

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA E
DESENVOLVIMENTO (PPGE&D)**

PPGE&D/UFSM, RS

Géssica Mathias Diniz

DINIZ, Géssica Mathias

Mestre 2016

A EDUCAÇÃO NA ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES

Santa Maria, RS, Brasil.
2016

Géssica Mathias Diniz

A EDUCAÇÃO NA ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES

Dissertação apresentada ao Curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Economia e Desenvolvimento, Área de Concentração em História e Dinâmica de Desenvolvimento, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Economia e Desenvolvimento**.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Solange Regina Marin
Coorientador: Paulo Ricardo Feistel

Santa Maria, RS.
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Mathias Diniz, Gêssica
A educação na Abordagem das Capacitações / Gêssica
Mathias Diniz.-2016.
72 p.; 30cm

Orientadora: Solange Regina Marin
Coorientador: Paulo Ricardo Feistel
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de
Pós-Graduação em Economia e Desenvolvimento, RS, 2016

1. Educação 2. Abordagem das Capacitações 3. Liberdade
humana I. Marin, Solange Regina II. Feistel, Paulo
Ricardo III. Título.

Géssica Mathias Diniz

A EDUCAÇÃO NA ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES

Dissertação apresentada ao Curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Economia e Desenvolvimento, Área de Concentração em História e Dinâmica de Desenvolvimento, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Economia e Desenvolvimento**

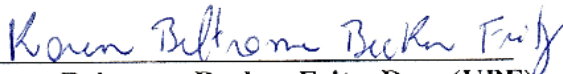
Aprovada em 18 de fevereiro de 2016:



Solange Regina Marin, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Daniela Dias Kuhn, Dra. (UFSM)



Karen Beltrame Becker Fritz, Dra. (UPF)

Santa Maria, RS.
2016

AGRADECIMENTOS

Mais uma etapa de minha vida acadêmica se encerra e esta dissertação representa esse passo. A conclusão deste estudo e desta fase só foi possível graças ao amparo que tive na minha fé em Deus e ao apoio e incentivo que recebi de pessoas muito importantes, de modo que meus agradecimentos são dedicados:

- à minha mãe, que não mediu esforços para me ajudar a desenvolver meus estudos, mesmo em períodos difíceis de sua vida me motivou a seguir em frente. Muito obrigada mãe, a ti dedico todas as minhas vitórias;
- aos meus avós, que sempre se dispuseram a me ajudar e me dedicaram todo o amor e carinho;
- ao meu pai, que mesmo não tendo me apoiado quando pensei em entrar na faculdade, foi o meu primeiro professor de matemática e com suas críticas sempre me incentivou a buscar o melhor de mim nos estudos;
- ao meu namorado, Fernando, por me acompanhar nessa caminhada e me motivar a crescer na profissão;
- à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Solange Regina Marin, que tem me acompanhado desde a graduação. Sou eternamente grata por suas palavras amigas e conselhos, pela compreensão quando eu não estava bem e por ter acreditado em mim quando nem eu acreditei;
- ao meu coorientador, Prof. Dr. Paulo Ricardo Feistel, pela paciência;
- às minhas amigas que ouviram minhas reclamações e lamentações durante o mestrado, e sempre ofereceram um abraço para me consolar;
- aos colegas de mestrado, pela troca de conhecimento, pela solidariedade, pelas conversas e risadas;
- ao Programa de Pós-Graduação em Economia e Desenvolvimento (PPGE&D) e ao corpo docente que o compõe por terem compartilhado o seu conhecimento conosco e assim, permitido o aprimoramento do nosso conhecimento na área;
- à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que abre as suas portas para que o sonho de milhares de jovens torne-se realidade, para a construção, não só profissional dos que aqui ingressam, mas também para a formação humana de seus alunos. Obrigada pelas oportunidades e alegrias, por ter propiciado a conclusão de mais uma fase da minha vida acadêmica.

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções.

(Paulo Freire)

RESUMO

A EDUCAÇÃO NA ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES

AUTORA: Géssica Mathias Diniz
ORIENTADORA: Solange Regina Marin
COORIENTADOR: Paulo Ricardo Feistel

A palavra educar vem do latim *educare* que significa “conduzir para fora” ou “direcionar para fora”. A educação, entendida aqui como o ato de educar, pode ocorrer na escola, na interação com colegas ou pode ser desenvolvida via meios de comunicação. Até o século XIX, a educação escolar era privilégio para poucos, a formação intelectual era restrita as elites e as classes populares eram doutrinadas de acordo com os interesses da elite. No século XX, a educação progressista e a pós-moderna traçam outra finalidade para o ensino, não mais a doutrinação e sim, a formação de cidadãos críticos que sejam capazes de compreender a realidade a sua volta e transformá-la. As funções desempenhadas pela educação, de acordo com o pensamento pedagógico progressista de Paulo Freire e pós-moderno e com os relatórios apresentados pela UNESCO (2013, 2014) e pela UNDP (2015), encaminham este estudo para a análise da educação no espaço da liberdade. A Abordagem das Capacitações trabalhada por Amartya Sen (1979a, 1985, 2010) focaliza a liberdade que o indivíduo deve possuir para realizar os *beings and doings* que considere de valor para a sua vida, ter a liberdade para expandir o seu conjunto de liberdades. Ao se adotar a Abordagem das Capacitações como referencial teórico este trabalho pretendeu responder o seguinte questionamento: qual a contribuição da Abordagem das Capacitações na análise dos papéis (instrumental e intrínseco) da educação para a vida dos indivíduos? O objetivo central do presente estudo foi apresentar a educação na Abordagem das Capacitações e explorar a relevância da educação não só como instrumento para a expansão da liberdade humana, mas também como um recurso importante pela sua própria existência, por permitir ao indivíduo desenvolver suas habilidades de julgamento e discernimento. O referencial teórico e bibliográfico utilizado permitiu descrever diversos aspectos associados ao acesso à educação que fortaleceram a importância de se analisar a educação sob o prisma das liberdades humanas. A educação não só melhora as condições sociais e econômicas dos indivíduos, mas colabora para a sua formação enquanto ser humano, consciente da realidade a sua volta, que respeita a diversidade humana (racial, de gênero, cultural, religiosa, etc.), conhecedor de seus direitos e deveres, formador de opinião. A educação, formal e informal, torna o indivíduo livre para exercer o controle sobre sua própria vida e realizar o que considera de valor para si (liberdade positiva), não atua somente como uma liberdade instrumental, mas principalmente, como uma liberdade intrínseca pelo valor que possui na formação do indivíduo enquanto ser humano (liberdade substantiva).

Palavras-Chave: Educação; Abordagem das Capacitações; Liberdade humana.

ABSTRACT

THE EDUCATION IN THE CAPABILITY APPROACH

AUTHOR: Géssica Mathias Diniz
ADVISOR: Solange Regina Marin
CO-ADVISOR: Paulo Ricardo Feistel

The word education comes from the latin *educare* meaning "drive out". Education, understood here as the act of educating, it can occur at school, interaction with colleagues or can be developed via the media. Until the nineteenth century, education was a privilege for the few, the intellectual formation was restricted elites and popular classes were indoctrinated in accordance with the interests of the elite. In the twentieth century, the progressive education and postmodern trace other purpose for education, not indoctrination but rather the formation of critical citizens who are able to understand the reality around them and transform it. The functions performed by education, according to the progressive pedagogical thought of Paulo Freire and postmodern and the reports of the UNESCO (2013, 2014) and by the UNDP (2015), forward this study to the analysis of education in space freedom. The Capability Approach crafted by Amartya Sen (1979a, 1985, 2010) focuses on the freedom that the individual must possess to perform the beings and doings it considers of value to your life, having the freedom to expand their set of freedoms. By adopting the Capability Approach as a theoretical framework this paper aims to provide answers the following question: what is the contribution of the Capability Approach in the analysis of the roles (instrumental and intrinsic) of education in the lives of individuals? The main objective of this study was to present education in the Capability Approach and explores the relevance of education not only as a tool for the expansion of human freedom but also as an important resource for their very existence, by allowing the individual to develop their judgment and discernment skills. The theoretical and bibliographic references used allowed to describe various aspects associated with access to education that strengthened the importance of analyzing education through the prism of human freedoms. Education not only improves the social and economic conditions of individuals, but contributes to its formation as a human being, aware of the reality around him, respect human diversity (racial, gender, cultural, religious, etc.), knowledgeable of their rights and duties, opinion leader. Education, formal and informal, makes the free individual to exercise control over your own life and achieve what he considers value for you (positive freedom), not only acts as an instrumental freedom, but rather as an intrinsic freedom by value which has in shaping the individual as a human being (substantive freedom).

Keywords: Education; Capabilities Approach; Human freedoms.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação não dinâmica estilizada do grupo de capacitações de um indivíduo e o seu contexto social e pessoal.....	42
Figura 2 – Intitamentos educacionais.....	44
Figura 3 – Representação da educação na Abordagem das Capacitações.....	59
Figura 4 – Da educação como direito para a educação como liberdade.....	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aspectos de bem-estar e de agência.....	37
Quadro 2 – Informações sobre a educação feminina, fecundidade e mortalidade infantil de regiões e países selecionados.....	50
Quadro 3 – Funções da educação e variáveis associadas à avaliação de cada uma delas.....	52
Quadro 4 – A educação relacionada aos aspectos das capacitações.....	56
Quadro 5 – A tipologia multidimensional dos usos da educação.....	60

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO: CONCEITOS E FORMAS	13
2.1 INTRODUÇÃO.....	13
2.2 EDUCAÇÃO: DEFINIÇÕES E HISTÓRIA	14
2.3 A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO.....	18
2.4 A EDUCAÇÃO COMO LIBERDADE: O PENSAMENTO PEDAGÓGICO E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO BRASIL	23
CAPÍTULO 3 - A ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES.....	29
3.1 INTRODUÇÃO.....	29
3.2 AMARTYA SEN E A ECONOMIA DO BEM-ESTAR TRADICIONAL.....	30
3.3 QUAL(IS) LIBERDADE(S) AMARTYA SEN FOCALIZA?	34
3.4 ELEMENTOS CONSTITUINTES DA ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES	40
CAPÍTULO 4 - A EDUCAÇÃO NA ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES DE AMARTYA SEN	46
4.1 INTRODUÇÃO.....	46
4.2 A EDUCAÇÃO PARA AMARTYA SEN.....	47
4.3 A EDUCAÇÃO E AS CAPACITAÇÕES	48
4.4 OS PAPÉIS INTRÍNSECO E INSTRUMENTAL DA EDUCAÇÃO FORMAL.....	55
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS	66

1 INTRODUÇÃO

A palavra educar vem do latim *educare* que significa “conduzir para fora” ou “direcionar para fora”. O termo é composto pela união do prefixo *ex*, que significa “fora”, e *ducere*, “conduzir” ou “levar”. A ideia por trás desse significado é de que a educação permite aos indivíduos conhecer o mundo ao seu redor.

A educação, o ato de educar, ocorre informal e formalmente. O conhecimento pode ser disseminado na convivência familiar, na interação social, nas escolas, pelas mídias, meios que colaboram para a formação intelectual e humana do indivíduo. No que se refere à educação formal, ofertada em escolas, tem-se na Grécia, país considerado o berço da civilização Ocidental, o surgimento da escola primária voltada ao ensino das primeiras letras por volta do ano de 600 a. C (BRANDÃO, 1981).

Em Roma, o ensino das primeiras letras teve início antes do século IV a. C., o ensino secundário na metade do século III a. C. e o ensino “superior” no século I a. C. De forma simplificada, o modelo educacional atual remonta àquela estrutura definida pelos romanos com a divisão do ensino em fundamental, médio e superior (BRANDÃO, 1981, GADOTTI, 2003). A educação greco-romana era voltada ao desenvolvimento de habilidades específicas, conforme o nível social a que os meninos pertenciam, os nobres voltavam-se à política e os escravos eram preparados para ofícios mais simples e trabalhos braçais.

Com o passar do tempo, o pensamento pedagógico tomou forma e a educação passou a ter como propósito a formação de cidadãos críticos, independentemente, de gênero ou classe social. No século XX, as ideias modernas passaram a dividir espaço com as ideias pós-modernas, a partir dos anos 1950. A escola deixava de ser um espaço para absorção de ideias prontas, de doutrinação, para tornar-se um local propício à formação humanista, aberto à diversidade cultural e de ideias.

A educação aparece na Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, como um direito humano fundamental que deve ser obrigatório e ofertado de forma gratuita pelo menos em seu nível mais elementar, o qual, por sua vez, pode variar de um país para o outro, mas, normalmente, considera-se como tanto o ensino fundamental, na maior parte dos países.

O acesso às oportunidades educacionais deve suprir as necessidades básicas dos indivíduos que compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) (UNESCO,

1990). A educação deve ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais (ONU, 1948).

A educação, seja ela entendida como aquela obtida na escola, na interação com colegas, ou desenvolvida através dos meios de comunicação, permite aos indivíduos expandirem as suas liberdades, desenvolver as habilidades de leitura, escrita e compreensão, qualificando-os para se inserirem no mercado de trabalho e facilita o acesso e a utilização das informações que estão a sua disposição. A educação tem fundamental importância no desenvolvimento da habilidade do indivíduo em julgar as informações que lhe são transmitidas pelos veículos de comunicação ou aquelas que recebe de outros indivíduos com quem convive.

Essas funções que a educação possui são retomadas ao longo desta dissertação, sob a perspectiva de organizações como a ONU (1948) e a UNESCO (1990, 2008) e de autores como Walker (2003, 2005, 2010a, 2010b), Unterhalter (2003a, 2003b, 2009), Hoffman (2006), Chiappero-Martinetti & Sabadash (2014), entre outros, que encaminham a análise da educação para o campo da liberdade. A relação entre educação e liberdade humana remete ao enfoque da Abordagem das Capacitações que adota a liberdade como elemento-chave para a avaliação do bem-estar individual.

A abordagem que foi proposta, inicialmente, por Amartya Sen (1979a, 1985, 2010) e, posteriormente, por Martha Nussbaum (2003, 2011), considera o indivíduo como fim em si mesmo que utiliza os meios a que tem acesso para ser e fazer (*being and doing*) os funcionamentos que considera de maior valor para si. A união dos diversos funcionamentos forma o conjunto capacitário, grupo de funcionamentos dentre os quais o indivíduo pode escolher aquele ou aqueles que mais valora.

A capacitação corresponde à liberdade de escolha e a proposta de Sen (2003a, 2010) é de que para o desenvolvimento humano ocorrer deve haver a expansão das capacitações, isto é, a ampliação das liberdades individuais. Essas liberdades não estão relacionadas somente à busca pelo bem-estar; há outras motivações para as suas ações, em linha com o que Sen (1985) denomina aspecto de agência. A avaliação do que um indivíduo pode fazer de acordo com a sua concepção de bem, o que pode não necessariamente estar relacionado à busca e a realização do benefício próprio.

Os elementos constituintes da Abordagem das Capacitações são as capacitações, os funcionamentos e os intitamentos. Essa abordagem caracteriza-se pelo pluralismo

informacional na avaliação do bem-estar, considera informações referentes aos diversos *beings and doings* valorados pelos indivíduos associados aos recursos a que tem acesso. O bem-estar é multidimensional, visto que não existe uma única informação que seja capaz de representá-lo.

No caso da educação, considerá-la somente como meio para a obtenção de maior retorno monetário, como faz a Teoria do Capital Humano, é reduzir a avaliação de seu papel na vida do indivíduo a uma única informação. Essa teoria defende que a maior escolaridade torna o indivíduo mais qualificado, o que aumenta a sua produtividade e a qualidade do trabalho desenvolvido e, por consequência, a renda gerada e obtida pelo trabalhador.

Essa definição é restrita à instrumentalidade da educação em relação à renda monetária e a produtividade. Porém, a educação possui diversas outras funções, que não estão adstritas à renda monetária, e é essa pluralidade de informações que deve ser ponderada na avaliação de seu papel na vida dos indivíduos e que leva a análise da educação para o campo da liberdade.

O acesso à educação provê ao indivíduo a possibilidade de alfabetizar-se (ler e escrever), a capacidade de interpretar, a inserção na sociedade e a consciência dos cuidados que deve ter para prolongar a sua vida com saúde, por exemplo. A renda monetária neste processo é apenas um dos meios que permite o acesso do indivíduo aquilo que ele valora e lhe faz se sentir bem, dadas as suas características pessoais e o ambiente em que está inserido; o indivíduo é o fim de propostas voltadas a melhorias sociais.

Ao se considerar a Abordagem das Capacitações e a educação, este trabalho pretende responder ao seguinte questionamento: qual é o papel desempenhado pela educação na vida dos indivíduos segundo a Abordagem das Capacitações? O objetivo central do presente estudo é apresentar a educação na Abordagem das Capacitações e explorar a relevância da educação não só como um instrumento para a expansão da liberdade humana, mas também como um recurso importante pela sua própria existência. Facilita o desenvolvimento de liberdades diretamente associadas a sua realização, como as habilidades de julgamento e discernimento, por exemplo.

Para cumprimento de tal objetivo, este estudo propõe-se a apresentar o conceito de educação e a evolução de seu propósito ao longo do tempo de acordo com o pensamento pedagógico de cada época. Além de, discorrer sobre a Abordagem das Capacitações. Descrever a sua origem e os elementos que a constituem. Com base nessas informações é possível analisar de que forma a educação é retratada pela Abordagem das Capacitações, quais pontos de ligação entre ambas.

Nesta dissertação trabalha-se com o argumento de que a contribuição da Abordagem das Capacitações para a análise dos papéis intrínseco e instrumental da educação está no enfoque sobre a liberdade humana. A percepção de que acessar a educação corresponde à possibilidade de exercer a sua liberdade, poder escolher e realizar os funcionamentos associados a ela como, ler, escrever e compreender informações e ao mesmo tempo tratá-la como um meio para expandir outras liberdades relacionadas à saúde, aos direitos civis e a participação política.

Este estudo caracteriza-se pelo cunho teórico. É desenvolvido com base na pesquisa de referencial pertinente à Abordagem das Capacitações e revisão bibliográfica acerca da evolução do conceito de educação e da relação estabelecida entre ela e a abordagem. Dados secundários coletados de relatórios da *United Nations Development Programme* (UNDP, 2015) e da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO, 2013, 2014) e da base de dados da UNESCO, UIS (2015), são utilizados para corroborar as afirmações que se referem à relação entre a educação e realizações como, redução da taxa de fecundidade e queda da mortalidade infantil, por exemplo.

A relevância deste estudo está na adoção de um ponto de vista abrangente como o da Abordagem das Capacitações, que toma como base de análise as liberdades humanas, para explicar o papel da educação na vida dos indivíduos. Esse enfoque diferencia-se da análise feita pela Teoria do Capital Humano que coloca a educação somente como meio para auferir renda monetária superior. A educação permite que o indivíduo realize outros *beings and doings* valorados ao longo de sua vida, os quais vão além da geração de crescente renda monetária e do crescimento econômico, como a possibilidade de viver mais e melhor, poder julgar as informações que recebe e desenvolver a sua cognição.

Para o desenvolvimento desse estudo foram estruturados três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No capítulo dois, são apresentadas as definições e as concepções pedagógicas sobre a educação ao longo do tempo (entre os séculos I a. C. e XX), bem como a percepção da educação como um direito reconhecido internacionalmente e assegurado na Constituição, no caso do Brasil. No capítulo três, são descritos o surgimento da Abordagem das Capacitações, o conceito de liberdade que representa o elemento-chave dessa abordagem e, por fim, são apresentadas as definições de funcionamentos, capacitações e intitamentos. O quarto capítulo é dedicado à discussão sobre a percepção que se tem sobre a educação na Abordagem das Capacitações, a união dos elementos discutidos nos capítulos anteriores.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO: CONCEITOS E FORMAS

2.1 INTRODUÇÃO

A educação não se restringe a formalidade, esta se relaciona com os processos de aprendizagem não formal (trabalho em grupo fora da escola) e informal (colegas, mídias), e sob esta ótica de inter-relações que ela deve ser vista (ANDRESEN, OTTO & ZIEGLER, 2010). O processo de aprendizagem é vasto, ele começa quando o indivíduo nasce e se estende por toda a sua vida. Inicia no convívio familiar, avança com o ensino escolar, por meio da interação entre colegas, e continua de acordo com as experiências que cada um vivencia.

O desenvolvimento do pensamento pedagógico ao longo de séculos revela a crescente importância dada à educação e a mudança de seu foco, o qual deixou de ser a formação de governantes e trabalhadores para se tornar a formação de cidadãos, de seres humanos cientes da realidade que os cerca e hábeis a transformá-la. A educação tornou-se um direito reconhecido universalmente e a proposta do ensino foi ampliada, o objetivo da educação deve ser o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao julgamento, discernimento e à opinião crítica, e não mais a doutrinação de acordo com os interesses da elite.

Diante da relevância que a educação tem ganhado de acordo com as ideias mais recentes de pensadores pedagógicos, principalmente, a partir do século XX, cabe neste capítulo o questionamento: Quais são as origens da preocupação com a educação e qual o caminho que ela seguiu até chegar à forma atual? O objetivo deste capítulo é apresentar definições e conceitos de educação ao longo do tempo para demonstrar o quão abrangente tornou-se a sua relevância para a vida dos indivíduos.

A preocupação com a formação de cidadãos alinha a educação com a proposta apresentada pela Abordagem das Capacitações, que tem na liberdade humana seu elemento-chave. A educação na forma atual tem como objetivo tornar o indivíduo livre para fazer escolhas e levar a vida da forma que valora, elemento que a faz convergir para o foco daquela abordagem. Fica clara a importância de se descrever a evolução do pensamento educacional para a compreensão de seu papel na vida dos indivíduos.

A primeira seção é dedicada à apresentação da definição e da construção do conceito de educação ao longo do tempo, com destaque para aspectos pontuais pertinentes à evolução da educação formal desde as suas origens na Grécia e em Roma, datada antes de Cristo, até o pensamento pós-moderno do século XX. Na segunda seção dá-se destaque ao enfoque sobre a

educação como um direito defendido por instituições internacionais. Na terceira seção, são descritos o pensamento pedagógico e a legislação brasileira sobre a educação.

2.2 EDUCAÇÃO: DEFINIÇÕES E HISTÓRIA

A palavra educar vem do latim *educare* que significa “conduzir para fora” ou “direcionar para fora”. O termo é composto pela união do prefixo *ex*, que significa “fora”, e *ducere*, “conduzir” ou “levar”. A ideia por trás desse significado é de que a educação permite aos indivíduos conhecer o mundo ao seu redor.

Foi na Grécia, país considerado o berço da civilização Ocidental, que a escola primária voltada ao ensino das primeiras letras surgiu por volta do ano de 600 a. C.. Esse tipo de escola era voltado para meninos nobres que tinham a possibilidade de pagar pelas aulas e tempo disponível para frequentá-las (BRANDÃO, 1981). Aos meninos escravos restava aprender os ofícios a que eram obrigados. Distinguia-se a educação para o poder, na escola, na qual se desenvolvia o falar, o pensar e o fazer, este último concernente às armas, da educação dos produtores governados aos quais cabia o treinamento no trabalho, aprender pela imitação das atividades dos adultos (MANACORDA, 1992).

“Para os atenienses, a virtude principal de um homem devia ser a luta por sua liberdade. Além disso, precisava ser racional, falar bem, defender seus direitos, argumentar. Em Atenas o ideal de homem educado era o orador” (GADOTTI, 2003, p. 29). Somente os homens livres podiam desenvolver as habilidades inerentes a essa posição.

Durante a Civilização Helenística (323 a 146 a. C.), a educação clássica passa por algumas mudanças que expandem o alcance da educação, para além daqueles que podem pagar por ela, e ampliam a dimensão do conhecimento a ser desenvolvido.

1) ela vai do cultivo aristocrático do corpo e da mente, com vistas à formação do nobre guerreiro e dirigente, à habilitação do cidadão livre, comum, para a carreira política; 2) ela vai de um domínio do "saber desinteressado", de fundo artístico-musical, para o literário, daí para o retórico, o livresco e o escolar (de aprender a sabedoria para aprender a informação); 3) ela vai das agências de reprodução restrita do saber de nobres, entre nobres, para o saber disponível, à venda em escolas pagas que educam da criança ao adulto.

Com o tempo a educação clássica deixa de ser um assunto privado, posse e questão da comunidade dos nobres dirigentes, e passa a ser questão de Estado, pública (BRANDÃO, 1981, p. 20).

Na Grécia a educação formal passou por um processo de intensa transformação, mas que ainda privilegiava os mais ricos e primava pela formação de indivíduos de acordo com

um modelo para que se tornassem guerreiros, atletas, artistas ou políticos. Os gregos reuniram a educação e a cultura para formarem o homem integral, dotado de um intelecto privilegiado pela diversidade de conhecimentos teóricos que lhes eram oferecidos.

Já em Roma, o ensino das primeiras letras teve início antes do século IV a. C., o ensino secundário na metade do século III a. C. e o ensino “superior” no século I a. C.. A educação que era comunitária passou a ser privada e somente a partir do século IV d. C. é que foram difundidas as escolas públicas mantidas pelos cofres dos municípios (BRANDÃO, 1981). Neste período, o Império adotou o Cristianismo como religião oficial e tornou a escola “aparelho ideológico do Estado” (GADOTTI, 2003, p. 52).

A estrutura adotada pelos romanos em sua forma mais simples – ingresso aos 7 anos na escola para aprender as primeiras letras (*ludimagister*), aos 12 na escola do *grammaticus* e aos 16 na escola do *lector* (aulas de retórica seguidas pelo ensino de Direito e Filosofia) – permanece nos dias atuais, através das figuras dos ensinos fundamental, médio e superior (as primeiras universidades surgiram na Idade Média¹) (BRANDÃO, 1981, GADOTTI, 2003).

Historiadores afirmam que na Roma Antiga os primeiros educadores eram os pais, os quais eram considerados os primeiros responsáveis pela educação dos filhos, isto nas classes dominantes, tendo em vista que os escravos podiam instruir os filhos do patrão, mas não os seus próprios filhos (MANACORDA, 1992).

A educação, tanto na Grécia quanto em Roma, era destinada ao desenvolvimento de habilidades específicas, conforme a posição social dos indivíduos. A educação formal não era disseminada, pois poucos podiam acessá-la, frente às barreiras impostas pelo segmento da sociedade que detinha o monopólio da cultura, o que evidencia a discriminação que ocorria na época, estendida à questão de gênero, pois além de pertencer a elite o indivíduo deveria ser homem. Os excluídos aprendiam somente no ofício ao qual lhes era destinado o exercício (BRANDÃO, 1981).

Após a queda do Império Romano e da invasão dos bárbaros, a influência da cultura greco-romana foi limitada. A Igreja Cristã passou a exercer o controle sobre a cultura ocidental, reuniu a fé cristã e as doutrinas greco-romanas e difundiu as escolas catequéticas pelo Império entre os séculos I e VII d. C. (GADOTTI, 2003). Nos séculos VI e VII formou-se o Império Árabe, nesse período Maomé fundou uma nova religião, o Islamismo. Os árabes difundiram a cultura grega via invasão cultural, a escolástica, novo tipo de vida intelectual que balanceava a razão histórica com a fé cristã (Ibid.).

¹ Algumas das primeiras universidades criadas no mundo foram as de Paris, Bolonha, Salerno, Oxford, Heidelberg e Viena (GADOTTI, 2003, p. 55).

A Reforma Protestante, que ocorreu no século XVI, teve como uma de suas consequências “a transferência da escola para o controle do Estado, nos países protestantes”, mas não como o modelo que se tem atualmente “pública, leiga, obrigatória, universal e gratuita [...]. Era uma escola pública religiosa. A religião, o canto e a língua pátria eram sua base” (GADOTTI, 2003, p. 64). As classes populares eram o foco secundário dessa escola que lhes devia ensinar o necessário, tal como a doutrina cristã.

O século XVIII foi marcado pelas ideias iluministas. Manacorda (1992) destaca que teóricos iluministas defendiam a educação para todos, provida pelo Estado e sem influência religiosa, laica. Nesse período, o humanismo que marcou o século XV entrou em crise (Ibid.). Foi no período iluminista que a educação feminina passou a receber atenção. Condorcet declarou-se defensor da educação voltada às mulheres por considerá-las mestras naturais pelo conhecimento que transferem aos seus filhos (GADOTTI, 2003). Mas a discriminação pela classe social permaneceu, uma vez que a educação dos dirigentes era distinta da ofertada para a classe trabalhadora.

No século XIX, as ideias positivistas assumem o posto das iluministas. A educação devia ser neutra sem se deixar poluir por preconceitos ou ideologias. “Para os pensadores positivistas, a libertação social e política passava pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia, sob o controle das elites” (GADOTTI, 2003, p. 110). As ideias socialistas, no século XIX, recriminaram a educação por classes sociais, cenário no qual o socialismo surgiu com ideias que se contrapunham aos ideais da educação burguesa, e que defendiam a “educação pública e gratuita para todas as crianças” (Ibid. p. 121).

O pensamento pedagógico da escola nova, no século XX, segundo Gaddoti (2003), marcou a renovação da educação que deveria ser instigadora da mudança social e ao mesmo tempo mutável para acompanhar as transformações da sociedade. O movimento escolanovista propõe que “o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 2008, p.8).

A proposta educacional para o século XX, pós-moderna (pós anos 50), requer que se reinventem os meios de ensino, sejam incorporadas as descobertas da ciência e as novas tecnologias, como a informatização, a educação à distância, o uso dos meios de comunicação e dos meios não formais de educação (GADOTTI, 2003). A escola deve ser um espaço que contribua para a formação crítica e que incentive a diversidade de ideias, não restrito ao consumo de informações e à doutrinação como era para a burguesia, que via a escola como um local para disciplinar os trabalhadores e formar os dirigentes da classe dominante (Ibid.).

A nova concepção da educação, pós-moderna, para Gadotti (2003), está fundamentada na antropologia, visto que o enfoque está no ser humano, e o conceito defendido é o de equidade (visa a igualdade sem extinguir as diferenças), enquanto, a educação moderna era regida pelo conceito de igualdade (visa eliminar todas as diferenças). “O pressuposto básico da educação moderna é a hegemonia, universalização de uma visão de mundo. O pressuposto básico da educação pós-moderna é a autonomia, capacidade de autogoverno de cada cidadão” (Ibid. p. 312).

A autonomia se faz necessária para que a escola possa ser multicultural, de forma a possibilitar o contato de seus alunos com os de outras escolas, viagens, projetos, enfim, permitir a interação entre culturas e ideias distintas que contribuam para a formação crítica do indivíduo, isto é, à construção de um indivíduo consciente da diversidade cultural.

Andresen, Otto & Ziegler (2010) discutem que a análise da educação não deve ser restrita a educação escolar (formal), pois esta se relaciona com os processos de aprendizagem não formal (trabalho em grupo fora da escola) e informal (colegas, mídias), e sob esta ótica de inter-relações que ela deve ser vista. O processo de aprendizagem é vasto, ele começa quando o indivíduo nasce e se estende por toda a sua vida. Inicia no convívio familiar, avança com o ensino escolar, com a interação entre colegas e continua de acordo com as experiências que cada um vivencia.

A educação formal caracteriza-se como um modelo de educação organizado e estruturado de acordo com um conjunto de leis e normas, com um currículo rígido que considera objetivos, conteúdos e metodologia (DIB, 1988).

“A aprendizagem não se circunscreve a uma etapa concreta da vida nem ao contexto da escola, mas começa desde o nascimento, até antes, continua por toda a vida e tem lugar em numerosos âmbitos, não necessariamente escolares” (UNESCO, 2008, p. 32). Esse trecho da publicação da UNESCO ressalta o papel da educação sob outras perspectivas, informal e não formal, no desenvolvimento do indivíduo, pois não é somente a partir da educação obtida em instituições escolares que se “constrói” o conhecimento de uma pessoa.

Ao longo da sua vida, a convivência com as outras pessoas, as características do meio, a cultura, o idioma e as normas sociais também modelam o seu conhecimento, o qual pode ser adquirido em visitas a museus, ao ouvir rádio ou assistir programas de TV sobre temas científicos ou educacionais, na leitura de textos científicos em jornais ou revistas, participação em concursos científicos e em palestras e conferências. Essas possibilidades de aquisição de novos saberes são definidas como educação informal (DIB, 1988). E a educação não formal é

caracterizada pelo conhecimento adquirido fora da escola, em eventos, conferências e viagens.

Essas diferentes formas que a educação assume se complementam e conduzem o desenvolvimento do conhecimento de cada indivíduo ao longo de sua vida. Esse apanhado histórico sobre a educação revelou a mudança da proposta de ensino das escolas, da doutrinação por classe social para a formação não discriminatória de cidadãos críticos e conscientes da diversidade cultural, no século XX.

Foi no século XX que a Organização das Nações Unidas (ONU), preocupada com os direitos básicos das pessoas, formulou um documento para nortear as nações na definição desses direitos e das diretrizes a serem seguidas para que os mesmos fossem assegurados a todos. Um desses direitos é a educação, cujos princípios que a regem, assim como as suas implicações, são apresentados na próxima seção.

2.3 A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos² (ONU, 1948) foi estabelecida como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. “Os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição” (DUDH, 2015, Online).

“Os direitos humanos são garantidos legalmente pela lei de direitos humanos, protegendo indivíduos e grupos contra ações que interferem nas liberdades fundamentais e na dignidade humana” (DUDH, 2015, Online).

Os pontos relacionados à educação aparecem no artigo 26, cujos três elementos são apresentados a seguir:

- 1) Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito;
- 2) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre

² “Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de Dezembro de 1948, através da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral” (DUDH, 2015, Online).

todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz;

3) Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

A garantia da “educação como um direito está fundada nos princípios de gratuidade e obrigatoriedade e no direito à não-discriminação e à plena participação” (UNESCO³, 2008, p. 33). Para que a educação seja assegurada como um direito universal esses princípios devem ser observados.

No que se refere à gratuidade e à obrigatoriedade, o Estado tem o dever de atuar no sentido de garantir essas condições no mínimo em relação ao ensino fundamental (o tempo da educação obrigatória pode variar entre 6 e 13 anos a depender do país) para que os indivíduos possam exercer seu direito à educação. “[...] o Estado deve garantir que todos possam cursar a educação obrigatória, eliminando os obstáculos financeiros e de outras naturezas que possam impedir a conclusão dos anos de estudo considerados obrigatórios em cada país” (UNESCO, 2008, p. 33).

A não discriminação implica que não deve ser limitado o acesso do indivíduo às oportunidades educacionais devido a sua origem social, gênero, idade, crenças religiosas, entre outros aspectos. E a plena participação está relacionada à liberdade de opinar e tomar decisões desenvolvidas no âmbito educacional. A educação deve estar disponível a todos e lhes permitir formar sua habilidade de julgamento e dar a liberdade para que ela seja posta em prática.

Hoffman (2006) destaca que através da educação as crianças e adolescentes têm desenvolvidas habilidades que os ajudam a pensar crítica e criativamente, resolver problemas, tomar decisões, gerenciar novas situações e comunicar-se de forma eficaz.

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las

³ A *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) foi criada em 1945, como uma instituição associada a Organização das Nações Unidas, também criada em 1945, dedica-se ao desenvolvimento de políticas para a provisão e disseminação mundial de uma educação com qualidade.

variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1990, p. 3).

De acordo com o documento da UNESCO (2008, p. 41), que versa sobre políticas educativas, “uma educação será de qualidade se oferecer os recursos e apoio necessários para que todos os estudantes alcancem os máximos níveis de desenvolvimento e aprendizagem, de acordo com suas capacidades”.

Para que o direito à educação esteja de acordo com os princípios da gratuidade, obrigatoriedade, não-discriminação e plena participação, o Estado deve garantir a disponibilidade e a acessibilidade de instituições e programas educacionais. Isto implica em ampla disseminação desses recursos e que sejam de fácil alcance para todos, independentemente de suas características físicas ou de suas condições econômicas.

O relatório de acompanhamento global do programa Educação para Todos (programa definido em 1990) de 2013 apresenta nove variáveis que são influenciadas pela educação, são elas: vida das mulheres, saúde das crianças, nutrição, emprego, empoderamento das mulheres, nascimentos prematuro, tolerância, crescimento econômico e ambiente.

As mulheres que acessam a educação adquirem o conhecimento necessário para evitar ou reconhecer problemas na gestação ou no parto, têm menores chances de ter um parto prematuro, podem oferecer melhores condições de saúde e de nutrição às crianças. Mulheres educadas têm menor probabilidade de engravidar na adolescência e menor número de filhos. Conforme dados apresentados no relatório da UNESCO (2013), a cada 100 mil nascidos vivos são 210 mães⁴ que morrem no mundo, de modo que se todas as mulheres completassem o ensino primário esta proporção cairia para 71 mortes.

Outros dados expostos nesse relatório, que corroboram os efeitos da educação na vida das pessoas, são apresentados na sequência. Em 2011, 6,1 milhões de crianças menores de 5 anos de idade morreram em países de baixa e média baixa renda. Se todas as mulheres possuísem o ensino primário, haveria uma queda de 15% nesse valor e no caso de todas terem concluído o ensino secundário a queda da mortalidade na infância nesses países seria de 49%. Quanto maior o nível de escolaridade materna, menor seria o número de mortes por causas como pneumonia, complicações no parto, diarreia, malária e maior a proporção de crianças imunizadas (poderia aumentar entre 10 e 43%).

O número de crianças raquíticas (*stunted*), em 2011, nos países de baixa renda, foi de 47 milhões. Se todas as mães tivessem concluído o ensino primário haveria uma redução de

⁴ Considera-se a mortalidade materna como a morte de uma mulher durante a gestação ou até 42 dias após o parto por complicações associadas à gestação (UNESCO, 2013).

4% nesse valor e se todas possuísem o ensino secundário a queda seria de 26% (UNESCO, 2013). No que se refere ao diferencial de salários entre homens e mulheres, tem-se uma queda dessa diferença quanto maior a escolaridade das mulheres, mas o salário delas ainda permanece inferior ao dos homens. A maior escolaridade também aumenta a probabilidade de homens e mulheres conseguirem trabalho.

A educação empodera as mulheres por conscientizá-las de seus direitos, por torná-las confiantes e livres para tomar as decisões que afetam a sua vida, por melhorar não só a sua saúde como a de seus filhos e impulsiona suas perspectivas de trabalho. Na África Subsaariana e no Sul e Oeste da Ásia, a cada dez meninas com 15 anos, uma está casada, e uma a cada sete meninas com até 17 anos já teve filho(s) (UNESCO, 2013).

De acordo com relatório da UNESCO (2013), ocorreram nos países dessas regiões 2,9 milhões de casamentos de meninas com 15 anos. Esse valor seria reduzido em 14 e 64% se as meninas tivessem o ensino primário e o ensino secundário, respectivamente. A gravidez precoce atingiu 3,4 milhões de meninas com até 17 anos, sendo que esse número teria uma queda de 10 e 59%, de acordo com os níveis de escolaridade, primário e secundário. O número médio de filhos por mulher na África Subsaariana é de 6,7 para mulheres com nenhuma educação, 5,8 para mulheres com ensino primário e 3,9 filhos por mulher que possui ensino secundário (UNESCO, 2013).

A tolerância também é desenvolvida via educação, pois a pessoa torna-se mais compreensiva frente a diferenças raciais, de gênero, de língua, religiosas e culturais, quanto maior o seu nível de escolaridade (UNESCO, 2013). Com relação ao crescimento econômico, o acesso a educação aumenta a renda *per capita* – o uso do coeficiente de Gini como medida da igualdade na educação (0 igual a perfeita igualdade, 1 igual a completa desigualdade) indica que um aumento de 0,1 pontos no coeficiente eleva em 23% a renda *per capita*. O meio ambiente é beneficiado pela conscientização dos indivíduos via educação, pessoas com maior instrução estão mais preocupadas em cuidar dos recursos naturais que ele lhes fornece (UNESCO, 2013).

O relatório de acompanhamento do programa Educação para Todos, publicado pela UNESCO em 2002, aponta que além da percepção da educação como um direito ela pode ser inserida no contexto de análise da Abordagem das Capacitações na qual é considerada relevante por no mínimo três razões: pelas habilidades de leitura e escrita que a educação primária propicia, as quais são valoráveis por si mesmas, como um resultado do desenvolvimento; por poder ajudar a eliminar outras características mais negativas da vida

(educação primária livre e compulsória reduzirá o trabalho infantil) e; a educação tem um papel de empoderamento na vida daqueles que enfrentam múltiplas dificuldades (mulheres que acessem a educação sobrevivem mais e melhor) (UNESCO, 2002).

A educação universal, realizada por todos e não discriminatória, tem impacto social e econômico e é fundamental para a realização das liberdades humanas (UNESCO, 2002). Essa percepção acerca do papel desempenhado pela educação na vida das pessoas é o que norteia o desenvolvimento deste estudo. A educação como direito universal, uma norma comum a ser alcançada por todas as nações, está na instância internacional, mas cada país aplicará essa norma de forma distinta de acordo com as suas características culturais.

O pensamento pedagógico do século XX converge para a proposta da Abordagem das Capacitações em relação ao entendimento do poder da educação em tornar os indivíduos livres para escolher e viver a vida que valoram. Para tanto, o direito à educação deve ser assegurado e respeitado, para que sejam garantidas essas liberdades valoradas pelos indivíduos (UNDP, 2000).

If human development focuses on the enhancement of the capabilities and freedoms that the members of a community enjoy, human rights represent the claims that individuals have on the conduct of individual and collective agents and on the design of social arrangements to facilitate or secure these capabilities and freedoms (UNDP, 2000, p. 20).

O relatório da UNDP (2000) sobre direitos humanos e desenvolvimento humano apresenta argumentos que confirmam a importância de garantir o acesso aos direitos humanos para que os indivíduos possam ter a liberdade de realizar os funcionamentos valorados para a sua vida. Acompanhar a história da legislação educacional de um país permite que se analise se ela está de acordo com o que foi preconizado por instituições internacionais no sentido de garantir o acesso à educação para todos.

Na próxima seção o caso da educação na legislação do Brasil e o pensamento pedagógico brasileiro serão analisados a fim de que se perceba o quanto a preocupação com a educação tem crescido e o propósito do ensino foi alterado, alinhados com as propostas da ONU e da UNESCO. Além disso, o exemplo da educação brasileira é útil por ter em sua história a participação do educador Paulo Freire, um dos expoentes do pensamento progressista, no século XX, que defendeu a educação com vistas à formação crítica do indivíduo.

2.4 A EDUCAÇÃO COMO LIBERDADE: O PENSAMENTO PEDAGÓGICO E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO BRASIL

Somente com o movimento escolanovista, no início do século XX, é que o pensamento pedagógico brasileiro tomou forma própria, pois até meados do século XVIII era influenciado pela proposta de ensino jesuíta (GADOTTI, 2003). Mas, ainda no século XVIII, a educação brasileira começou a seguir outro caminho, sob a influência das ideias iluministas.

A educação jesuítica foi predominante entre o século XVI e meados do século XVIII, devido à posição colonial ocupada pelo Brasil frente a Portugal. A educação era direcionada à camada dirigente, que funcionava como articuladora entre os interesses da metrópole e as atividades coloniais, e aos indígenas cabia a catequização (RIBEIRO, 2007). Segundo Ribeiro (2007), a doutrinação tinha como objetivo garantir novos adeptos ao catolicismo e tornar os índios mão-de-obra para os colonizadores.

As ideias iluministas foram incorporadas na reforma pombalina, iniciada em 1759, após a expulsão dos jesuítas do Império português. Eram ideias laicas, mas ainda elaboradas por padres pertencentes à ordem religiosa católica, em especial, os oratorianos (SAVIANI, 2005). De acordo com a reforma proposta pelo Ministro de Estado, Pombal, a instrução pública devia ser voltada a formação do indivíduo para o Estado e não para a Igreja (RIBEIRO, 2007).

O movimento anarquista, conforme Gadotti (2003), apostou na educação como um fator de grande relevância para a mudança da mentalidade das pessoas o que colaboraria para o sucesso da revolução social idealizada no início do século XX. A defesa da educação baseava-se no princípio da liberdade contra a opressão e a coerção. O objetivo das escolas era instruir o povo para que ele pudesse se livrar do controle abusivo daqueles que pertenciam à elite.

Segundo Gadotti (2003), o pensamento pedagógico progressista, surgido no século XX e que tem como um de seus expoentes Paulo Freire⁵, colocou em pauta a transformação da sociedade e o papel da educação nesse processo. Freire (1983) desenvolveu seus estudos no campo da alfabetização de jovens e adultos e preocupou-se com o método de ensinar. A alfabetização, para Freire (1983), não significa somente o domínio das técnicas de leitura e

⁵ Paulo Freire nasceu em Recife, Pernambuco, em 1921 e faleceu em São Paulo no ano de 1997. Foi professor de português e de história e filosofia da educação, formou-se em Direito pela Universidade do Recife, atuou em diversas instituições e ações voltadas a educação como, a Comissão Nacional de Cultura Popular, o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, entre outras. Freire destacou-se com um dos maiores educadores do século XX (GADOTTI, 2003).

escrita, mas sim o domínio consciente dessas técnicas, com o entendimento do que se lê e se escreve.

O “método de formação da consciência crítica”, de Paulo Freire, propunha como resultado de sua aplicação a conscientização do indivíduo para que este pudesse agir e intervir sobre a realidade (FREIRE, 1967, 1983). “[...] a educação não é neutra. É sempre um ato político” (GADOTTI, 2003, p. 234). A consciência crítica caracteriza-se pela profundidade na análise de problemas, pelo reconhecimento da realidade como algo mutável, tenta se afastar de preconceitos, investiga e valora o diálogo (FREIRE, 1967, 1983).

Gadotti (2003) afirma que existem duas correntes de pensamento pedagógico no Brasil, a liberal e a progressista. Os educadores que seguem a linha liberal “defendem a liberdade de ensino, de pensamento e de pesquisa, [...] o Estado deve intervir o mínimo possível na vida de cada cidadão particular”, mas existem defensores tanto da escola pública quanto da escola privada (GADOTTI, 2003, p. 237). Já os educadores progressistas acreditam que a escola deve formar um cidadão crítico e ativo no processo de mudança social, e aqui também há os que defendem “a autonomia de cada escola e outros, maior intervenção do Estado” (GADOTTI, 2003, p. 238).

Essas correntes de pensamento pedagógico apresentadas até aqui influenciaram a legislação brasileira sobre a educação nos respectivos períodos em que foram predominantes. Com a vinda da família real, em 1808, o foco da educação era a formação das elites governantes e dos militares, período no qual as ideias iluministas estavam em efervescência (GADOTTI, 1997). Durante o período monárquico foi decretada a Constituição do Império, em 1824, na qual se definia que os Estados (províncias, na época) deviam legislar sobre a instrução pública e estabelecia a educação primária gratuita para todos os cidadãos, proposta que não se concretizou. Segundo Gadotti (1997), no fim do Império, dos 14 milhões de habitantes do país, 85% eram analfabetos.

Em 1891, já na fase republicana, foi instituída a nova Constituição. Nela, definiu-se que o ensino devia ser laico em instituições públicas e ter uma posição religiosa neutra (GADOTTI, 1997). A Constituição de 1934 reuniu as propostas apresentadas no "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", de 1932, em um capítulo específico sobre a educação. São elas: ensino fundamental público, laico, gratuito e obrigatório. Em 1937, foi incluído na nova Constituição o ensino profissionalizante (GADOTTI, 1997). O Ministério da Educação já havia sido criado em 1930.

A história da educação na legislação brasileira teve continuidade com a Constituição de 1946 que estabelecia a proporção de investimentos nessa área e ressaltava a necessidade de criarem-se novas leis e diretrizes para o ensino, mas, apesar do Projeto de lei das diretrizes e bases da educação nacional (LDB) ter sido encaminhado em 1948, foi promulgado somente em 1961 (GADOTTI, 1997).

Promulgada em outubro de 1988, a Constituição Federal Brasileira (Constituição da República Federativa do Brasil) considera a educação como um direito que deve se estender a todos; um dever do Estado e das famílias que deve ser desenvolvido em cooperação com a sociedade, com o objetivo de desenvolver o indivíduo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho (Art. 205, CONSTITUIÇÃO, 1988).

Esse artigo expõe o alinhamento entre a nova Constituição brasileira e o pensamento de Paulo Freire (1983) que defendeu a educação com o propósito da formação cidadã, tornar o indivíduo ciente da realidade que o cerca. “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções” (FREIRE, 1983, p. 16).

Os artigos 205 a 214 da Constituição compõem a Seção I do Capítulo III, a qual dispõe sobre os direitos e deveres relacionados à educação. Este estudo se detém nos artigos 205 (citado no parágrafo anterior), 206 (incisos I a IV) e 214⁶ por tratarem diretamente sobre os princípios que devem nortear o ensino escolar e os fins a que a educação deve se propor. Os quatro primeiros incisos do Artigo 206 versam sobre princípios já apresentados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e pela UNESCO (2008). O Artigo 214 estabelece os objetivos da educação.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

[...]

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e

⁶ Os demais artigos da seção I do Capítulo III e os incisos V à VIII do Artigo 206 tratam das responsabilidades das esferas municipal, estadual e federal no provimento da educação e regulamentam a distribuição dos investimentos para cada uma dessas esferas. O objetivo deste estudo é a educação em si, as finalidades que deve cumprir, por isso, não se discorre sobre os demais artigos da Constituição Federal, referentes a educação.

modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (CONSTITUIÇÃO, 1988).

Para que os princípios e fins da educação sejam assegurados, o Artigo 208 estabelece o dever do Estado com relação ao provimento da educação. Nesse artigo define-se que a educação básica deve ser obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade e para aqueles que não tiveram acesso na idade própria; deve haver progressiva universalização do ensino médio gratuito; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência; atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (CONSTITUIÇÃO, 1988).

A Constituição Federal apresenta elementos que lembram aqueles defendidos pelo pensamento pedagógico progressista e pós-moderno, a preocupação em garantir a educação gratuita para todos com o objetivo de formar seres humanos autônomos e desenvolver diversas habilidades ao longo do processo de ensino.

A legislação sobre a educação no Brasil continuou a ser desenvolvida após a promulgação da atual Constituição Federal. No dia 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, composta por 92 artigos. A LDB retoma detalhadamente a regulamentação da educação nas diferentes esferas (municipal, estadual e federal) e níveis (educação básica e ensino superior).

O Artigo 1º da LDB define que a educação pode ocorrer por diferentes vias, “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Isso representa o reconhecimento em lei daquilo que já foi discutido teoricamente na seção 2.2, sobre as distintas formas pelas quais o conhecimento pode ser disseminado (DIB, 1988, UNESCO, 2008, ANDRESEN, OTTO & ZIEGLER, 2010).

Em 2013, a LDB foi atualizada conforme as reformulações na educação escolar sancionadas pela Lei nº 12.796, do mesmo ano. Algumas dessas modificações se referem ao aumento da duração do ensino fundamental, que passou de oito para nove anos, de modo em

que o ingresso deve ser aos seis anos de idade, e não mais aos sete. A educação escolar compreende a educação básica (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio) e o ensino superior.

Quanto aos princípios pelos quais o ensino deve se basear, a LDB acrescenta aos já apresentados no Artigo 206 da Constituição Federal de 1988, o respeito à liberdade e apreço à tolerância e, consideração com a diversidade étnico-racial (Art 2º, LDB, 1996). Esses princípios reforçam a importância do respeito a diversidade humana, de ideias, cultural, religiosa, de gênero, de raça, entre outras, o qual deve ser estimulado não só pela família, mas também no espaço escolar.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, define o Plano Nacional da Educação (PNE), com período de vigência de dez anos. As diretrizes desse plano baseiam-se nas disposições do Artigo 214 da Constituição Federal e estabelece 20 metas relacionadas a investimentos, qualidade e expansão do ensino e qualificação dos professores, a serem alcançadas nesse período.

Essa retomada da legislação educacional no Brasil demonstrou que a educação ganhou representatividade como direito no país. Ao longo de quase dois séculos, as preocupações com o ensino aumentaram e se disseminaram pelas diferentes esferas (municipal, estadual, federal). A educação deixou de ser exclusividade das elites e militares e tornou-se universal, um direito de todos.

A Constituição de 1988 reforçou o compromisso do Estado brasileiro com a educação e adotou em seus princípios as deliberações apresentadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). A gratuidade, a obrigatoriedade, os direitos à não-discriminação e à plena participação (UNESCO, 2008) norteiam o reconhecimento da educação como um direito e esses princípios foram absorvidos pela legislação brasileira.

No Brasil, entre 2005 e 2014, os percentuais médios de mulheres e homens de 25 anos ou mais com no mínimo o ensino secundário, foram de 54,6 e 52,4%, respectivamente (UNDP, 2015). Porém, existem nações em que o direito à educação recebe a interferência de fatores culturais e/ou políticos e o seu exercício é comprometido. Alguns princípios podem não ser atendidos, como é o caso do Afeganistão, um país, predominantemente, muçulmano, que em 2010 possuía apenas 5,9% da população feminina de 25 anos ou mais com no mínimo o ensino secundário, enquanto, entre os homens esse percentual foi de 29,8%, (UNDP, 2015). Resultados inferiores aos do Brasil e que são o retrato da discriminação por gênero que assola o país.

Percebe-se que uma cultura democrática, uma escola aberta às diferenças dos representantes da comunidade escolar e que lhes dá direito à voz favorece o desenvolvimento educacional e a disseminação do ensino, conforme deliberado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). No Brasil as proposições de instituições internacionais têm sido observadas e a garantia ao acesso universal e inclusivo à educação faz parte da legislação nacional.

Como ressaltado na seção anterior, a educação universal, realizada por todos e não discriminatória, tem impacto social e econômico e é fundamental para a realização das liberdades humanas (UNESCO, 2002). Países em que um ou mais desses princípios não são observados têm uma população com liberdades limitadas, como no caso do Afeganistão, onde as mulheres são excluídas da educação, são privadas da possibilidade de realização dos *beings and doings* associados à educação.

Ao adentrar-se no campo da liberdade humana associada à educação o enfoque passa a ser o elemento-chave da Abordagem das Capacitações, a liberdade. Desta forma, o capítulo três é dedicado à apresentação de tal abordagem e a descrição de seus elementos.

CAPÍTULO 3 - A ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES

3.1 INTRODUÇÃO

A Abordagem das Capacitações foi apresentada pela primeira vez em 1979 no artigo ‘*Equality of what?*’ do economista indiano Amartya Sen⁷. Essa abordagem surgiu como uma proposta alternativa para a análise do bem-estar humano em relação à ideia apresentada pela economia tradicional, na qual se enquadra o Utilitarismo, que adota a utilidade como base informacional.

Sen (1979a, 1993, 2003a, 2010) dedica-se ao estudo da Abordagem das Capacitações⁸ voltado às inadequações da economia do bem-estar convencional e enfatiza a habilidade para realizar funcionamentos como o foco da análise sobre o bem-estar (HAUSMAN & MCPHERSON, 2006). Essa abordagem traz a análise do bem-estar para o âmbito da objetividade e afasta-se de critérios subjetivos, como a utilidade, que reflete um estado mental.

A ideia por trás da objetividade é o uso de critérios não relacionados a gostos ou interesses para a avaliação do bem-estar humano. A objetividade pode ser atingida ao se avaliar o bem-estar em termos de como uma pessoa pode funcionar e não de acordo com o nível de utilidade obtido com o consumo de um bem (SEN, 1979a, 1985). Essa abordagem avança na direção do pluralismo informacional, funcionamentos e capacitações, como base para essa avaliação.

A Abordagem das Capacitações enfatiza as liberdades humanas, a liberdade que o indivíduo possui para ser e fazer o que considera de maior valor para a sua vida. O foco central da análise sobre o bem-estar humano deixa de ser o recurso, esse passa a ser somente um meio a ser convertido em algo que o indivíduo considera importante, o fim último é a expansão das suas liberdades.

Sen (1987) ressalta em sua abordagem a liberdade positiva que se refere ao exercício do controle, pelo próprio indivíduo, de sua vida. No âmbito do valor da liberdade, Sen (1987, 2010) expõe o valor instrumental, o que significa uma liberdade que tem efeito sobre outras, sobre as liberdades substantivas. Mas é sobre a liberdade substantiva que está centrada a

⁷ Amartya Sen nasceu no ano de 1933 na cidade de Shantiniketan localizada no estado indiano de Bengala Ocidental. Em 1998 recebeu o Prêmio Nobel de Economia por suas contribuições nas áreas de bem-estar e pobreza.

⁸ Martha Nussbaum também desenvolveu a Abordagem das Capacitações em seus estudos, mas no campo da Filosofia. Além disso, diferentemente de Amartya Sen, Nussbaum (2003) define uma lista de capacitações humanas centrais, não deixa em aberto essa definição como é defendido pelo primeiro.

Abordagem das Capacitações, como visto acima, liberdades que possuem valor intrínseco, correspondem ao fim valorado pelos indivíduos.

Nesse capítulo pretende-se responder a seguinte pergunta: como é construída a Abordagem das Capacitações com base no referencial de Amartya Sen? Para resolver tal questionamento, nas seções a seguir é descrito o ponto de partida para o desenvolvimento da abordagem e são apresentadas a discussão sobre liberdades e os elementos constituintes da proposta seniana de análise do bem-estar humano.

3.2 AMARTYA SEN E A ECONOMIA DO BEM-ESTAR TRADICIONAL

A economia do bem-estar tradicional toma como base informacional a utilidade para a avaliação do bem-estar dos indivíduos, uma medida subjetiva. O Utilitarismo não julga as escolhas em termos de seus efeitos sobre os seres humanos, mas pelas suas consequências sobre um aspecto limitado dos indivíduos, a utilidade, restringe a análise a uma única informação (SEN, 1997).

A mensuração da utilidade se dá com base em critérios individuais, cada pessoa determina o nível de utilidade de acordo com o seu estado mental ao consumir um bem. A comparabilidade dessas avaliações é comprometida pelas inúmeras e distintas razões que motivam diferentes indivíduos na determinação desse nível de utilidade pelo consumo de um mesmo bem.

Sen (1979b) destaca que uma das características que se sobressai em todas as interpretações utilitaristas, uma regra comum a todas, é o fato de ver a bondade do estado das coisas na soma das utilidades individuais obtidas naquela situação, esse é o resultado utilitarista. Esta definição baseia-se nos requisitos de avaliação utilitarista que são o consequencialismo, o *welfarismo* e o *ranking* pela soma (SEN, 2010, p. 84).

De acordo com o consequencialismo, os resultados é que importam; a avaliação de ações, políticas e instituições é realizada nesses termos (HAUSMAN & MCPHERSON, 2006). Ao se considerar esta perspectiva de escolha da melhor alternativa, adentra-se na questão de maximização do que é bom. O Utilitarismo é um tipo de consequencialismo em que o fim último é a maximização do bem-estar individual (HAUSMAN & MCPHERSON, 2006).

O Utilitarismo propõe a análise limitada ao bem-estar e relaciona este à utilidade que cada indivíduo atribui para um bem ou atividade (SEN, 1985). A restrição informacional que o *welfarismo* impõe ao julgamento moral de estados de coisas alternativos (*alternatives state*

of affairs) deve-se à adoção de informações sobre as utilidades pessoais, sem considerar outras informações sobre estes estados (SEN, 1979b, 1990). O *ranking* pela soma, terceiro componente do Utilitarismo, é observado quando são somadas as utilidades de diferentes pessoas, sem avaliar a distribuição do total entre os indivíduos (SEN, 2010). Sen (1977b) destaca que o Utilitarismo não aceita informações sobre estados sociais além do bem-estar individual.

Ao se considerar a utilidade como medida de bem-estar humano, deixa-se de lado a identidade do indivíduo (SEN & WILLIAMS, 1983). A soma das utilidades torna todos os indivíduos iguais, apenas considerados pela utilidade que atribuem aos bens ou atividades, e a totalidade da soma não permite distinguir a utilidade associada a cada um. Conforme Sen & Williams (1983), os objetivos e as ações individuais são negligenciados na análise utilitarista do bem-estar.

Seja pela interpretação da escolha, do desejo ou da felicidade, o que se tem é a incompletude das informações. A subjetividade desses estados mentais torna difícil a avaliação de quais critérios estão envolvidos na construção do bem-estar individual e a inconsistência de possíveis comparativos de bem-estar (SEN, 1985).

O bem-estar não é a única coisa valiosa e a utilidade não representa adequadamente o bem-estar (SEN, 1999, p. 63). Lionel Robbins em 1932 já destacou a impossibilidade de comparar as magnitudes de satisfação de dois indivíduos. “*There is no way of comparing the satisfactions of different people*” (ROBBINS, 1932, p. 124). No processo de escolha e valoração existem outras motivações que impelem os indivíduos, além da busca pelo bem-estar, por isso da defesa de Sen (1985) pela definição de uma base informacional pluralista que considere também o aspecto de agência, pois este tem influência sobre o aspecto de bem-estar.

Sen (1979a, 1985) critica o Utilitarismo não só pela base informacional singular, mas também por ser uma visão limitada à análise dos bens e por não se preocupar com a forma como os indivíduos utilizam estes bens e quais as suas reais necessidades. Além disso, negligencia a diversidade humana e as variações na forma como cada indivíduo dispõe dos bens que têm acesso, dadas as suas características pessoais.

As especificidades físicas, biológicas e ambientais de cada indivíduo não são consideradas, menos ainda a realização dos *beings and doings* que ele mais valora para levar a sua vida. A proposta apresentada por Sen (1979a, 1993, 2008, 2010) supriria as lacunas da análise do bem-estar utilitarista e seria uma extensão da ideia de bens primários de John

Rawls⁹. Rawls (1988) também criticou a abordagem subjetiva do Utilitarismo e defendeu a adoção de critérios objetivos para a avaliação do bem-estar, no entanto, restringiu sua análise aos recursos e a proposta de Sen (1979) estende o foco para o que os indivíduos podem fazer com esses recursos.

Sen (1997) faz um comparativo entre a análise utilitarista e a proposta das capacitações, para isso, o bem que serve como referência é o arroz. Para a primeira abordagem, o arroz é somente um bem que cria utilidade via consumo. De acordo com a segunda abordagem, por sua vez, a posse do arroz permite que o indivíduo tenha a capacitação de encontrar o suprimento para algumas de suas necessidades nutricionais (SEN, 1997, p. 315). A preocupação no caso da Abordagem das Capacitações é mais ampla, por não focalizar a quantidade de utilidade obtida com o consumo do bem, mas sim com o que a posse ou o acesso a tal recurso possibilita ao indivíduo fazer, no caso do arroz, reduzir ou eliminar a sua deficiência calórica (SEN, 1997).

Hausman & Mcpherson (2006) elencam seis questões não respondidas pelos utilitaristas. A primeira refere-se ao significado do *welfare*¹⁰. Os teóricos do século XIX o consideravam felicidade, ao passo em que os contemporâneos o tratam como satisfação racional e auto-interessada de preferências, os dois pontos de vista não são sinônimos; a satisfação de preferências nem sempre implica em mais felicidade. A segunda dificuldade está relacionada às incertezas sobre as consequências de ações, políticas e instituições. A tomada de decisão sobre qual política utilizar é definida com base na crença que ela produzirá melhores resultados que as alternativas.

De acordo com Hausman & Mcpherson (2006), também há dificuldades na definição de quem considerar na conta do *welfare*: os que já vivem, os que ainda não nasceram, os demais animais, e como comparar tais resultados. O quarto ponto reflete a dicotomia entre felicidade média ou total, a média seria mais interessante, mas implica que quem possuísse utilidade abaixo da média deveria desaparecer.

A quinta questão nebulosa do Utilitarismo é como ele pode ser utilizado como guia para a ação individual e para a política social. O cálculo de maximização do bem-estar é

⁹ Os bens primários correspondem à uma lista de recursos que o indivíduo quer, esta lista foi definida pelo filósofo político norte-americano John Rawls (1921-2002) que se dedicou ao estudo da justiça com vistas a equidade. Segundo Rawls (1988), os bens primários estão distribuídos em cinco categorias, são elas: os direitos básicos e liberdades; liberdade de movimento e livre escolha de ocupação; poderes e exercício de ofícios e posições de responsabilidade; renda e riqueza e; as bases sociais do autorrespeito.

¹⁰ Ao longo desta dissertação aparecem os termos *welfare* e *well-being*, ambos são traduzidos como bem-estar, mas nos contextos de análise utilitarista e das capacitações eles possuem qualificações distintas. O termo *welfare* adotado pelos utilitaristas refere-se ao bem-estar coletivo, já o termo *well-being*, recorrente nos textos de Amartya Sen, relaciona-se ao bem-estar individual.

inviável, sendo assim, o mais adequado seria a adoção de regras gerais, porém, isto implicaria na utilização da regra mesmo que esta não maximizasse o bem-estar total, contrapondo-se aos preceitos utilitaristas (HAUSMAN & MCPHERSON, 2006). A última dificuldade apontada por Hausman & Mcpherson (2006), que já foi citada anteriormente, está na comparação interpessoal de *well-being*,

Para solucionar o problema de subjetividade do Utilitarismo, que adota uma base informacional restrita à análise do bem-estar como utilidade, Sen (1985) expõe a necessidade de um critério objetivo para a avaliação do bem-estar, alinhado com Rawls (1988) que também identificou essa deficiência na análise utilitarista. Para Scanlon (1975 apud Sen, 1985, p. 196) esse critério deveria ser independente dos gostos e dos interesses das pessoas. A proposta apresentada por Sen (1979a, 1985) é de que o bem-estar pode ser visto em termos de como uma pessoa pode funcionar.

Os funcionamentos correspondem a atividades (comer, ver) ou estados (estar bem nutrido, ser livre politicamente) e a realização destes a partir de bens ou serviços é condicionada pelas características pessoais que variam de um indivíduo para o outro. A característica central do bem-estar de acordo com a Abordagem das Capacitações é a habilidade para realizar funcionamentos valorados (SEN, 1985). A capacitação corresponde à liberdade para realizar e os funcionamentos referem-se à realização do bem-estar.

A pluralidade informacional está no fato de a abordagem proposta por Sen (1979a, 1985) considerar, além do aspecto de bem-estar, o aspecto de agência e associar ambos aos dois elementos que compõem a Abordagem das Capacitações, a liberdade e a realização. Amartya Sen deixa de lado a utilidade e toma como critério de avaliação do bem-estar e da agência um conjunto amplo de atividades ou estados valorados pelos indivíduos. Sai da análise de estados mentais vinculados ao consumo de bens para considerar a liberdade de acesso e escolha dos bens e a forma como estes são utilizados pelas diferentes pessoas.

Os diferenciais dessa abordagem em relação ao Utilitarismo são a objetividade na definição dos critérios de avaliação, já apresentada na proposta de Rawls (1988) e a análise estendida à agência, além do bem-estar. A liberdade não está ligada somente a busca pelo bem-estar, há situações em que a liberdade é utilizada para o exercício da agência individual, isto é, casos em que a decisão sobre o que realizar não tem como finalidade única o bem-estar próprio. A liberdade total corresponde ao somatório das liberdades de bem-estar e de agência (SEN, 1985). O indivíduo não age única e exclusivamente na direção da busca pelo seu próprio bem-estar, visto que existem outros fatores que influenciam as suas escolhas e ações.

Dois conceitos são adotados para demonstrar a existência de outras motivações para as ações e as escolhas individuais: a simpatia e o comprometimento. No primeiro caso, a preocupação com os outros afeta diretamente o bem-estar do próprio indivíduo e no segundo caso o indivíduo está disposto a fazer alguma coisa para melhorar o bem-estar do próximo, age de forma não egoísta (SEN, 1977a). Se o conhecimento da tortura de outros faz você se sentir mal, tem-se um caso de simpatia. Já se isto não faz você se sentir mal, mas você pensa que o outro está em pior situação e está disposto a fazer algo para tirá-lo dessa condição tem-se um caso de comprometimento (SEN, 1977a, p. 326).

Liberdade vai além do bem-estar, acreditar “[...] *that a person cannot a reasonably value anything other than her own well-being does little justice to the reach of reason*” (SEN, 2002, p. 15). A ideia de tolos racionais (*rational fools*), que aparece em Sen (1977a, 2002), está diretamente relacionada à estreiteza do pensar a racionalidade como dependente somente dos objetivos, valores e prioridades do próprio indivíduo.

Nas seções subseqüentes, têm-se uma análise mais detalhada do conceito de liberdade e dos elementos constituintes da abordagem de Amartya Sen, funcionamentos, capacitações e intitamentos. A liberdade é de fundamental importância para a análise do bem-estar feita por Sen (1985, 2008b, 2010), por isso, a seção abaixo focaliza a conceituação de liberdade, a definição que serve de base para a construção da Abordagem das Capacitações.

3.3 QUAL(IS) LIBERDADE(S) AMARTYA SEN FOCALIZA?

Sen (1987) ressalta a importância da liberdade para que o indivíduo possa levar uma boa vida. Essa liberdade corresponde à possibilidade de o indivíduo poder escolher ser e fazer o que considera de valor para si. Sen (1987) distingue as liberdades positivas das liberdades negativas e o valor intrínseco do papel instrumental da liberdade. O enfoque de sua abordagem está, especialmente, sobre a liberdade positiva de valor intrínseco.

A discussão sobre liberdades positiva e negativa iniciou com Isaiah Berlin (historiador, nascido na Letônia em 1909) que, segundo Yupanqui (2011), apesar de não ter criado os termos foi o primeiro autor a fazer uma divisão clara entre eles.

Quando o indivíduo é impedido de realizar o que poderia fazer por outros indivíduos, ele deixa de ser livre, e quando essa limitação ultrapassa certo mínimo, diz-se que ele é coagido (BERLIN, 1981). “Coerção implica a deliberada interferência de outros seres humano na área em que eu poderia atuar” (BERLIN, 1981, p. 136). Para Berlin (2002), a coerção é

uma força que impede o indivíduo de alcançar uma situação melhor, nesse caso tem-se a liberdade negativa (*freedom from*).

A liberdade positiva (*freedom to*) refere-se a ter o controle sobre a própria vida (YUPANQUI, 2011). “O sentido ‘positivo’ da palavra ‘liberdade’ tem origem no desejo do indivíduo de ser seu próprio amo e senhor” (BERLIN, 1981, p. 142). Esse tipo de liberdade é associado por Berlin, conforme Yupanqui (2011), com as noções autorrealização, autoperfeição, autogoverno, soberania, reconhecimento, igualdade e justiça em um todo harmonioso. O indivíduo é capaz de pensar e agir conforme a sua opinião e consegue explicá-la de acordo com a sua própria base de ideias e objetivos (BERLIN, 1981).

Berlin (1981, p. 153) destaca que a “racionalidade é reconhecer as coisas e as pessoas pelo que elas são”. Se a razão se faz presente não há necessidade de coação, pois se o planejamento for correto coincidirá com a liberdade plena de todos, definida como a liberdade de autogoverno racional. O desenvolvimento da racionalidade deveria ocorrer pela educação, os que não são educados são irracionais e devem ser coagidos a fim de que não prejudiquem a vida dos indivíduos racionais (BERLIN, 1981).

Na economia tradicional, a liberdade é associada aos pacotes alternativos de mercadorias sobre os quais o indivíduo pode exercer o comando (SEN, 1987). Essa seria uma visão limitada para a análise da atual liberdade de uma pessoa para levar uma vida preferivelmente que outra, devido às variações interpessoais na conversão dessas mercadorias em habilidade para fazer algo. Deve-se ir além do espaço das mercadorias, a liberdade positiva é vista em termos de atual habilidade de uma pessoa para realizar funcionamentos valorados (SEN, 1987).

No âmbito do valor, a relevância instrumental da liberdade refere-se a seu papel como meio para a realização dos fins valorados pelo indivíduo. Já o valor intrínseco está na liberdade em si como o fim valorado (SEN, 1987). As liberdades instrumentais são aquelas que têm efeitos sobre outras liberdades (YUPANQUI, 2011). Sen (2010) elenca cinco tipos de liberdades instrumentais: as liberdades políticas (democracia, liberdade de imprensa), facilidades econômicas (recursos econômicos para consumo e produção), oportunidades sociais (saúde e educação), garantias de transparência (direito a verdade, revelação de informações) e segurança protetora (benefícios para desempregados e demais necessitados).

Essas liberdades se inter-relacionam, por exemplo, um aumento das oportunidades sociais, melhores condições de saúde e de educação contribuem para redução da taxa de

mortalidade, e esta pode reduzir a taxa de fecundidade, transferindo os efeitos da educação para o comportamento da fecundidade (SEN, 2010).

As liberdades instrumentais contribuem para a capacitação geral de um indivíduo e as capacitações correspondem às liberdades substantivas que, segundo Yupanqui (2011), não são concretamente definidas por Sen, pois este deixa essa decisão em aberto para cada indivíduo de uma sociedade específica. As liberdades substantivas podem ser entendidas como liberdades que possuem valor intrínseco, isto é, que possuem valor por si, tal concepção, segundo Sen, (1987), tem sido negligenciada pela literatura tradicional.

Segundo Sen (2010), a expansão da liberdade é o fim primordial e o principal meio do desenvolvimento. Desta forma, uma proposta de desenvolvimento baseada na expansão das liberdades humanas deve buscar a eliminação de possíveis privações que os indivíduos enfrentem. O enfoque da abordagem de Sen (1985, 2010) está nas liberdades positivas, que permitem ao indivíduo realizar os funcionamentos valorados, exercer o controle sobre sua própria vida. No que tange ao valor da liberdade, Amartya Sen (1987, 2010) discorre sobre o papel instrumental, mas é no valor intrínseco que a Abordagem das Capacitações se diferencia, dado que a liberdade substantiva do indivíduo corresponde ao fim que deve ser avaliado de acordo com a sua proposta de análise do bem-estar humano.

Para Sen (2010), a liberdade é central para o processo de desenvolvimento; impulsiona o progresso (aumento das liberdades) e possibilita a realização do desenvolvimento por meio da livre condição de agente, a qual corresponde à realização de objetivos e valores que o indivíduo tem razão para buscar, estejam eles ou não relacionados ao seu bem-estar (SEN, 2008b). Pode-se considerar a liberdade como um instrumento para a realização dos funcionamentos e a definição do conjunto capacitário que resulte em maior bem-estar para cada indivíduo.

A liberdade permite ao indivíduo escolher dentre os funcionamentos passíveis de realização, por exemplo, Sen (1985) contrapõe o caso de duas pessoas famintas, A e B. A é muito pobre e não possui os meios para adquirir os alimentos e B faz jejum por escolha devido a suas crenças religiosas. Ambas tem o mesmo nível de bem-estar, pois A e B encontram-se subnutridos. No entanto, a pessoa B poderia ter escolhido um estilo de vida alternativo, alimentar-se, pelo qual a pessoa A não teria a oportunidade de optar (SEN, 1985).

Conforme Sen (1985), a abordagem moral pode ser analisada sob dois aspectos, o aspecto de bem-estar e o aspecto de agência. Eles se complementam, pois há uma relação de reciprocidade, visto que a agência influencia o bem-estar e estar bem ajuda na habilidade para

agir em busca de outros objetivos, mais amplos (SEN, 1985). Ambos os aspectos se ramificam em liberdade e realização (Quadro 1). A liberdade de agência corresponde à liberdade geral do indivíduo para fazer e realizar os valores e objetivos que considera importantes. Já a liberdade de bem-estar é específica, voltada ao exercício da busca pelo bem-estar, há um único objetivo.

A condição de agente diferencia-se da condição de bem-estar por abranger a realização de outros objetivos além do bem-estar. Sen (1985) destaca que, apesar da importância intrínseca do bem-estar, ela não é a única variável a ser considerada na análise moral, por isso, da necessidade de inclusão do aspecto de agência. O aspecto de bem-estar de um indivíduo está relacionado ao vetor de funcionamentos que ele pode realizar conforme o que considera de maior valor para a sua vida. Já o aspecto de agência volta-se a avaliação do que um indivíduo pode fazer de acordo com a sua concepção de bem, o que pode não necessariamente estar relacionado à busca e a realização do benefício próprio.

Quadro 1 – Aspectos de bem-estar e de agência.

Realização de bem-estar	Liberdade de bem-estar
Realização de agência	Liberdade de agência

Fonte: Elaboração própria a partir de Sen (1985).

O indivíduo pode exercer sua liberdade de agência e não aumentar o seu bem-estar, ambas as liberdades e realizações apresentadas no Quadro 1 podem se mover em sentidos contrários (SEN, 1985, 2008b). Em um primeiro exemplo, um homem come seu sanduíche sentado em um banco quando, de repente, avista um rapaz longe dali, dentro do lago se afogando. Ele tem a liberdade de escolher ajudar o rapaz e deixar seu sanduíche ou, continuar saboreando este sem pressa (SEN, 1985). Então, decide ajudá-lo e assim realiza sua condição de agente (terceiro quadrante) o que não corresponde à realização de seu bem-estar (primeiro quadrante). O seu bem-estar pode ter sido diminuído por não ter consumido seu lanche tranquilamente, mas como agente ele pode valorar a oportunidade de salvar a pessoa mais que a perda da oportunidade de comer o seu sanduíche.

Presenciar um crime, outro exemplo apresentado por Sen (2008b), é uma situação que também coloca em pauta a contraposição entre a liberdade/realização de agência e a liberdade/realização de bem-estar. Se o indivíduo encontra-se próximo da cena de um crime, ele tem a possibilidade de pará-lo, o que aumenta a sua liberdade de agência (quarto quadrante) ou, afastar-se daquele local o que estaria de acordo com a sua liberdade de bem-estar (segundo quadrante). Se o indivíduo resolver interferir no crime ele pode ficar ferido e assim, diminuir a sua realização de bem-estar (primeiro quadrante), porém, realizará a sua condição de agência (quarto quadrante) ao agir em prol do próximo (SEN, 2008b).

O exemplo das duas pessoas famintas, apresentado anteriormente, mostra que também pode haver oposição entre a liberdade de bem-estar e a realização de bem-estar, segundo e primeiro quadrante, respectivamente, do Quadro 1. As duas pessoas tem a mesma realização de bem-estar, fazer jejum, mas a liberdade de bem-estar das duas é distinta, uma vez que a pessoa A não pode escolher se alimentar como a pessoa B o pode fazer, caso assim deseje.

A divergência entre a liberdade/realização de bem-estar e liberdade/realização de agência também ocorre no exemplo de uma médica que quer ajudar pessoas de um país extremamente pobre, mas, inicialmente, não possui os meios e a oportunidade de ir para tal país (SEN, 2008b). Em um segundo momento ela obtém um aumento na sua renda o que lhe permite ter maior liberdade de bem-estar (segundo quadrante), pode comprar o que lhe agrada, e maior liberdade de agência (quarto quadrante), pode ir ajudar as pessoas pobres. Neste caso, a realização do bem-estar (primeiro quadrante) é diminuída frente à expansão das liberdades, a doutora deixa de lado o seu próprio bem-estar em favor dos mais privados, realização de agência (terceiro quadrante).

Para que uma pessoa seja mais saudável, são necessários meios ou recursos como água potável, médicos, proteção contra infecções e doenças e conhecimentos básicos sobre questões de saúde (ROBEYNS, 2005). A educação básica, por exemplo, que pode ser classificada como um bem misto, gera benefícios que vão além do indivíduo que recebe a educação, pode provocar mudanças sociais como a redução da fecundidade e da mortalidade, além do progresso econômico (SEN, 2010).

A análise que Sen (1979a, 1993, 2008b, 2010) faz das capacitações básicas é voltada para a liberdade que os seres humanos têm para utilizar os meios disponíveis, de que forma estes meios contribuem para o bem-estar do indivíduo. O que cada pessoa pode fazer e ser com estes bens dadas as suas características individuais, contextos social e ambiental, a liberdade, as habilidades e as limitações que possuem.

O objetivo de Sen (1979a, 1985, 1990, 1993, 2010) é sair do campo de análise restrito aos bens e avaliar de que forma esses bens são utilizados pelos indivíduos para realizar os *beings and doings* valorados, são meios que tem como fim último a expansão das liberdades humanas. A Abordagem das Capacitações corresponde a uma extensão dos bens primários de John Rawls (1971) com um caráter não “fetichista”, isto é, sem colocar a atenção apenas sobre os recursos, os meios, mas sim, sobre a liberdade que o indivíduo tem para escolher quais funcionamentos realizar de posse desses bens (SEN, 2003a).

De acordo com Vita (1999), Rawls tentou transitar da análise da desigualdade, no que tange aos resultados e realizações, como fazem os utilitaristas, para a avaliação da desigualdade de oportunidades, mas essa transição foi incompleta devido ao foco nos bens primários. Para Sen (1990), os bens primários¹¹ são vistos como uma proposta geral de recursos para a busca de diferentes fins que dependem de cada pessoa, isto é, esses bens são meios que cada indivíduo utilizará conforme suas características pessoais, sociais e ambientais para obter os fins que valora, isto é, atingir a liberdade a qual possui valor em si mesma (SEN, 2008b).

Vita (1999) defende o enfoque sobre os bens primários de Rawl frente à crítica de Sen (1979, 2003a). O autor considera que “a métrica dos bens primários oferece um fundamento normativo muito mais apropriado para lidar com as disparidades relativas que permaneceriam ainda que a privação absoluta (tal como isso é percebido no espaço das capacidades¹² de Sen) fosse eliminada”. Para Vita (1999) é mais razoável lidar com as desigualdades via distribuição equitativa dos meios (renda e riqueza) para buscar a liberdade efetiva do que em termos de capacitações, como propõe Sen.

A preocupação de Sen (1979a, 1985, 1990) refere-se às variações interindividuais na relação entre recursos e liberdades, isto é, a obtenção de resultados diferentes, a partir do mesmo pacote de bens primários (SEN, 1990). Essas variações podem estar associadas aos diferentes fins e objetivos que os indivíduos possuem e às distintas habilidades para converter recursos em liberdades, habilidades estas relacionadas, por exemplo, a gênero, idade e dotações genéticas,

A forma como se dá o processo de conversão dos bens em funcionamentos passa a ser central para que o bem-estar dos indivíduos possa ser analisado e o desenvolvimento humano avaliado. Verificar se de fato houve a realização dos *beings and doings* relacionados aos

¹¹ Para Rawls (1988, p. 257) os bens primários são “*things that citizens need as free and equal persons, and claims to these goods are counted as appropriate claims*”,

¹² O autor Vita (1999) traduziu o termo *capabilities* como capacidades, mas o presente estudo adota capacitações como a tradução adequada.

recursos corresponde a analisar se o indivíduo teve a liberdade de convertê-los da forma como gostaria.

Na sequência, os funcionamentos, capacitações e intitamentos, elementos que constituem a Abordagem das Capacitações e têm as suas bases no conceito de liberdade, definido nesta seção, são apresentados.

3.4 ELEMENTOS CONSTITUINTES DA ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES

Aristóteles já destacava que a riqueza é somente um recurso que deve servir aos indivíduos na busca por seus objetivos de vida. "[...] *the pursuit of wealth is not an appropriate overall goal for a decent society. Wealth is but a means, and the human values that should guide political planning would be utterly debased and deformed were wealth to be understood as an end in itself*" (NUSSBAUM, 2011, p. 126).

Os funcionamentos correspondem a partes do estado de uma pessoa, as coisas que ela quer fazer ou ser ao longo de sua vida (SEN, 1993).

O conceito de 'funcionamentos', que tem raízes distintamente aristotélicas, reflete várias coisas que uma pessoa pode considerar valioso fazer ou ter. Os funcionamentos valorizados podem variar dos elementares, como ser adequadamente nutrido e livre de doenças evitáveis, a atividades ou estados pessoais muito complexos, como poder participar da vida da comunidade e ter respeito próprio. (SEN, 2010, p. 104)

Os funcionamentos valorados variam de acordo com a posição social a qual os indivíduos observados pertencem. Uma pessoa com renda monetária alta pode valorar a liberdade de expressão enquanto uma pessoa com renda monetária baixa pode considerar de maior relevância para a sua vida ter o que comer.

Conforme Sen (2008b, p. 80), o conjunto capacitário corresponde à liberdade substantiva (apresentada na seção anterior) da pessoa para escolher dentre vidas possíveis, os vetores de funcionamentos que estão ao seu alcance. Os funcionamentos são os elementos que constituem o bem-estar; a liberdade para buscá-los refere-se à capacitação (SEN, 2008b). No espaço de avaliação definido pelos funcionamentos e pela capacitação, cada ponto representa um funcionamento e o conjunto destes pontos representa a capacitação (conjunto capacitário).

Capacitação é a liberdade substantiva de realizar combinações alternativas de funcionamentos que correspondem à realização efetiva das coisas (SEN, 2010). Pode ser considerado um pacote de funcionamentos sujeito a diversas combinações que depende da

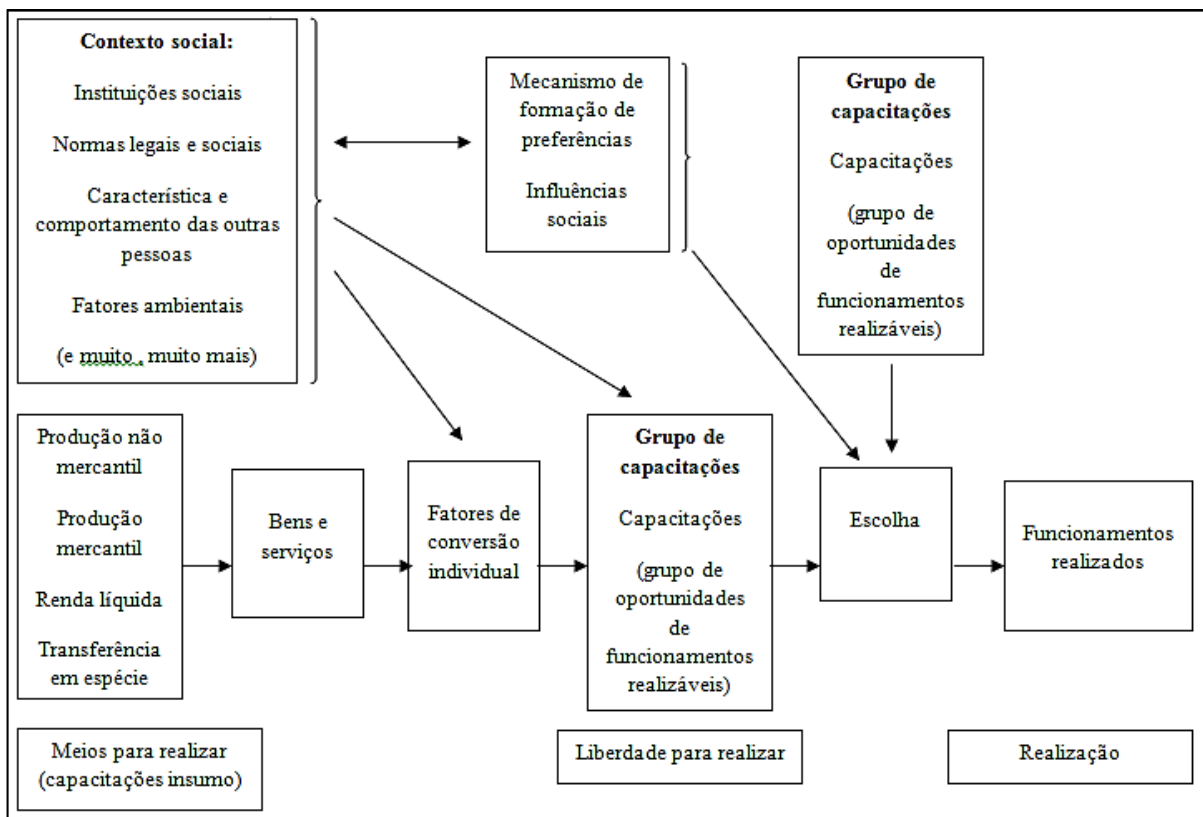
escolha de cada indivíduo conforme o que ele considera importante, como por exemplo, estar nutrido adequadamente, ter boa saúde, evitar a morte prematura, saber ler e fazer cálculos aritméticos, ter participação política e liberdade de expressão.

A relevância de considerar-se primariamente a base informacional das capacitações e não dos funcionamentos realizados está na possibilidade de análise da liberdade de bem-estar, não limitada à realização do bem-estar, isto é, avaliar o que pode ser escolhido pelo indivíduo sem restringir-se ao que efetivamente ele escolhe. E, no fato de a liberdade possuir importância intrínseca, poder agir e escolher livremente, por si só, já conduz o indivíduo a realização de seu bem-estar (SEN, 2008a).

Um indivíduo que tenha acesso a um amplo conjunto de oportunidades tem a possibilidade de realizar um número maior de funcionamentos em relação a outro indivíduo inserido em um contexto de problemas mais gerais. Se ele vive em uma comunidade isolada em que as condições de saneamento básico são precárias, não há coleta de lixo, há dificuldade em chegar ao polo de saúde, de educação, em obter emprego, entre outros problemas, a lista de funcionamentos realizados diminui e assim existem mais necessidades essenciais a serem supridas.

No caso do consumo de alimentos e o funcionamento de estar bem nutrida, a relação entre eles dependerá de fatores como metabolismo, gênero, tamanho corporal, nível de atividade, presença de doenças parasitológicas, acesso a serviços de saúde, conhecimento nutricional, entre outras influências, ou seja, dependerá da capacitação do indivíduo para funcionar (SEN, 1985, 2010). Na Figura 1 é apresentada a representação da Abordagem das Capacitações.

Figura 1 - Representação não dinâmica estilizada do grupo de capacitações de um indivíduo e o seu contexto social e pessoal.



Fonte: Robeyns (2005, p. 98).

Sen (2010) elenca cinco fontes distintas de variação entre a renda e a vantagem que dela se obtém, isto é, cinco fatores principais que interferem neste processo de transformação: as heterogeneidades pessoais (metabolismo, gênero, tamanho corporal); diversidades ambientais (doenças específicas de regiões mais quentes, frio, inundações); variações no clima social (educação pública, criminalidade); diferenças de perspectivas relativas (pessoas pobres em relação às pessoas de uma comunidade rica podem ter dificuldade de participar da vida da comunidade) e; distribuição na família (como a renda familiar é distribuída entre os diferentes objetivos dos membros da família).

Além dos fatores pessoais que influenciam a relação entre os bens e os funcionamentos, existem os fatores de conversão sociais (políticas públicas, normas sociais, relações de poder) e os fatores de conversão ambientais (clima e localização geográfica, por exemplo) (ROBEYNS, 2005). Todo o contexto em que o indivíduo encontra-se imerso tem efeito sobre o processo de transformação de recursos em funcionamentos.

Na sequência, a questão do acesso é descrita sob a perspectiva de Amartya Sen (1981). Para que o indivíduo possa exercer a sua capacitação é necessário que lhe seja oportunizado o acesso aos recursos a serem convertidos nos fins valorados, adentra-se aqui no campo de análise dos intitamentos.

A proposta de intitamentos de Sen (1981, 1997, 2010) pode ser vinculada a esta ideia de acesso às oportunidades sociais. O intitamento de um indivíduo corresponde ao conjunto de pacotes alternativos de bens e serviços que podem ser adquiridos com os recursos legais (dotação) facultados a este indivíduo (SEN, 1997, 2010). O intitamento total corresponde ao somatório da propriedade (dotação) com a possibilidade de troca (SEN, 1997).

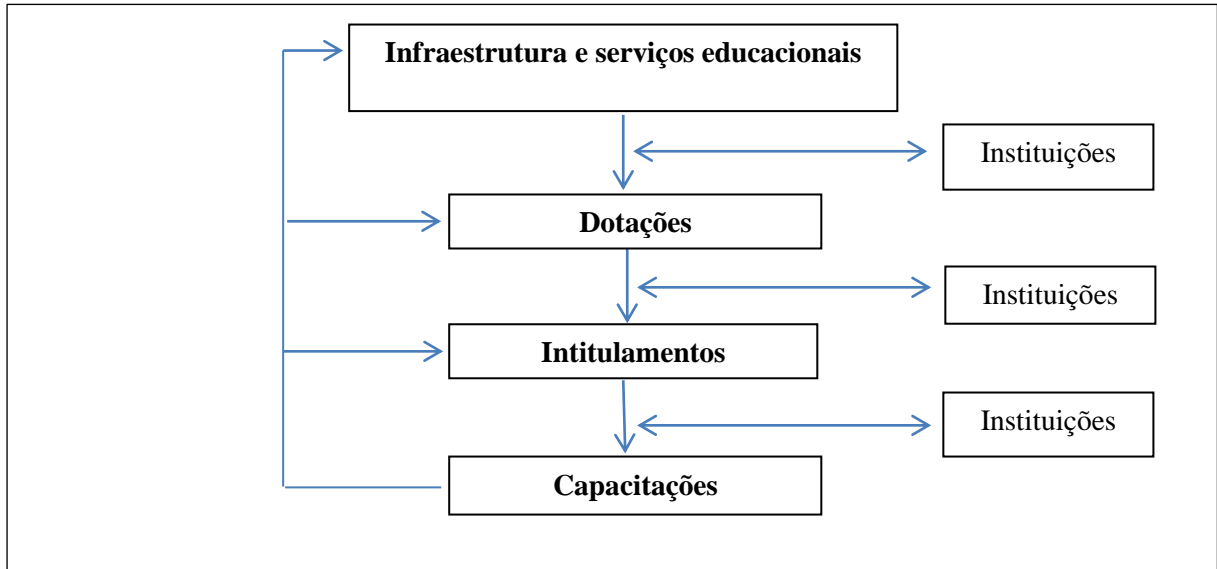
Sen (1981) utiliza a ideia de intitamentos para analisar as fomes coletivas que ocorreram no século XX (Bengala, Etiópia e Bangladesh). Para o autor, a fome não está relacionada à escassez de alimentos, mas sim à falta de recursos dos indivíduos para produzi-los ou adquiri-los (terras ou renda). A capacitação de um indivíduo estar bem nutrido depende dos direitos e das oportunidades que ele possui para comandar os recursos necessários à aquisição de alimentos.

O termo intitamentos pode ser definido como direitos, título, acesso, recursos ou fluxos de renda (ENDA/ZERO, 1992). Costa *et. al.* (2005) ressaltam que os intitamentos no caso da fome refletem a falta de acesso às oportunidades necessárias para adquirir ou apropriar-se dos alimentos, de modo em que não seria a escassez de alimentos a causa das fomes coletivas.

Se o indivíduo acessa o serviço educacional e usufrui dos seus benefícios este se torna um intitamento que contribui para o aumento do bem-estar humano e amplia as liberdades e possibilidades de escolha individuais. O Estado pode colaborar com o processo de “distribuição”, ou melhor, provimento de intitamentos, conforme a reivindicação, as necessidades das pessoas, como ocorre, por exemplo, com a disponibilidade de recursos para beneficiar os desempregados ou as pessoas em situação de vulnerabilidade social, que possuem baixa renda (SEN, 1998).

A provisão da educação pelo Estado pode ser vista como a criação da dotação para aqueles que não têm os recursos necessários para acessar a educação, para pagar os professores, o material escolar e o transporte. Quando o indivíduo possui a dotação e utiliza o recurso em prol de seu bem-estar esse recurso torna-se intitamento, o qual expande as suas liberdades, atinge o propósito de ampliar as suas capacitações, como se observa na Figura 2, uma adaptação da representação de Leach, Mearns & Scoones (1999).

Figura 2 – Intitulos educativos.



Fonte: Adaptado de Leach, Mearns & Scoones (1999).

Na Figura 2 pode se observar de que forma o provimento da educação pode influenciar as liberdades humanas quando acessada pelos indivíduos e utilizada com vistas ao aumento de seu bem-estar. As instituições¹³ atuam como mediadoras nesse processo de transformação de recursos em intitulos e capacitações.

O interesse dos homens nos meios de vida materiais segundo Veblen (1898) guiam a formação de convenções e métodos de vida que são conhecidos como instituições econômicas. Instituições são hábitos de pensamento comuns e generalizados transmitidos de um indivíduo para outro hereditária ou culturalmente (VEBLEN, 1898). Esses hábitos regem a vida dos indivíduos e organizam a interação entre eles.

Leach, Mearns & Scoones (1999) destacam o papel de instituições formais e informais na mediação do acesso e controle sobre os recursos. No processo de provisão de serviços educacionais, o Estado é uma das instituições responsável pela sua oferta e regulamentação (o Estado e a legislação educacional estão no âmbito das instituições formais). Como exposto na Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948), pelo menos a instrução elementar

¹³ O objetivo aqui não é discorrer sobre a evolução da economia institucionalista, por isso, detém-se no conceito original de instituição de Thorstein Veblen (1898). Mas existem outras definições apresentadas por autores como, Commons (1931), North (1990), Coase (1998), Hodgson (1998), entre outros.

deve ser gratuita. A educação é “um direito que o Estado tem a obrigação de respeitar, assegurar, proteger e promover” (UNESCO, 2008, p. 32).

O Estado atua como mediador, cria a oportunidade de acesso, a dotação, o direito, para aqueles que não possuem os recursos necessários para adquirir esses serviços na rede privada e, no caso da educação privada, atua como supervisor para que sejam cumpridos os fins a que a educação se propõe. O Estado, ao prover a educação, ao garantir a disponibilidade e a acessibilidade nas instituições e programas sociais (UNESCO, 2008), permite que diversos indivíduos se apropriem do que lhe é de direito, cada um passa a ter uma dotação de recursos educacionais.

A conversão da dotação em intitamentos também é mediada por instituições, nesse caso, podem ser consideradas as instituições informais (LEACH, MEARNNS & SCOONES, 1999). Indivíduos que pertençam a uma cultura democrática, isto é, que dá abertura para todas as pessoas, não faz discriminação por cor, religião ou gênero, terão a possibilidade de acessar os serviços educacionais e utilizar as suas dotações para obter os benefícios associados a eles, aprender a ler, escrever, calcular, desenvolver as habilidades de comunicação, argumentação e julgamento. Na medida em que se observam esses benefícios tem-se o aumento do bem-estar humano, assim, a dotação é transformada em intitamento e as suas capacitações são ampliadas (LEACH, MEARNNS & SCOONES, 1999).

O Estado como se viu na declaração dos direitos humanos deve atuar no sentido de expandir o acesso dos indivíduos às oportunidades sociais. No que se refere especificamente à educação, o seu papel é de prover escolas com infraestrutura adequada (classes, cadeiras, quadros, computadores), professores, transporte para o deslocamento dos alunos de localidades distantes da escola e material escolar. Criada a oportunidade, o indivíduo pode ter a liberdade para acessá-la e assim buscar a realização dos funcionamentos relacionados à educação, como ler e escrever.

No capítulo quatro as informações sobre a educação e a Abordagem das Capacitações são relacionadas, o que retoma a discussão apresentada no relatório da UNESCO (2002) sobre a compreensão do papel da educação na vida dos indivíduos de acordo com essa abordagem.

CAPÍTULO 4 - A EDUCAÇÃO NA ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES DE AMARTYA SEN

4.1 INTRODUÇÃO

A educação tem fundamental importância no desenvolvimento de diversas habilidades do indivíduo como, ler, escrever, argumentar, julgar as informações que acessa pelos meios de comunicação ou recebe de outros indivíduos de seu convívio, a formação da consciência sobre a realidade que o cerca, o conhecimento sobre os seus direitos e possibilita a realização de melhores condições ao longo de sua vida (WALKER, 2003, 2005, 2010a, 2010b; UNTERHALTER, 2003a, 2003b, 2009; HOFFMAN, 2006; CHIAPPERO-MARTINETTI & SABADASH, 2014).

O enfoque sobre a educação revela que ela possui uma grande relevância para a vida dos indivíduos, permite a eles ampliar as suas liberdades de escolha e de ação na direção do que considera de valor. Essa relação entre a educação e a liberdade traz a educação para o escopo da Abordagem das Capacitações, pois, sob essa perspectiva a educação é o elemento essencial para a liberdade e a realização do bem-estar humano, pois, não só expande o conjunto de possíveis realizações futuras, mas principalmente, permite as realizações associadas a ela.

A relevância da educação na Abordagem das Capacitações não se esgota na adoção da ideia de que ela é um meio para alcançar os fins valorados pelo indivíduo, com a amplitude de análise dessa abordagem observam-se outras funções para a educação, a educação corresponde ao próprio *being* ou *doing* valorado, é vista como um fim em si mesmo (UNESCO, 2002). Este capítulo pretende responder ao seguinte questionamento: quais são essas outras funções, além de liberdade instrumental, desempenhadas pela educação de acordo com a Abordagem das Capacitações?

Para que se obtenha tal resposta são apresentados os argumentos de Amartya Sen (2003a, 2010) a respeito da posição que a educação ocupa na vida do indivíduo e a concepção de autores que também utilizaram como base para análise das funções da educação a Abordagem das Capacitações.

4.2 A EDUCAÇÃO PARA AMARTYA SEN

A habilidade para exercer a liberdade é dependente da educação, por isso da relevância de se analisar a relação entre a educação e a Abordagem das Capacitações (SEN, 2003a). Sen (2003a) destaca que a expansão da educação possui vários papéis. Ter mais educação influencia a produtividade, contribui para a melhor distribuição da renda nacional entre diferentes pessoas, ajuda na conversão de renda e recursos em diversos funcionamentos e, colabora para a escolha entre os distintos tipos de vida que uma pessoa pode levar (SEN, 2003a).

Em Sen & Anand (1997), o analfabetismo aparece como uma forma de privação educacional. A proporção da população que não sabe ler e escrever serve como parâmetro de avaliação da incidência desta privação no grupo analisado. Para que tal privação seja eliminada a provisão de bens públicos é de extrema importância, a possibilidade de acesso a serviços educacionais permite que o indivíduo possa realizar os funcionamentos associados à educação, neste caso, saber ler e escrever (SEN, 1988; SEN & ANAND, 1997).

O analfabetismo tem efeitos negativos na vida dos indivíduos e Sen (2003b) apresenta algumas consequências deste tipo de privação educacional. A primeira delas é a insegurança, a privação ocorre e não há oportunidade para que o indivíduo evite tal fato. Não acessar a educação básica também implica em dificuldade para conseguir um trabalho, um emprego que seja vantajoso em termos monetários. O analfabetismo limita a compreensão e a utilização dos direitos legais, no caso das mulheres, a privação educacional torna ainda mais insegura suas vidas por elas desconhecerem os seus direitos, pois, quando submetidas a situações de violência ou exploração elas não sabem a quem recorrer.

Outra consequência negativa do analfabetismo apresentada por Sen (2003b, 2010) é a barreira que se impõe aos oprimidos no que tange as oportunidades políticas, o indivíduo é impedido de ter voz ativa e participação no processo de definição dos objetivos a serem alcançados pela gestão pública no que se refere a realização do bem-estar. Para que o indivíduo possa participar de um processo de escolha é necessário um grau de instrução básico, a negação desta oportunidade a qualquer grupo é contrária às condições fundamentais da liberdade participativa (SEN, 2010).

A importância da alfabetização está, principalmente, no empoderamento que ela propicia as mulheres; permite a elas reduzir as desvantagens em relação aos homens quanto à sobrevivência que ainda predomina em países em desenvolvimento (SEN, 2010). Além disso, o empoderamento das mulheres culmina na redução da fecundidade e da mortalidade infantil.

A expansão das oportunidades sociais facilita o desenvolvimento econômico com alto nível de emprego e cria um ambiente favorável para a redução das taxas de mortalidade e para o aumento da expectativa de vida (SEN, 2010). As variações que ocorrem entre um país e outro no que se refere à expectativa de vida se devem as oportunidades sociais que são oferecidas a população, dentre as quais estão as facilidades educacionais.

Sen (2003b) destaca que a escolaridade gera benefícios não só para a pessoa que é escolarizada, estende-se para as outras pessoas que lhe são próximas. A educação melhora a vida das pessoas. Os pais ao colocarem os seus filhos na educação básica permitem que estes cresçam sem as deficiências pelas quais os pais passaram (SEN, 2003c). A educação deve ser acessada por todos e o conteúdo da educação deve ser voltado à expansão do conhecimento e do horizonte de possibilidades de escolha dos indivíduos (SEN, 2003b).

Estas diversas implicações do analfabetismo destacadas por Sen (2003b, 2010), retratam a relevância do acesso à educação, não ter esta oportunidade limita as liberdades substantivas futuras do indivíduo e impede que ele realize funcionamentos básicos como saber ler, escrever e desenvolva as habilidades de compreensão e julgamento das informações.

Ao se retomar o conceito de liberdade positiva, definido por Berlin (1981), adaptado e compartilhado por Sen (1987), a liberdade como a possibilidade de escolha do ser ou fazer (*being and doing*) valorado pelo indivíduo (a atual habilidade para realizar funcionamentos valorados), tem-se que a educação corresponde à liberdade positiva e como tal pode assumir a forma de liberdade substantiva, além de seu valor instrumental.

Perceber a educação como uma liberdade substantiva significa destacar seu valor intrínseco, como uma realização em si, por dotar o indivíduo de habilidades que se tornam inerentes a ele como, ler, escrever, compreender, dialogar, argumentar e julgar. Essas habilidades correspondem aos *beings and doings* valorados pelo indivíduo. Na sequência essa percepção, da educação como uma capacitação, é detalhada.

4.3 A EDUCAÇÃO E AS CAPACITAÇÕES

Hoffman (2006) destaca que através da educação as crianças e os adolescentes têm desenvolvidas habilidades que os ajudam a pensar crítica e criativamente, resolver problemas, tomar decisões, gerenciar novas situações e comunicar-se de forma eficaz. “*The importance of such mental power, i.e. cognitive, emotional and social abilities, is making its way into education policies and plans, often under the name of life skills*” (HOFFMAN, 2006, p. 2).

Três grupos de habilidades podem ser considerados a luz desta noção de habilidades para a vida, a habilidade de resolver problemas, autonomia e senso de propósito e, habilidades sociais (WHO, 2004). “*Acting on personal characteristics and influencing individual abilities, life skills education can be seen as a bridge between basic functionings and capabilities*” (BAKHSI, HOFFMAN & RADJA, 2003, p. 6).

A relação entre as habilidades para a vida e as habilidades manuais resulta em quatro pilares de aprendizagem, são eles: *learning to knowledge* (compreensão e uso do conhecimento); *learning to be* (agência); *learning to live together* (sentir-se parte de um grupo, compreender e respeitar as diferenças); *learning to do* (domínio de ferramentas comportamentais) (HOFFMAN, 2006). “*This combination of manual skills (learning to do), with the three categories of life skills in order to obtain quality learning outcomes could be linked to Sen’s vision for reaching achieved functionings*” (HOFFMAN, 2006, p. 3).

Bakhshi, Hoffman & Radja (2003) ao se referirem a legalidade do direito a educação afirmam que um direito que é reconhecido pelo Estado, mas que não pode ser exercido, não é suficiente. Se a educação não pode ser acessada ela não se torna um intitlamento, como visto na última seção do capítulo anterior, um direito que não se efetiva não é convertido em realização dos objetivos da pessoa.

No processo de conversão de recursos em funcionamentos, a educação apresenta fundamental importância em no mínimo três diferentes níveis da determinação do bem-estar, como fim, meio e fator de conversão (CHIAPPERO-MARTINETTI & SABADASH, 2014). Educação e conhecimento como fim representam o resultado da transformação dos recursos educacionais (escolas e professores) em funcionamento, ressalta o valor intrínseco da educação. As características individuais e fatores externos (nível de educação dos pais, normas sociais e culturais) influenciam a conversão dos meios em liberdade para realizar.

Educação como meio está ligada a sua instrumentalidade na realização de outros funcionamentos, por exemplo, a educação colabora para a definição da posição que o indivíduo ocupa no seu emprego, conforme a sua qualificação e as suas habilidades lhe é destinado um cargo.

Uma terceira função desempenhada pela educação no processo de liberdade e realização de bem-estar (segundo e primeiro quadrantes do Quadro 1, respectivamente) é como fator de conversão. O conhecimento adquirido é incorporado pelo indivíduo de tal forma a tornar-se uma característica pessoal que determina a sua habilidade de converter recursos em resultados. O cumprimento dessa terceira função pela educação pode ser

observado nos cuidados com a saúde e nas decisões sobre a fertilidade (CHIAPPERO-MARTINETTI & SABADASH, 2014). A educação e o conhecimento colaboram para que a mulher tenha melhores condições para cuidar de sua saúde e de seus filhos e utilize de forma adequada os métodos contraceptivos o que reduz o número de filhos por mulher e a taxa de mortalidade infantil.

No Quadro 2 são apresentados dados de alguns países para ilustrar o papel da educação como fator de conversão para o caso das mulheres, o que já havia sido afirmado por Sen (2010). Mas é importante salientar que os dados referentes a anos de estudo não captam todas as facetas da educação, pois como foi ressaltado no segundo capítulo ela não se restringe ao âmbito formal, a convivência com outras pessoas também colabora para a formação do indivíduo. Tanto a educação formal quanto a informal são influenciadas pelos contextos social, político e cultural.

Quadro 2 – Informações sobre a educação feminina, fecundidade e mortalidade infantil de regiões e países selecionados.

Ano	Média de anos de estudo das mulheres		Taxa de fecundidade		Taxa de mortalidade infantil	
	2001	2011	2001	2011	2001	2011
Afeganistão	1,2*	1,2	7,6	5,9	91,6	72,7
África do Sul	7,3	9,5	2,8	2,5	52,3	34,2
Brasil	6,1**	7,1	2,1**	1,8	22**	13,6
Croácia	9,1	10,5	1,4	1,5	6,9	4,2
Itália	8,3	9,6	1,2	1,4	4,5	3,3

Fonte: UIS (2015).

* Não há dados disponíveis para o Afeganistão no ano de 2001, então se utiliza a média do período de 2000 a 2012, obtida no relatório da UNDP (2014).

**Utilizam-se as informações de 2004 para o Brasil, pois é a partir deste ano que os dados estão disponíveis na UIS para a média de anos de estudo das mulheres é 2004.

A escolarização feminina se refere aos anos de estudo das mulheres com 25 anos ou mais. A taxa de fecundidade corresponde ao número médio de filhos por mulher e a taxa de mortalidade infantil ao número de mortes de crianças menores de um ano de idade a cada 1.000 nascidas vivas.

Os países que aparecem no quadro foram selecionados de acordo com a disponibilidade de informações e no caso do Brasil e do Afeganistão por terem sido citados

anteriormente. Com a exceção do Afeganistão, país em que a escolarização feminina permaneceu constante, em todos os outros países observou-se o aumento da escolaridade média das mulheres entre 2001 e 2011.

A taxa de mortalidade infantil veio na contramão assim como a taxa de fecundidade, ambas tiveram queda nesse período, somente na Croácia e na Itália houve um pequeno aumento no número médio de filhos por mulher, mas nos dois casos a taxa permanece inferior a dois (UIS, 2015). No caso do Afeganistão tem-se uma situação em que são observadas melhorias nos indicadores referentes à mortalidade infantil e a fecundidade sem ter havido melhora no indicador relacionado à educação. Mesmo diante da deficiente base informacional sobre a escolaridade das mulheres afegãs percebe-se que estas possuem baixa instrução e isto se deve à fatores culturais e políticos..

Em 2011, 6,1 milhões de crianças menores de 5 anos de idade morreram em países de baixa e média baixa renda, se todas mulheres possuíssem o ensino primário haveria uma queda de 15% nesse valor e no caso de todas terem concluído o ensino secundário a queda da mortalidade na infância nesses países seria de 49% (UNESCO, 2013).

A tripla funcionalidade da educação apresentada por Chiappero-Martinetti & Sabadash (2014) é sintetizada no Quadro 3. Sob a perspectiva da Abordagem das Capacitações, a educação não é apenas um meio (segunda coluna do Quadro 3) relacionado a busca de trabalho, ela possui outras funções, já citadas anteriormente, como fim e fator de conversão.

O Quadro 3 serve como referência para a análise das variáveis que compõem a avaliação das funções que a educação desempenha na Abordagem das Capacitações.

Quadro 3 – Funções da educação e variáveis associadas à avaliação de cada uma delas.

Foco de análise	Educação como um meio	Educação como um fim	Educação como fator de conversão
Capacitações	‘ser hábil em trabalhar ou empreender projetos de trabalho’	‘ser hábil a ser educado e usar e produzir conhecimento’	‘ser hábil a participar efetivamente da vida política e social’
Mensurada por	Oportunidades no mercado de trabalho	Oportunidades educacionais	Oportunidades para participar da vida política e social; ter uma vida saudável; etc’
Funcionamentos	Posição e condições de trabalho, salários	Habilidades e conhecimento adquirido	a) Participação política ativa e efetiva (ser membro de ou ativo em um partido político) b) Frequência ou intensidade de relações sociais, participação em redes sociais c) Efeito marginal da educação em interesses políticos expostos d) saúde e) bem-estar no emprego
Mensurado por	- tipo de emprego (permanente, temporário, tempo integral ou parcial) - pensão, acordos	- realização educacional - habilidades - a sua formação corresponde a qualificação requerida por seu trabalho?	- envolvimento em grupos políticos, religiosos ou de direitos humanos - ser parte de grupo de caridade ou de voluntários - ter votado nas eleições passadas - fazer exercícios regularmente mesmo que tenha sido um fumante regular - satisfação no trabalho
Agência e autonomia	(Considerado somente implicitamente em termo de comando sobre recursos econômicos)	Hábil em fazer escolhas informadas, ter acesso à informação, ter voz e ser consciente de seus direitos sociais, políticos e civis.	
Meios para realizar	Nível de educação realizada pelo sujeito e grau, anos de experiência, habilidades profissionais e competências, políticas de mercado de trabalho ativa	a) Livre acesso a escola, qualidade dos indicadores de escola, outros recursos (bibliotecas, computadores, etc.); bolsas de estudo, etc. b) leitura de jornais e livros, recursos de mídia e culturais, etc.	a) número de partidos políticos e organizações; acesso à tecnologias de comunicação (<i>proxy</i> para o acesso à informação) b) número de redes sociais; acesso à tecnologias de comunicação (<i>proxy</i> para o acesso à informação)
Fatores de conversão a) individual b) familiar c) contextual	a) nacionalidade, idade, gênero, raça, habilidades e inaptidão b) origem social (ocupação do pai, família pobre ou não pobre) c) tendências de taxas de desemprego específicas, trabalhadores involuntários de tempo parcial, características do mercado de trabalho, <i>dummies</i> regionais (para disparidades regionais)	a) nacionalidade, idade, gênero, raça, habilidades e inaptidão b) origem social (ocupação do pai, família pobre ou não pobre) c) realização educacional média; razão estudante/professor	a) idade, gênero, nível de educação b) origem social (educação do pai e da mãe, família pobre ou não pobre) c) número de mídias, jornais e acesso à informação

Fonte: Chiappero-Martinetti & Sabadash (2014, p. 224-225).

Percebe-se a diversidade de funções que a educação possui para a vida de um indivíduo. Além de oportunizar melhor posição e condição de trabalho permite ao indivíduo desenvolver a sua própria habilidade de produzir conhecimento e utilizá-lo da forma que considerar adequado para levar a vida que valora. Ao internalizar esse conhecimento torna-se apto a participar da vida política, interagir com outras pessoas e ajudá-las, cuidar de sua saúde, entre outras atividades que são facilitadas quando o indivíduo acessa a educação.

Given these considerations education might not only be interpreted as a capability, but also as 'capability input' and as 'personal conversion factor'. Education might be a means to expand capabilities, a means to convert assets into capabilities and it might also be considered as a capability itself (OTTO & ZIEGLER, 2006, p. 5)

Segundo Savater (2006), a educação colabora para o processo de humanização das pessoas, a convivência com outros seres humanos, colegas e professores, permite que os indivíduos desenvolvam as suas habilidades humanas. “Esse caráter humanizador implica que a educação tem um valor em si mesma e que não é unicamente uma ferramenta para o crescimento econômico ou social, ainda que também o seja, como costumava perceber-se a partir de visões mais utilitaristas” (UNESCO, 1990, p. 31).

The intrinsic human value of education – its ability to add meaning and value to everyone's lives without discrimination – is at the core of its status as a human right. But education is also an indispensable means to unlock and protect other human rights. [...] good health, liberty, security, economic well-being and participation in social and political activity (UNESCO, 2002, p. 30).

A concepção de *Bildung*¹⁴ reflete a relação entre os processos de educação formal, não formal e informal. Esta concepção embasa o trabalho de Andresen, Otto & Ziegler (2010) que discute a possibilidade de considerar a Abordagem das Capacitações como uma abordagem educacional. A educação que é a base para a construção do conceito de *Bildung* é vista como o elemento responsável pela ocorrência de um processo de humanização (termos utilizados mais tarde por Savater, 2006) do indivíduo e desenvolvimento de sua própria capacidade de discernimento e julgamento o que Biesta (2002) denomina autonomia racional. Ser educado, sob esta perspectiva, não se refere a uma formação técnica ou ao treinamento moral para

¹⁴ Este termo vem do alemão e significa 1) educação, instrução, cultura 2) formação 3) organização (Dicionário de alemão online *Michaelis*, 2011). Porém, em Andresen, Otto & Ziegler (2010, p. 168) o termo recebe um significado mais abrangente está associado a ideia de estado nacional e com o desenvolvimento da educação escolar acima do estado do bem-estar. O sistema educacional alemão caracteriza-se pela primazia da qualidade e dos resultados. Seleção e exclusão são intrínsecas ao processo sem preocupar-se com o domínio público democrático.

adequar-se a ordem social da qual o indivíduo faz parte, é um processo mais amplo (BIESTA, 2002).

A educação ao considerar o termo *Bildung* pode ser tratada como uma capacitação e ao mesmo tempo promotora de capacitações humanas (ANDRESEN, OTTO & ZIEGLER, 2010). O acesso a educação possibilita ao indivíduo fazer escolhas, ter a liberdade de optar por outras liberdades que valora. Não se restringe somente a promoção do aumento do crescimento econômico como defendido pela Teoria do Capital Humano (MINCER, 1958; SCHULTZ, 1959; BECKER, 1962). A ideia de que a educação gera renda monetária superior e que por isso a educação é valorada pelo indivíduo é limitada se comparada à percepção da Abordagem das Capacitações que abrange o acesso às liberdades (SEN, 1998; UNTERHALTER, VAUGHAN & WALKER, 2007).

Anderson (1999, apud Andresen, Otto & Ziegler, 2010, p. 191) destaca que a capacidade para funcionar como um cidadão vai além do exercício de direitos políticos, envolve a participação em várias atividades da sociedade, inclusive na economia. Para tanto é necessário que o indivíduo possua três aspectos de funcionamento: como um ser humano, como um participante no sistema cooperativo de produção e como um cidadão de um estado democrático. A educação supre esta necessidade, fornece a capacitação para que o indivíduo possa realizar estes funcionamentos. “*Of course, the capabilities approach is not exclusively related to education. However, [...] may most notably be interpreted as an educational approach to social justice.*” (ANDRESEN, OTTO & ZIEGLER, 2010, p. 193).

Diante da importância da educação para a expansão de outras capacitações Terzi (2007) ressalta que a ausência de oportunidades para ser educado é prejudicial ou desvantajosa ao indivíduo. De acordo com a autora, estudos com crianças selvagens, que viveram na selva ou em cavernas, revelaram que a privação do acesso à aprendizagem informal e à escolarização prejudicou a realização de funcionamentos relacionados a linguagem, a comunicação, a aprendizagem e ao raciocínio. O não acesso a educação impediu que essas crianças expandissem as suas capacitações.

A base para o desenvolvimento da educação é a alfabetização que colabora no processo de construção do ser humano que ocorre por meio da educação. Para Kickbusch (2001), a educação e a alfabetização atuam como determinantes da saúde, além da importância com relação a renda, a distribuição de renda, o emprego, as condições de trabalho e na formação do próprio ambiente social em que o indivíduo está inserido. A alfabetização

está associada a realização dos funcionamentos ouvir, falar, ler e escrever, os quais constituem funcionamentos relacionados a comunicação (TERZI, 2007).

Há uma relação entre a alfabetização e a saúde dos indivíduos definida como a habilidade para ler, compreender e agir ao ter acesso a informações relacionadas ao cuidado com a saúde (CHCS, 2000). Ser alfabetizado possibilita ao indivíduo utilizar as informações que tenha acesso para evitar problemas relacionados a saúde ou tratar de doenças existentes a fim de que leve uma vida com qualidade e possa realizar o funcionamento viver.

A alfabetização permite que o indivíduo modele o seu conjunto de liberdades, expanda o conjunto de funcionamentos ligados à saúde passíveis de escolha e posterior realização, o que corresponde a sua função instrumental. Além de dotar o indivíduo da habilidade de julgar e agir criticamente frente às informações que recebe, assim, pode escolher e realizar o que valora para a sua vida e alcançar o bem-estar desejado, função intrínseca. Essas funções, instrumental e intrínseca, que a educação pode desempenhar na vida dos indivíduos, são retomadas na seção a seguir.

4.4 OS PAPÉIS INSTRÍNSECO E INSTRUMENTAL DA EDUCAÇÃO FORMAL

A educação tem reconhecida importância por parte de diferentes instituições mundiais e tal relevância é justificada pelos papéis que ela cumpre na vida dos indivíduos. O arcabouço teórico da Abordagem das Capacitações fornece as bases para uma análise além da comumente realizada por estudiosos na área, como, por exemplo, da Teoria do Capital Humano, ao enfatizar o seu papel intrínseco e não só instrumental como faz essa última. Nesta seção esse duplo papel desempenhado pela educação é retratado sob a perspectiva de autores que utilizaram a Abordagem das Capacitações como suporte para seus estudos, como Walker (2003, 2005, 2010a, 2010b), Unterhalter (2003a, 2003b), Chiappero-Martinetti & Sabadash (2014), entre outros.

Walker (2010a) destaca a importância da liberdade individual de poder escolher levar a vida que o indivíduo valora, sendo que, as políticas públicas, em especial, a política educacional tem essencial papel na expansão dessa liberdade. A educação possui papel essencial na reprodução social, além de ser a maior fonte de transformação social (WALKER, 2003). Provê aos alunos a habilidade de reflexão e desenvolvimento de uma postura crítica frente à realidade da vida social presente o que os instiga a participar do processo de busca por melhorias na direção de uma forma desejável por todos (WALKER, 2003).

A educação, para Unterhalter (2003b), pode ser considerada sob duas óticas na Abordagem das Capacitações, da realização e da agência, aspectos trabalhados por Sen (1985). Na primeira, a educação pode ser vista como uma forma de funcionamento ou realização, esta perspectiva pode ser representada pela educação escolar, completar quatro anos de educação básica, por exemplo.

Já sob a ótica da agência a educação também pode ser entendida como parte do processo de exercício de agência; permite ao indivíduo desenvolver sua capacidade de compreensão e reflexão sobre o direito que possui de exercer as suas capacitações e, assim, discernir os *beings and doings* valorados que compõem o conceito de capacitações (UNTERHALTER, 2003b).

No Quadro 4 os aspectos da abordagem moral de Sen (1985), de bem-estar e de agência, apresentados no capítulo anterior, aparecem associados à educação.

Quadro 4 – A educação relacionada aos aspectos das capacitações

Aspectos das capacitações	Aspecto de educação
Realização de bem-estar	Passar um ano na turma de alfabetização para adultos; isto deve assegurar a chance de melhor saúde, inclusão no processo de tomada de decisão, estima dos colegas etc.
Liberdade de bem-estar	A condição de passar um ano, por exemplo, livre da discriminação ou perseguição na sala de aula por parte do professor ou de outros colegas, liberdade para caminhar seguramente na sala, ser livre da discriminação ou violência porque tem participado das aulas (e deve não ter tempo para completar todas as tarefas normalmente atribuídas na família ou no ambiente de trabalho), ser hábil a se concentrar na aula (não tão faminto, cansado ou ansioso), ser hábil a acessar o conteúdo das lições através de apropriada pedagogia e materiais de aprendizagem, isto é, ter em conta os estilos de aprendizagem de gênero, ser hábil a estudar em um programa bem gerenciado com recursos suficientes (habilidade do professor, tempo para as aulas, dinheiro para o professor, materiais, infraestrutura adequada).
Realização de agência	Exercício da agência individual, que é a escolha de ir para as aulas de alfabetização de adultos como parte de uma consideração a respeito de passar um ano como um resultado a ser valorado.
Liberdade de agência	Ter as condições para exercer agência, que é o acesso a informação, a chance para discussão e avaliação, a liberdade para fazer a cabeça de alguém sem violência ou vergonha.

Fonte: Unterhalter (2003b, p. 6-7).

A liberdade e a realização de agência, conforme exemplo apresentado no Quadro 4, estão vinculados a oportunidade de escolha em si, frequentar as aulas de alfabetização para

adultos e compreender as informações apresentadas em aula. A liberdade e a condição de bem-estar estão relacionadas às implicações que a escolha tem sobre a vida do indivíduo, os efeitos que as aulas de alfabetização terão sobre as atividades diárias e sobre futuras escolhas, atitudes e opções de escolha do indivíduo (UNTERHALTER, 2003b).

A educação vista pela perspectiva das capacitações permite ao indivíduo ampliar o conjunto de funcionamentos possíveis de serem realizados, isto é, expande o seu conjunto capacitário, a liberdade para escolher o que considera de maior valor para a sua vida.

While promoting reflection, understanding, information and awareness of one's capacity, education promotes at the same time the capacity to formulate exactly the valued beings and doings the individual has reasons to value. In this sense, ultimately, education enhances capability in terms of achieved functionings, hence well-being achievements, as well as in terms of well-being freedoms. (TERZI, 2005, p. 133)

Conforme Walker (2005), a educação funciona como um dos alicerces que permite ao indivíduo realizar os funcionamentos valorados por si, não basta ter a opção de escolha, deve ser criado o suporte para que a escolha possa ser feita. A educação habilita o indivíduo para discernir e julgar dentre as opções que tenha a possibilidade de escolher.

As oportunidades econômicas, liberdades políticas, facilidades sociais, garantias de transparência e a segurança protetora, funcionam como liberdades instrumentais (já apresentadas em seção anterior) que permitem ao indivíduo estender as suas liberdades substantivas (SEN, 2010). Isto é, faz-se necessário que sejam criadas as devidas condições sociais para que o indivíduo possa exercer sua liberdade de escolha e realizar os funcionamentos que deseja. Educação, entendida como escolarização, se faz necessária para que a ampliação das liberdades humanas (capacitações), de fato, ocorra (UNTERHALTER, VAUGHAN & WALKER, 2007).

A educação cumpre um papel de extrema importância na expansão das liberdades individuais. A realização de um funcionamento relacionado à educação como, por exemplo, a alfabetização, ampara o indivíduo com as habilidades de leitura e escrita. Como estas habilidades tornam-se inerentes ao indivíduo, a alfabetização pode ser considerada uma característica do indivíduo, fator de conversão, como Chiappero-Martinetti & Sabadash (2014) definiram.

As habilidades referentes a alfabetização permitem ao indivíduo converter o recurso, uma notícia de jornal em conhecimento ou a compreensão da legislação em liberdade quando uma mulher que sofre violência doméstica opta pelo divórcio (VAUGHAN & WALKER,

2012). A educação amplia as opções de funcionamentos que podem ser realizados e habilita o indivíduo a julgar dentre os funcionamentos disponíveis o que considera mais relevante.

Saito (2003) ao analisar a educação no espaço das capacitações defende que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) pode ser visto como uma proposta de operacionalização da Abordagem das Capacitações, ainda que possua deficiências ao focalizar o todo, o conjunto dos indivíduos e não as especificidades individuais. Saito (2003) ressalta que a longevidade (esperança de vida ao nascer), um dos indicadores que compõem o IDH, pode ser influenciada pela educação.

A educação materna gera benefícios que vão além dela como indivíduo, estendem-se aos seus filhos, que terão no maior conhecimento delas uma base para levar uma vida mais saudável, com condições monetárias superiores e melhores oportunidades, elementos que colaboram para que o indivíduo tenha uma vida mais longa (SAITO, 2003).

Saito (2003) afirma que a educação relaciona-se com a expansão das capacitações, já destacado anteriormente, a educação permite ao indivíduo ampliar a sua liberdade para tomar decisões e realizar escolhas. Além disso, a educação permitiria o ensinamento de valores, dada a liberdade para fazer escolhas é necessário que o indivíduo tenha conhecimento das consequências de seus atos (SAITO, 2003). Nesse sentido a educação tem como propósito expor a questão de julgamento, os valores que devem ser ponderados frente às capacitações.

Conforme Vaughan & Walker (2012), a educação tem por objetivo tornar os estudantes conscientes da realidade do mundo a sua volta e, a partir disto, permitir que eles desenvolvam a sua própria capacidade de julgamento de valor a respeito das questões com que se depara. Esta ideia contrapõe-se ao segundo ponto levantado por Saito (2003) sobre o papel da educação na Abordagem das Capacitações; expande o “poder” da educação, além da imposição de valores. Para Vaughan & Walker (2012) a educação possibilita ao indivíduo aprender e compreender o que é mais valorado por si mesmo e, assim, construir a sua própria base de valores.

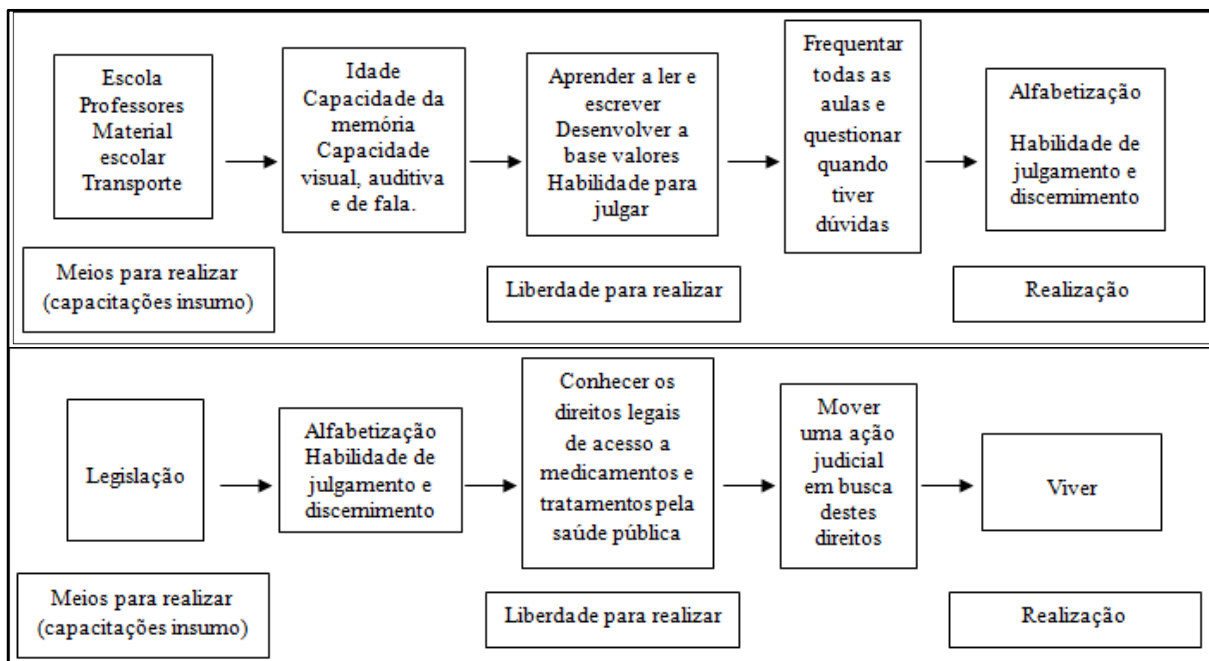
De acordo com a concepção apresentada pela Abordagem das Capacitações devem ser desenvolvidas as condições para a expansão das liberdades de bem-estar dos indivíduos. Neste processo, a educação fornecida às crianças permite que elas aprendam a ler, escrever, compreender as informações disponibilizadas por meios de comunicação ou na convivência com outras crianças e julgar as informações e conhecimentos de acordo com a sua base de valores (VAUGHAN & WALKER, 2012). A possibilidade de escolha de quais desses

funcionamentos associados diretamente aos recursos educacionais realizar reflete a função intrínseca da educação, o conjunto de liberdades substantivas.

Além disso, a educação tem implicações sobre o futuro das crianças (VAUGHAN & WALKER, 2012). Quando adultas elas terão acesso a um conjunto capacitário mais amplo, liberdades relacionadas à participação política, reconhecimento de seus direitos civis, uso apropriado das informações sobre cuidados com a saúde, dentre outras, aqui se percebe a função instrumental da educação.

A partir dessa distinção entre as funções intrínseca e instrumental pode-se criar uma representação (Figura 3) dessa dupla funcionalidade.

Figura 3 – Representação da educação na Abordagem das Capacitações.



Fonte: Elaboração própria.

O primeiro esquema da Figura 3 descreve a relevância intrínseca da alfabetização, o processo de conversão dos recursos educacionais em habilidades de leitura, escrita e de julgamento. A oportunidade de acessar a educação permite que o indivíduo expanda o conjunto de liberdades relacionadas diretamente a ela, conforme as características do indivíduo e o que ele valora para a sua vida.

Na sequência, o segundo esquema representa a educação (alfabetização) como uma liberdade instrumental para realizar o funcionamento viver, é observada no caso de um indivíduo que necessite de algum tratamento ou medicamento caro que não seja

disponibilizado pela rede pública. Ele tem a possibilidade de acessá-lo se tiver o conhecimento e a capacidade de interpretar a legislação que trata desses casos. Assim, poderá escolher qual a conduta adequada, condizente com as leis e com as suas necessidades, e realizar o funcionamento que valora de prolongar a sua vida com melhores condições de saúde.

No Quadro 5 a multidimensionalidade da educação é detalhada, as diversas formas como a educação pode ser utilizada pelo indivíduo.

Quadro 5 – A tipologia multidimensional dos usos da educação

Intrínseco	Ter educação é uma realização valorada por si mesma, pelas liberdades efetivas.
Instrumental pessoal	Educação ajuda uma pessoa a fazer muitas outras coisas que também são valoradas tais como conseguir um trabalho, ela ganha a liberdade para realizar um arranjo de funcionamentos valorados que deve seguir a partir do ganho da renda.
Instrumental social	Educação facilita discussão pública e demanda coletiva informada; ela cria efeitos interpessoais na abertura de oportunidades para outros (família e crianças), e contribuições à vida pública e democrática.
Processo instrumental	Acesso à educação amplia os horizontes de alguém e encoraja a tolerância por trazê-lo ao contato com pessoas diferentes de si.
Empoderamento distributivo	Grupos em desvantagem podem aumentar suas habilidades para resistir a desigualdades e conseguir um tratamento mais justo em e através da educação.

Fonte: Drèze & Sen (1999 apud Walker, 2010b, p. 122).

A importância intrínseca e instrumental da educação são ressaltadas novamente no Quadro 5, este argumento também é destacado por Robeyns (2006). Quando se considera a expansão das capacitações futuras do indivíduo tem-se o papel instrumental, já ao se considerar a educação como ferramenta para o desenvolvimento do indivíduo a educação assume importância intrínseca. Esta função na Teoria do Capital Humano não é considerada e neste ponto a Abordagem das Capacitações demonstra a sua abrangência por captar a relevância da educação por sua própria essência, do desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e compreensão.

O uso instrumental social da educação pode ser considerado um prolongamento do instrumental pessoal. A educação serve como um meio para ampliar as possibilidades de escolha dos indivíduos, no convívio em sociedade, o entendimento desta expansão pode ser avaliado e estendido aos demais membros da comunidade. O processo instrumental refere-se ao desenvolvimento do respeito ao próximo pela convivência e por fim, a educação permite que os desfavorecidos tenham a chance de sobressair frente às adversidades e recebam o devido respeito daqueles que consideram estar em situação superior.

Unterhalter (2009) destaca que sob a perspectiva da Abordagem das Capacitações é importante considerar a forma como os indivíduos convertem os recursos educacionais que lhes são disponibilizados. O acesso à escola, a criação da dotação relacionada à educação pelo Estado, não implica que todos os indivíduos realizarão os funcionamentos possíveis igualmente, que eles tenham o mesmo conjunto capacitário. As características individuais diferem e assim, o uso que cada indivíduo faz do acesso ao mesmo recurso é distinta.

Um exemplo que ilustra a desigualdade¹⁵ na conversão de recursos distribuídos igualmente, conforme Unterhalter, Vaughan & Walker (2007), é o caso do ensino básico (cinco anos) para crianças que vivem realidades sociais diferentes. Um professor que passa lições na língua majoritária da região para uma turma de 40 alunos deve atender aprendizes rápidos que falam em casa a língua majoritária, sentam nas primeiras classes e são concentradas por terem boa nutrição. Já para as crianças que são tímidas, famintas, têm dificuldade para se concentrarem, sentam mais ao fundo da sala de aula e falam em casa uma língua que é minoritária na região as lições serão inadequadas (UNTERHALTER, VAUGHAN & WALKER, 2007). A habilidade destes dois grupos para converter os mesmos recursos (professor e anos de estudo) em capacitações e posteriormente, funcionamentos, é díspar devido às limitações e deficiências de um grupo em relação ao outro.

A forma que cada indivíduo utiliza a educação depende de fatores de conversão pessoais (gênero, idade) e sociais (cultura) e estes determinam as variações interpessoais na conversão da educação em *beings and doings* valorados pelos indivíduos, no campo instrumental. Na análise da educação como liberdade intrínseca tem-se a realização dos *beings and doings* relacionados diretamente a educação como o fim almejado.

¹⁵ A igualdade na Abordagem das Capacitações se refere a distribuição de capacitações humanas, isto é, o que deve ser igualado são as liberdades dos indivíduos, as habilidade ser e fazer (SEN, 1979). Essa noção de igualdade não está atrelada aos recursos, pois, quantidades iguais de bens para indivíduos diferentes não resultam em iguais realizações. Igualar liberdades significa igualar as possibilidades de escolha dos indivíduos com base nas variações interpessoais.

A Abordagem das Capacitações é de grande relevância para embasar a análise do papel que a educação possui na vida dos indivíduos, como já destacado em relatório da UNESCO (2002). Essa abordagem se destaca por considerar que a educação não é somente um meio para aumentar rendimentos e produtividade, também é instrumental para expandir outras liberdades, mas acima de tudo é uma liberdade substantiva, isto é, é um *being or doing* valorado por si mesmo. A educação é intrinsecamente importante pelas habilidades que permite ao indivíduo desenvolver, leitura escrita, argumentação, julgamento, formação de opinião, entre outras habilidades diretamente relacionadas a ela.

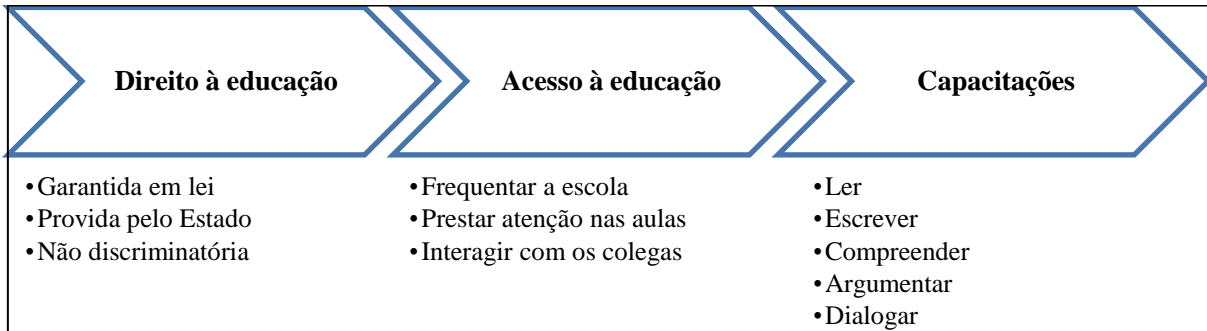
As diferentes formas que a educação assume se complementam para o desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo ao longo de sua vida. A junção do processo formal, relacionado à escolarização com o processo informal de aquisição de conhecimento, pela interação entre colegas e pelo acesso a mídias, possibilita que o indivíduo exerça o controle sobre sua própria vida e assim, realize aquilo que valora.

A educação, como destacado pelo pensamento pedagógico progressista e pós-moderno, apresentados no capítulo dois, deve ter como finalidade formar cidadãos críticos, conscientes da diversidade e tolerantes diante às diferenças. Walker (2012) faz um paralelo entre o pensamento de Paulo Freire (progressista) e a Abordagem das Capacitações, ressaltando que a educação como liberdade envolve alunos como agentes críticos, que desenvolvam a habilidade do diálogo e aprendam a questionar.

O direito à educação deve ser assegurado para que todos os indivíduos possam transformar a realidade a sua volta na busca pelo bem-estar, para que exerçam a liberdade de realizar o que consideram de valor para a sua vida, sem esquecer o respeito e a tolerância em relação ao próximo (UNDP, 2000).

A Figura 4 representa a relação que pode ser estabelecida entre a educação como um direito e a educação como liberdade.

Figura 4 – Da educação como direito para a educação como liberdade.



Fonte: Elaboração própria

O uso dos recursos educacionais (escola, professores, livros) como meios (recursos que devem ser providos pelo Estado) para o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e compreensão colabora para a expansão das liberdades do indivíduo, das suas liberdades substantivas, como se observa na Figura 4.

Garantir a oferta da educação, como um direito previsto em lei, significa fornecer as bases para o exercício da liberdade de agência e a possibilidade dos indivíduos escolherem acessar a educação corresponde à realização de agência. Já quando se trata da possibilidade de escolher quais funcionamentos vinculados à educação realizar e a realização efetiva denotam a liberdade e a realização de bem-estar, respectivamente.

Os relatórios de acompanhamento da UNESCO (2013, 2014) e da UNDP (2015) apresentam dados sobre a educação no mundo que revelam o atendimento desse propósito, a educação tem tornado os indivíduos seres humanos mais livres. O maior nível de escolaridade eleva a compreensão da realidade, consolida opiniões e fornece a base para o indivíduo alterar aquilo que lhe impede de levar a vida que valora, como os cuidados com o meio ambiente, a tolerância frente à diversidade humana e o entendimento de seus direitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve por objetivo analisar qual a contribuição da Abordagem das Capacitações de Amartya Sen para a análise do papel que a educação possui na vida dos indivíduos. Para que se cumprisse tal objetivo foi utilizado referencial teórico sobre a abordagem e a revisão bibliográfica possibilitou a análise conceitual da educação e da relação entre esta e a Abordagem das Capacitações.

O século XX caracteriza-se como um ponto de inflexão do pensamento pedagógico. A educação assume um novo papel, a formação de cidadãos críticos capazes de compreender, julgar e alterar a realidade a sua volta. O pensamento pedagógico progressista reflete essa mudança e suas ideias convergem com a proposta da Abordagem das Capacitações, pois ambos ponderam sobre a influência que a educação exerce sobre as liberdades humanas.

A educação permite ao indivíduo formar as suas próprias opiniões e compreender a diversidade humana em todas as suas formas, de gênero, religiosa, cultural, de idioma, enfim, forma cidadãos críticos. Os indivíduos que acessam a educação ampliam seus conhecimentos e tornam-se livres para participar da vida em comunidade, escolher qual caminho seguir na busca pela vida valorada.

A ação dos indivíduos é determinada pela habilidade de discernimento que cada um desenvolve e a educação, como se percebeu ao longo desta dissertação, possui fundamental importância na construção dessa habilidade. Os papéis desempenhados pela educação são diversos, vão desde o desenvolvimento da leitura e escrita, passam pela habilidade de comunicação e formação de juízos de valor, e seus efeitos se estendem às ações e escolhas que cada um faz.

A importância de se focalizar a educação no âmbito da liberdade é que o ensino e os conhecimentos adquiridos por meio daquela colaboram para que o indivíduo exerça o controle sobre a sua vida, ao realizar os funcionamentos que valora. Nesse sentido, atua como uma liberdade positiva e de valor intrínseco (liberdade substantiva). A educação possibilita ao indivíduo desenvolver habilidades que são relevantes por si mesmas, que não se limitam a ser instrumentais. Ela permite que o indivíduo aja, escolha, viva da forma que valora, logo, a educação pode ser considerada a base da liberdade humana.

A Abordagem das Capacitações estende a análise do papel desempenhado pela educação na vida dos indivíduos para além da função instrumental. Essa abordagem não nega que a educação tenha essa função, mas o seu diferencial está na preocupação com a análise da educação como uma liberdade substantiva, de relevância intrínseca.

Apesar, de ainda existirem países em que a educação não é livremente acessada por todos, por questões culturais (mulheres em países muçulmanos, como o Afeganistão) ou por falta de investimento no serviço educacional, tem-se a consciência de que a liberdade humana é desenvolvida pela educação, um somatório dos conhecimentos obtidos na escola e na interação com outros indivíduos.

Para que todos sejam livres, no sentido apresentado pela Abordagem das Capacitações, o Estado deve garantir o direito de acesso aos recursos educacionais e assegurar que as diferenças humanas sejam respeitadas. O ensino deve ser universalizado, não discriminatório e garantido em lei, da forma como se viu na legislação educacional brasileira. A diversidade, seja religiosa, cultural ou de gênero deve ser aceita nas instituições de ensino e entre os colegas.

O presente estudo apresenta lacunas no que se refere à conceitualização da educação. Do mesmo modo, a evolução do pensamento pedagógico merece maior detalhamento, mas por não ser o objetivo central acabou-se por sintetizá-la. Uma sugestão para estudos futuros seria deter-se no papel desempenhado pela educação em um país. Analisar o pensamento pedagógico daquela nação a partir do século XX e relacioná-lo com a proposta da Abordagem das Capacitações para a educação, além de utilizar dados para traçar o paralelo entre a educação e o exercício da liberdade humana.

REFERÊNCIAS

ANDRESEN, S.; OTTO, H.; ZIEGLER, H. Bildung as Human Development: An educational view on the Capabilities Approach. In: **Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft**. OTTO, H.; ZIEGLER, H. (org.). Vs Verlag für Sozialwissenschaften, p. 165-197, 2010.

BAKHSHI, P., HOFFMANN, A.M., RADJA, K. **Education and the capabilities approach: Life skills education as a bridge to human capabilities**. In: 3^o Conference of the Capability Approach, Pavia, 2003.

BECKER, G. S. Investment in human capital: a theoretical analysis. **The Journal of Political Economy**. University of Chicago, vol. 70, issue 5, part 2: Investment in human beings, p. 9-49, oct. 1962

BERLIN, I. Dois conceitos de liberdade. In: **Quatro ensaios sobre a liberdade**. BERLIN, I. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. Coleção Ensaio Político, p. 133-175, 1981.

_____. **Liberty: Incorporating Four Essays on Liberty**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

BIESTA, G. How General Can Bildung Be? Reflections on the Future of a Modern Educational Ideal. **Journal of Philosophy of Education**, v. 36, n. 3, 2002

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 01 dez. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 dez. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 04 dez. 2015.

CENTER FOR HEALTH CARE STRATEGIES, INC. (CHCS). **What is Health Literacy?** Fact Sheet. Estados Unidos: Princeton, 2000.

CHIAPPERO-MARTINETTI, E.; SABADASH, A. Integrating Human Capital and Human Capabilities in Understanding the Value of Education. In: **The Capability Approach**. IBRAHIM, S; TIWARI, M. Munich Personal RePEc Archive (MPRA), n. 61800, p. 206-230, jul. 2014.

COASE, R. The New Institutional Economics. **American Economic Review**, v. 88, n. 2, p. 72-74, 1998.

COMMONS, J. R. Institutional Economics. **American Economic Review**, v. 21, p. 648–657, 1931.

COSTA, A. M.; WAQUIL, P. D.; KUHN, D.D.; MATTOS, E. J.; FRITZ, K. B. B.; GIANLUPPI, L. D. F. Pensando o meio ambiente enquanto intitulado: a Abordagem das Capacitações. In: VI ENCONTRO NACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA ECOLÓGICA, 2005, Brasília (DF). **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <http://www.ecoeco.org.br/conteudo/publicacoes/encontros/vi_en/artigos/meal/pensando_m_eioambiente.pdf>. Acesso em: 17 out. 2015

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANO (DUDH, Online), 2015. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/definicao/>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

DIB, C. Z. **Formal, non-formal and informal education: concepts/applicability**. In: Cooperative Networks in Physics Education - Conference Proceedings 173. American Institute of Physics, New York, p. 300-315, 1988.

DICIONÁRIO DE ALEMÃO ONLINE MICHAELIS, 2011. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/escolar/alemao/definicao/alemao-portugues/bildung_42920.html>. Acesso em: 24 mai. 2015.

ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT ACTIVITIES/ZIMBABWE ENERGY RESEARCH ORGANIZATION (ENDA/ZERO). GORE, C.; MOYO, S.; KATERERE, Y. (aut.). **The case for sustainable development in Zimbabwe**, 1992.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e mudança**. Paz e Terra, 12ª ed., 1983.

GADOTTI, M. **Educação Brasileira Contemporânea: Desafios do Ensino Básico**. Centro de Referência Paulo Freire, 1997.

_____. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática. 8ª ed., 2003.

HAUSMAN, D. M.; MCPHERSON, M. S. **Economic Analysis, Moral Philosophy and Public Policy**. Cambridge University Press, 2ª ed., 2006.

HOFFMAN, A. M. The **Capability Approach and educational policies and strategies: Effective life skills education for sustainable**. 2006. Disponível em: <[development<www.unece.org/.../ADFCAPABILITYARTICLE.doc](http://www.unece.org/.../ADFCAPABILITYARTICLE.doc)>. Acesso em: 18 out. 2015.

HODGSON, G. M. The Approach of Institutional Economics. **Journal of Economic Literature**, v. 36, n. 1, p. 166-192, 1998.

KICKBUSCH, I. S. Health literacy: addressing the health and education divide. **Health Promotion International**, v. 16, n. 3, p. 289-297, 2001.

LEACH, M.; MEARNS, R.; SCOONES, I. Environmental Entitlements: Dynamic and institutions in community-based natural resource management. **World Development**, v. 27, n. 2, p. 225-247, 1999.

MADDOX, B. What Good is Literacy? Insights and Implications of the Capabilities Approach. **Journal of Human Development**, v. 9, n. 2, jul. 2008.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 3ª ed., 1992.

MINCER, J. Investment in human capital and personal income distribution. **The Journal of Political Economy**, v. 66, n. 4, p. 281-302, aug. 1958.

NORTH, D. C. **Institutions, Institutional Change and Economic Performance**. Cambridge University Press. 1990

NUSSBAUM, M. Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. **Feminist Economics**, 9 (2-3), p. 33-59, 2003.

_____. **Creating Capabilities: The Human Development Approach**. Harvard University Press, Cambridge, MASS, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2015.

OTTO, H-U; ZIEGLER, H. Capabilities and Education. **Social Work & Society International Online Journal**, v. 4, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.socwork.net/sws/article/view/158/549>>. Acesso em: 31 out. 2015.

RAWLS, J. The Priority of Right and Ideas of the Good. **Philosophy & Public Affairs**, v. 17, n. 4, p. 251-276, Autumn/1988.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas: Autores associados, 20ª ed., 2007.

ROBBINS, L. **An essay on the nature and significance of economic science**. London: Macmillan & Co., Limited St. Martin's Street, 1932.

ROBEYNS, I. The Capability Approach: a theoretical survey. **Journal of Human Development** v. 6, n. 1, mar. 2005.

_____. Three models of education: Rights, capabilities and human capital. **Theory and Research in Education**, v. 4, p. 69-84, 2006.

SAITO, M. Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. **Journal of Philosophy of Education**, v. 37, n. 1, 2003.

SAVATER, F. Fabricar humanidade. **Revista PRELAC**. Santiago: OREALC/UNESCO, n 2, p. 26-29, fev. 2006.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”. 2005.

_____. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHULTZ, T. W. Investment in Man: An Economist's View. **The Social Service Review**, v. 33, n. 2, p. 109-117, jun. 1959.

SEN, A. K. Rational fools: a critique of behavioral foundations of economic theory. **Philosophy & Public Affairs**, v. 6, n. 4, p. 317-344, Summer/1977a

_____. On weights and measures: informational constraints in social welfare analysis. **Econometrica**, v. 45, n. 7, p. 1.539-1.572, oct./1977b.

_____. **Equality of what?** The Tanner Lecture on Human Values. Stanford University, 1979a.

_____. Utilitarianism and Welfarism. **The Journal of Philosophy**, v. 76, n. 9, p. 463-489, sep. 1979b.

_____. Ingredients of famine analysis: Availability and Entitlements. **The Quarterly Journal of Economics**, v. 96, n. 3, p. 433-464, aug. 1981.

_____. Rights and Agency. **Philosophy & Public Affairs**, v. 11, n. 1, p. 3-39, Winter/1982.

_____. Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984. **The Journal of Philosophy**, v. 82, n. 4, p. 169-221, apr. 1985.

_____. **Freedom of choice**: concept and content. World Institute for Development Economics Research of the United Nations University, aug. 1987.

_____. The concept of development. In: **Handbook of Development Economics**. CHENERY, H.; SRINIVASAN T.N. (ed.). Elsevier Science Publishers B.V., v. L, p. 10-26, 1988.

_____. Justice: Means *versus* Freedoms. **Philosophy & Public Affairs**, v. 19, n. 2, p. 111-121, Spring/1990.

_____. Capacidad y bienestar. In: **La calidad de vida**. NUSSBAUM, M. C.; SEN, A. K. (Org.). Oxford University Press, p. 54-83, 1993.

_____. **Resources, values and development**. Estados Unidos: Harvard University Press, 1997.

_____. **Capital humano y capacidade humana**. Revista Cuadernos de Economia, 1998. Disponível em: <[http://www.fce.unal.edu.co/media/files/documentos/ ...sen_capital_1998.pdf](http://www.fce.unal.edu.co/media/files/documentos/...sen_capital_1998.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2014.

_____. **Sobre ética e economia.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **Rationality and freedom.** Estados Unidos: Harvard University Press, 2002.

_____. Development as Capability Expansion. In: **Readings in Human Development.** FUKUDA-PARR S. et al. New Delhi and New York: Oxford University Press, p. 41-58, 2003a.

_____. Reflections on the literacy. In: **Literacy as freedom.** UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO), p. 20-30, 2003b.

_____. Amartya Sen: a importância da educação básica. [**Entrevista disponibilizada em 28 de outubro de 2003, a Internet**]. 2003c. Disponível em: <<http://www.theguardian.com/education/2003/oct/28/schools.uk4>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. Capability and Well-Being. In: **The Philosophy of Economics: An Anthology.** HAUSMAN, D. M. (ed.). Cambridge University Press, 3º ed., p. 270-293, 2008a.

_____. **Desigualdade Reexaminada.** Rio de Janeiro: Record, 2ª ed., 2008b.

_____. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2ª reimpressão, 2010.

SEN, A.; ANAND, S. Concepts of human development and poverty: a multidimensional perspective. In: **Poverty and Human Development: Human Development Papers.** New York: United Nations Development Programme, p. 1-20, 1997.

SEN, A.; WILLIAMS, B. Introduction: Utilitarianism and beyond. In: **Utilitarianism and beyond.** SEN, A.; WILLIAMS, B. (ed.). Cambridge University Press, p. 1-22, 1983.

TERZI, L. **Equality, capability and social justice in education:** re-examining disability and special educational needs. 2005. 237 f. Tese (Doutorado em Filosofia)-Institute of Education University of London, Londres, 2005.

_____. The capability to be educated. In: Amartya Sen's capability approach and social justice in education. WALKER, M; UNTERHALTER, E. (ed.). Estados Unidos: Palgrave Macmillan, p. 25-43, 2007

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME (UNDP). **Human Development Report.** Human Rights and Human Development. 2000.

_____. **Human Development Report.** Sustaining Human Progress: Reducing vulnerabilities and Building Resilience. 2014

_____. **Human Development Report.** Work for Human Development. 2015

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades

básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2015.

_____. **EFA Global Monitoring Report: Is the world on track?** 2002.

_____. **Literacy as freedom.** 2003.

_____. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos.** Brasília, 2ª ed., 2008.

_____. **EFA Global Monitoring Report: Education transforms lives.** 2013.

_____. **EFA Global Monitoring Report. Teaching and Learning: Achieving quality for all.** 2014.

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS (UIS). **Data Centre.** 2015. Disponível em:
<<http://data.uis.unesco.org/Index.aspx>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

UNTERHALTER, E. The capabilities approach and gendered education: An examination of South African complexities. **Theory and Research in Education**, v. 1, n. 1, p. 7–22, 2003a.

_____. **Education, capabilities and social justice.** Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2003/4, The Leap to Equality, 2003b.

_____. Education. In: DENEULIN, S.; SHAHANI, L (ed.). **An introduction to the Human Development and Capability Approach.** Human Development and Capability Approach, p. 143-155, 2009.

UNTERHALTER, E.; VAUGHAN, P.; WALKER, M. **The Capability Approach and Education.** Prospero, 2007.

VAUGHAN, P; WALKER, M. Capabilities, Values and Education Policy. **Journal of Human Development and Capabilities**, v. 13, n. 3, aug. 2012

VEBLEN, T. Why is Economics Not an Evolutionary Science. **The Quarterly Journal of Economics**, v. 12, 1898.

VITA, Á. de. Justiça Distributiva: A Crítica de Sen a Rawls. **Dados [Online]**, Rio de Janeiro, v.42, n. 3, 1999. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581999000300004>. Acesso em: 22 nov. 2015.

YUPANQUI, M. E. **Amartya Sen's Notion of Freedom: A Conceptual History of a Universalist Presumption.** 2011. 66f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Desenvolvimento)-Universidade Lund, Lund, 2011.

WALKER, M. Framing social justice in education: what does the 'capabilities' approach offer? **British Journal of Educational Studies**, v. 51, n. 2, p. 168–187, jun. 2003.

_____. Amartya Sen's Capability Approach and Education. **Education Action Research**, v. 13, n.1, 2005.

_____. A human development and capabilities 'prospective analysis' of global higher education policy. **Journal of Education Policy**, 25:4, p. 485-501, 2010a.

_____. The capability approach as a framework for reimagining education and justice. In: **Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft**. OTTO, H.; ZIEGLER, H. (org.). Vs Verlag für Sozialwissenschaften, p. 116-130, 2010b.

_____. A capital or capabilities education narrative in a world of staggering inequalities? **International Journal of Educational Development**, n. 32, p. 384–393. 2012.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Skills for Health**. Geneva, 2004.