.2019).

Fernandes, Angela e Paludeto, Melina. “Educação e Direitos Humanos: desafios para a escola contemporânea”. Cad. CEDES, Vol: 30 num 81 (2010): 233-249. [http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Fernandes\\_Educacao.pdf](http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Fernandes_Educacao.pdf) (30.10.2019).

Ferretti, Celso; Oliveira, Maria e Silva Jr, João. Trabalho, formação e currículo – para onde vai a escola? São Paulo: Editora Xamã. 1999.

FMI. Relatório anual do FMI 2018. Síntese. Washington, DC: Fundo Monetário Internacional. 2018. <https://www.imf.org/external/pubs/ft/ar/2018/eng/assets/pdf/imf-annual-report-2018-pt.pdf> (25.10.2019).

Friedman, Thomas. Compreender a Globalização. O Lexus e a Oliveira. Lisboa: Quetzal Editores. 2000.

Governo de Portugal. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Currículos dos ensinos básico e secundário. Diário da República, n.º 129 I série, de 6 de julho de 2018. 2018.

Governo de Portugal. Carta sobre Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos. Lisboa: Ministério da Educação. 2012. <https://www.dge.mec.pt/carta-do-conselho-da-europa-sobre-educacao-para-cidadania-democratica-e-para-os-direitos-humanos> (25.10.2019).

Grubba, Leilane. “Direitos Humanos: o paradoxo da condição humana e do mercado autorregulado”. Revista de Direito Internacional, Vol: 11 num 1 (2014): 134-146. DOI: 10.5102/rdi.v11i1.2799.

Guimarães, Paula. Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006). A Emergência da Educação e Formação para a Competitividade. Braga: Instituto de Educação/Cied. 2011.

Henry, Miriam; Lingard, Bob; Rizvi, Faisal e Taylor, Sandra. The OECD, globalization and education policy, Bingley. UK: Emerald Group. 2001.

Hoffmam, Fernando; Morais, Jose e Romaguera, Daniel. “Direitos humanos na sociedade contemporânea: neoliberalismo e (pós)modernidade”. Revista Direito & Práxis, Vol: 10 num 1 (2019): 250-273. <http://www.scielo.br/pdf/rdp/v10n1/2179-8966-rdp-10-1-250.pdf>

Junior, João. “Reformas educacionais, reconversão productiva e a constituição de um novo sujeito”. Em A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho, editado por Claudio Almonacid, Ricardo Antunes, Miguel Arroyo, Alejandra Birgin, Roselí Salet Caldart, Thomas Coutrot, Gaudêncio Frigotto, Pablo Gentili, Maria da Glória Gohn, Roberto Leher, Deolidia Martínez, Vanilda Paiva, Mauro del Pino, Susan Street e João dos Reis Silva Júnior. Buenos Aires: CLACSO. 2000: 241-258.

Kuenzer, Acácia. Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo. S. Paulo: Cortez. 1997.

Lemos, Valter (2014). “A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal”. Tese de Doutorado, Instituto Universitário de Lisboa, 2014.

Lessard, C. “Universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos”. Educação & Sociedade, Vol: 27 num 94 (2006): 201-227.

Lima, Licínio; Azevedo, Mário e Catani, Afrânio. “O Processo de Bolonha, a Avaliação da Educação Superior e algumas Considerações sobre a Universidade Nova”. Avaliação, Vol: 13 num 1 (2008): 7-36.

Löwy, Michael. “Estado, democracia e alternativa socialista na era neoliberal. Diálogo coordenado por Pablo Gentili”. No La trama del Neoliberalismo. Mercado, Crisis y Exclusión Social, editado por Luis Fernandes e Emilio Taddei. Buenos Aires: CLACSO. 2003: 86-109. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D976.dir/11neo.pdf>

Lúcio, Álvaro. “Desenvolvimento, Educação e Direitos Humanos”. Revista Portuguesa de Educação, Vol: 26 num 2 (2013): 225-243.

Maroy, C. “Vers une régulation pós-buroeaucratique de systèmes d’enseignement en Europe?” Les Cahiers de Recherche en Education et Formation, Vol: 49 (2005): 01-30.

Marrach, Sonia. “Neoliberalismo e Educação”. No Infância, Educação e Neoliberalismo, editado por Paulo Junior. São Paulo: Cortez. 1996: 42-56.

Marshall, Thomas. Cidadania e Classe Social. Brasília: Centro de Estudos Estratégicos, Ministério da Ciência e Tecnologia. 2002.

Martins, Guilherme, Gomes, Carlos; Brocardo, Joana; Pedroso, José; Carrillo, José; Silva, Luísa; Encarnação, Maria da; Horta, Maria; Calçada, Maria; Nery, Rui e Rodrigues, Sónia. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência. 2017. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Mészáros, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo. 2008.

Moraes, Roque. “Análise de conteúdo”. Revista Educação, Vol: 22 num 37 (1999): 7-32.

O governo da educação e os Direitos Humanos: uma análise crítica às interseções e (des)conexões das narrativas oficiais Pág. 307

Neves, Lúcia e Sant'Anna, R. "Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia". No A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso, editado por Lúcia Neves. S. Paulo: Xamã Editores. 2005: 21-39.

Nunes, António. "Neoliberalismo e Direitos Humanos". Revista Da Faculdade De Direito, Universidade De São Paulo, Vol: 98 (2003): 423-462. <http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67596> (30.10.2019).

OCDE. Regards sur l'éducation 2019: Les indicateurs de l'OCDE. Paris: Éditions OCDE. 2019. <https://doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr> (03.11.2019).

OCDE. Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness. RECOMMENDATION OF THE COUNCIL. New York: Directorate for Financial and Enterprise Affairs. 2005. <https://www.oecd.org/finance/financial-education/35108560.pdf> (25.10.2019).

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Programa Mundial para educação em direitos humanos. Nova York e Genebra: Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. 2006. [http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano\\_acao\\_programa\\_mundial\\_edh\\_pt.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf)

Phillips, Anne. Which Equalities Matter? Cambridge: Polity Press. 1999.

Popkewitz, Thomas. Sociologia política de las reformas educativas. Madrid: Ediciones Morata. 1994.

Portugal/OCDE. Exames das Políticas Nacionais de Educação. Lisboa: GEP/ME. 1984.

Ramalho, Henrique. "Perfis de Desempenho de Professores e Habilitação para a Docência no Contexto Europeu: bases da formação e profissionalização de professores em perspectiva comparada. Em A Formação de Educador@s e Professor@s: Olhares a partir da UniverCidade de Évora, editado por Ângela Balça, Clarinda Pomar, Conceição Leal da Costa, Isabel Bezalga, Lurdes Moreira e Olga Magalhães. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP/UE). 2018: 221-255.

Rawls, John. "El Derecho de gentes". No De los Derechos Humanos, editado por S. Shute e S. Hurtle. Madrid: Trotta. 1998: 47-85.

Reis, Isaura. "Governança e Regulação da Educação – perspectivas e conceitos". Educação, Sociedade & Culturas, Vol: 39 (2013): 101-118.

Rorty, Richard. Contingência, Ironia y Solidariedad. Barcelona: Paidós. 1991.

Rousseau, Jean-Jacques. Do Contrato Social. CIDADE?: Edição Eletrónica: Ed. Ridendo Castigat Mores. 2002. <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/contratosocial.pdf>

Santos, Boaventura S. "A crítica da governação neoliberal: O Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna". Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], Vol: 72 (2005): 07-44.

Schultz, Theodore. O valor econômico da educação. Rio de Janeiro: Zahar. 1967.

Schultz, Theodore. O Capital Humano. Zahar Editores. 1973.

Silva, Maria. “Os ‘discursos’ de planificação social e os sistemas de exclusão que os demarcam”. *Análise Social*, Vol. XII num 45 (1976): 160-178. <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223913546G1tNQ0xo3Zy70CG7.pdf>

Smith, Adam. A Riqueza das Nações. Investigação sobre sua natureza e suas causas (vols. I e II). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1983.

Thiesen, Juares. “Quem Girou as Chaves da Internacionalização dos Currículos na Educação Básica?” *Educação em Revista*, Vol: 34 (2018): 1-20. <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e194166.pdf>

União Europeia. Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia. Jornal Oficial da União Europeia, 2016/C 202/02, 7.6.2016. 2016. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=FR>

União Europeia. “Tratado de Lisboa, alteração ao Tratado da União Europeia e ao Tratado que institui a Comunidade Europeia”. Jornal Oficial da União Europeia, num C 306, 2007/C, 306/01, ISSN 1725-2482, (2007): 1-276. [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:8d1c14fc-6be7-4d4e-8416-f28cfc7b3b60.0019.02/DOC\\_1&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:8d1c14fc-6be7-4d4e-8416-f28cfc7b3b60.0019.02/DOC_1&format=PDF)

UNIC. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Rio de Janeiro: UNIC. 2009. <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>

XXI Governo Constitucional. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Lisboa: Governo de Portugal. 2017. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)

Young, Iris. Justice and Politics of Difference. Princeton: Princeton University Press. 1990.