

O DIREITO À EDUCAÇÃO: COMPARAÇÃO INTERPAÍSES

CANDIDO ALBERTO GOMES

clgomes@terra.com.br | Consultor da UNESCO, Brasil

JOÃO CASQUEIRA CARDOSO

jcasq@ufp.edu.pt | Universidade Fernando Pessoa, Portugal

VERÔNICA COUTO DOS SANTOS

34924@ufp.edu.pt | Universidade Fernando Pessoa, Portugal

CARLOS RODRIGUES

8434@ufp.edu.pt | Universidade Fernando Pessoa, Portugal

RESUMO

Esta pesquisa documental comparada visa a verificar convergências e divergências do direito à educação, tal como enunciado em constituições e leis gerais da educação, em países de diferente Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), tipos de Estado e família do Direito. Nesta primeira etapa foram selecionados Estados unitários da família do Direito romano-germânico, de alto e baixo IDH, isto é, França, Portugal, Chile e Colômbia. O direito à educação foi analisado sob as perspectivas do acesso, qualidade, igualdade e avaliação. Este trabalho conclui que o direito à educação se torna cada vez mais universal, amplo e qualificado, como reflexo da globalização. As diferenças se devem aos contextos sócio históricos de cada Estado nacional. Dentre as preocupações emerge o hiato entre o direito legal e o direito fático, considerando que as contradições são salutares para que as leis se concretizem nos fatos sociais.

PALAVRAS - CHAVE

Direito à educação, Direito comparado, Educação comparada, Políticas educativas.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 01,

2018, PP.149-167

THE RIGHT TO EDUCATION: CROSS-COUNTRY COMPARISON

CANDIDO ALBERTO GOMES

clgomes@terra.com.br | UNESCO Consultant, Brazil

JOÃO CASQUEIRA CARDOSO

jcasq@ufp.edu.pt | Universidade Fernando Pessoa, Portugal

VERÔNICA COUTO DOS SANTOS

34924@ufp.edu.pt | Universidade Fernando Pessoa, Portugal

CARLOS RODRIGUES

8434@ufp.edu.pt | Universidade Fernando Pessoa, Portugal

ABSTRACT

This document analysis aims to identify convergences and divergences in the right of education, as established by constitutions and general education acts in countries of different levels of Human Development Index (HDI), types of state and Law families. In the first stage of this research project, we selected unitary states of the Roman-German family of law, i.e., France, Portugal, Chile, and Colombia. We analyzed the right of education from the perspectives of access, quality, equality, and evaluation. This paper concludes that this right becomes increasingly universal, wide and qualified, as reflection of globalization. Differences come from the socio-historical contexts of each national state. One concern is the gap between right in written law and in practice. However, contradictions are healthy so that law become a social reality.

KEY WORDS

Right to education, Comparative law, Comparative education, Educational policies.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 01,

2018, PP.149-167

O Direito à Educação: Comparação Interpaíses

Candido Aberto Gomes | João Casqueira Cardoso | Verônica Couto dos Santos | Carlos Rodrigues

INTRODUÇÃO

Vivemos hoje várias antinomias, como a mundialização e o reforço, às vezes radical, de identidades étnicas e nacionais; as civilizações e as culturas, no sentido de Alfred Weber (1980); entre um possível direito dos direitos (Delmas-Marty, 2004) e ordens jurídicas nacionais, enraizadas na história e nas culturas, e também entre as certezas da modernidade e o estilhaçamento destas mesmas certezas. Considere-se que as culturas tendem a ser imanentes a espaços e tempos, enquanto as civilizações as transcendem. As culturas se assemelhariam a círculos semiabertos ou semifechados e as civilizações como linhas transversais que as percorrem, a influenciá-las e a serem influenciadas. A partir dos direitos humanos, declara Delmas-Marty (2004), é possível imaginar um direito dos direitos, capaz de aproximar e não unificar os diferentes sistemas. Com efeito, a invenção dos direitos humanos, flor e fruto da Ilustração e do Iluminismo, foi processo iniciado com as Revoluções Francesa e Americana. Encontra seu coroamento, depois de longo eclipse, na aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pelas Nações Unidas em 1948, hoje recepcionada por grande número de países e pelo direito da União Europeia.

O direito à educação, aprofundado em importantes documentos da UNESCO (Gomes, 2000), se destaca como um direito germinativo, do qual outros dependem, como o direito ao trabalho, à saúde e ao exercício da cidadania. Quais as convergências e divergências das formulações deste direito entre normas e institutos jurídicos? Quais as referências comuns às finalidades? Emerge uma linguagem comum?

Isso não significa atribuir valor mágico à letra da lei. Legislar sobre direitos humanos, para promover transformações sociais, é como correr os pesos ao longo das réguas em balanças romanas: cumpre encontrar o ponto de equilíbrio. Entre legalidade e legitimidade, não se pode deixar as réguas cair. Se a lei tem dificuldades para ser concretizada, por diversas ordens de obstáculos, inclusive seus custos, o descompasso entre fatos sociais e jurídicos acabará lesando a sua legitimidade. Não se levam a sério leis de escasso cumprimento só porque estão no papel. Por outro lado, é mais difícil conquistar direitos quando falta o respaldo da lei. A lei pode desafiar as desigualdades quando constitui uma estratégia contra hegemônica, ao se associar a movimentos sociais e ações concretas (Musembi, 2017). Em outras palavras, a legalidade e a legitimidade são necessárias, mas por si só insuficientes. Eis porque precisa haver uma dinâmica de avanços e recuos entre a igualdade formal e a igualdade fática, entre os fatos sociais e os fatos jurídicos.



CAMINHOS DESTA PESQUISA

Em vista desta advertência geral, procedeu-se a esta pesquisa documental sobre o direito à educação, considerando somente constituições e leis básicas de educação, segundo três eixos: a família jurídica a organização do Estado, unitário ou federativo, e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Este último é um indicador que capta sobretudo a realização dos direitos à educação e à saúde (UNDP, 2016). Não se trata de um indicador econômico, como o Produto Interno Bruto. O presente trabalho, em sua primeira etapa, focaliza um grupo de países cujo direito tem base romano-germânica, têm Estados unitários e correspondem a diferentes níveis de desenvolvimento humano. Estados federativos na família romano-germânica, bem como outras famílias do Direito, serão analisados na continuidade desta investigação. Como no Cubo de Bray e Thomas (Bray, Adamson, & Mason, 2015), o quadro 1 apresenta três faces diferentes de comparações.

Trata-se, pois, de uma micro comparação entre institutos jurídicos afins no direito à educação. Sistemas ou ordens jurídicas são conjuntos de normas e instituições aplicáveis a um espaço e/ou comunidade (Almeida, & Carvalho, 2015). Como assinala Legrand (1999), o Direito é parte de uma cultura, ancorando-se em contextos históricos e de configurações socioculturais. Infere-se que, relacionando com os conceitos weberianos de cultura e civilização, parte dele transcende as culturas, integrando civilizações. A família de direito romano-germânico resultou da recepção do direito romano em grande parte da Europa. Nesta família o Direito escrito tem papel maior na sociedade, ao passo que a família do *common law* tem base no direito aplicado pelos tribunais reais ingleses, criados no século XIII e congregados nos Year Books (1823-1535) (Bouscaren, Greenstein, Cosdahi & Jacob, 1993). Desse modo, em linhas amplas, a família romano-germânica vem do alto, o Direito é legiferado. Em contraste, o *common law* tem raízes firmadas no solo dos costumes e da jurisprudência (pelo menos no que diz respeito à Inglaterra e ao País de Gales; cf. Séroussi, 2011).

Pela mão dos colonizadores, o direito romano-germânico se espalhou pela América Latina. Às vésperas dos movimentos independentistas, o ideário da Ilustração e o Direito francês passaram a ser fontes de inspiração política e jurídica, e de “importação” de institutos jurídicos (Casqueira Cardoso, 2004). Tanto além quanto aquém do Atlântico se espraiaram as mesmas concepções de ordem social e do indivíduo. Este é titular de direitos subjetivos, para quem o liberalismo organizou proteção jurisdicional contra o Estado (Fromont, 1998; Legrand, 1999; Wald, 2000).

Quanto à organização do Estado, a forma unitária de Estado se compõe de unidades subnacionais criadas pelo governo central, que amplia e restringe suas funções. No Estado Federativo cada membro é um ente federado, cada qual com sua constituição e relativa autonomia. Entretanto, não se pode identificar centralização e descentralização, respectivamente, com cada um deles, pois ambos os princípios podem ser praticados em geral ou setorialmente (Beçak, 2015; Ferreyra, 2016).



Quadro 1

O direito à educação segundo a família jurídica romano-germânica, organização do Estado e o Índice de Desenvolvimento Humano

ESTRUTURA	ESTADOS UNITÁRIOS	ESTADOS FEDERATIVOS
IDH muito alto	França 0,897 (21º lugar)	Alemanha 0,926 (4º)
	Portugal 0,843 (41º)	Espanha 0,884 (26º)*
IDH alto	Chile 0,847 (38º)	Argentina 0,847 (45º)
	Colômbia 0,727 (95º)	Brasil 0,754 (79º)
		México 0,762 (77º)

Fonte: UNDP (2016). *Human Development Report 2016*, valores de 2015. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf.

* A Espanha é um Estado unitário, porém é elevado o grau da sua descentralização educativa, seja o nível das *comunidades autónomas*, seja o local.

Assim, foram identificados e selecionados, inicialmente as Constituições e, em prosseguimento, as leis básicas de educação então vigentes. Os dispositivos foram enquadrados em quatro categorias, essências à análise dos sistemas educativos: o acesso, a qualidade, a igualdade e a avaliação no eixo vertical, e, no eixo horizontal, valores e princípios da educação, níveis educacionais, organização e outros temas. A partir da releitura realizaram-se comparações no sentido horizontal, isto é, de cada país segundo as categorias citadas. Procedeu-se, por fim, à comparação interpaíses de cada categoria. Esta comparação implicou um duplo trabalho preliminar, de análise linguística das leis nas suas línguas respetivas (o Espanhol, o Francês e o Português), bem como a identificação dos pontos comuns existentes entre essas leis, independentemente do Estado em que foram produzidas (Casqueira Cardoso, 2004; Sacco, 1991). A apresentação dos resultados tomará cada um dos conceitos acima e fará uma comparação entre os países focalizados.

Para melhor contextualizar cada país, seguem-se referências breves a respeito da Constituição de cada um deles. A França elaborou a sua Constituição (Constitution de la République française) em 1958 como um dos marcos fundadores da V República. A IV República chegara ao seu termo pela incapacidade de resolver a questão da Argélia. Em crise institucional, De Gaulle aceitou o convite para assumir o poder e se escreveu nova Constituição (Bodineau & Verpeau, 2016). Contudo, o Preâmbulo da Constituição da IV República, de 27 de outubro de 1946 tem desde os anos 1970 valor constitucional, integrando-se no chamado “bloco de constitucionalidade” (em seguimento da Decisão do Tribunal Constitucional 71-44 DC, de 16 de julho de 1971).

Portugal convocou a sua Constituinte por eleições realmente democráticas, no meio da exacerbação em das tensões político-partidárias. A Revolução dos Cravos (1974) rompera com quase meio século de Estado autoritário. A Constituição da República Portuguesa, promulgada em 1976, foi revista em 1982 e em 1989 (Botelho, 2013). A Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1982, precedeu o tratado de adesão do país à União Europeia (1985).

O Chile teve sua Constituição de 1980 aprovada por plebiscito durante o governo da Junta Militar. Considerada uma carta autoritária transformadora, visava à transição ordenada para a democracia (Ginsburg, 2014). Por isso mesmo, passou por diversas revisões. A Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza foi uma das últimas leis aprovadas



pelo governo militar, também no plano de regresso ao regime democrático e igualmente sofreu diversas revisões.

A Colômbia, que se encontrava em guerra civil, convocou sua Constituinte por um processo democrático e participativo sem precedentes na sua história constitucional, visto que antes as reformas eram rotineiras e casuísticas (Hurtado, 2006). A Constituição de 1991 não teve efeitos sobre a violência política, porém foi reformada várias vezes, segundo a dinâmica dos tempos. Só a pouco chegou a paz, com a desmobilização de uma organização guerrilheira de mais de meio século.

COMO SE SITUA O DIREITO À EDUCAÇÃO

O ACESSO

No que tange ao acesso, a França constitucionalmente assegura o igual acesso da criança e do adulto à instrução, educação profissional e cultura. A organização do ensino público, gratuito e laico é dever do Estado. Já o *Code d'Éducation* declara a educação como prioridade nacional e, como base para a igualdade, afirma que todas as crianças partilham a capacidade de aprender. O desenvolvimento da personalidade, a elevação da formação inicial e continuada, a inserção na vida social e profissional e o exercício da cidadania são alvos em que se traduz o direito à educação. Portanto, destacam-se dimensões individuais e sociais.

A educação pré-escolar começa a partir dos três anos de idade, priorizando-se os estabelecimentos de meio social desfavorável. A escolaridade, obrigatória dos seis aos 16 anos, pode ser oferecida por estabelecimentos públicos e particulares ou pelas famílias, pelos pais, um deles ou pessoa a quem eles delegarem. Deste modo, o Estado reconhece a educação extraescolar. Uma peculiaridade é que a educação permanente constitui obrigação nacional, certamente com a inspiração da obra de Furter (1977). Também a ênfase à laicidade se expressa pela liberdade de culto, à obrigação de pessoal laico nos estabelecimentos públicos do primeiro grau e à proibição de uso de símbolos ostensivos de pertencimento religioso. A história da fundação e desenvolvimento da República Francesa explica estas disposições e condiciona um caminho para a convivência entre culturas e religiões. Afinal, à educação pública e nacional cabem as decisões fundamentais, conquanto as coletividades territoriais recebam a devolução de certos poderes, como ocorre num Estado unitário, inclusive com colegiados departamentais e municipais.

Por sua vez, Portugal, em sua Constituição, responde a outra realidade histórico-social: o Estado assegura o ensino e defende o uso e a difusão da língua portuguesa. A educação se define como direito e dever dos pais, assim como a manutenção dos filhos. Ou seja, a educação de minorias, antes da redemocratização, se torna um direito e, ao mesmo tempo, um dever dos pais. Como a situação de parte destes últimos é de vulnerabilidade social, o que afeta o acesso, estatui-se que ao Estado cabe a proteção da família e a cooperação com os pais na educação dos filhos. Os jovens, como grupo



vulnerável, têm proteção para efetivar o seu direito ao ensino e à formação profissional. Cumpre ao Estado também assegurar o ensino básico universal, obrigatório, laico e gratuito e o acesso a todos, segundo suas capacidades, aos graus mais elevados do ensino, com igualdade de oportunidades e democratização do ensino superior. A Lei de Bases do Sistema Educativo fixa como finalidade o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos, incentivando e formando cidadão livres, responsáveis, autônomos e solidários, com liberdade de troca de opiniões. Aspecto altamente relevante é firmado na garantia da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

É de responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito à igualdade de oportunidades, inclusive no acesso e sucesso escolares. Ou seja, o país rompe com uma trajetória de alta reprovação e desistência prematura dos alunos para assegurar o direito ao sucesso e não só ao acesso. Dispõe também sobre a contribuição para a defesa da identidade nacional e o reforço da matriz histórica de Portugal, no quadro da tradição universalista europeia, em outros termos a unidade nacional no contexto. Pormenorizando a Constituição, a educação deve contribuir para a realização dos educandos, pelo desenvolvimento da personalidade, formação do caráter e da cidadania, com direito à diferença: mais uma vez o tripé indivíduo, sociedade e civismo, no âmbito do Estado democrático de Direito.

Em prosseguimento, a Lei institui o dever de descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas. Com esta tônica como pano de fundo, a educação se divide em pré-escolar, a partir de três anos, como na França; o ensino básico, com um primeiro ciclo globalizante de quatro anos e turmas de professor único; o segundo ciclo, de dois anos, estruturado em áreas interdisciplinares, com um docente por área; o terceiro ciclo, de três anos, com plano curricular diversificado. Sucede-se o ensino secundário, de três anos, composto de cursos predominantemente voltados à vida ativa ou ao prosseguimento de estudos. Apesar de na educação ser frequente o risco de intenção e realidade se afastarem, criou-se uma etapa transicional do professor por turma para professor de disciplinas, com uma rampa suave a acompanhar, inclusive o ingresso na adolescência, à semelhança do que a reforma Langevin-Wallon tentou efetivar na França do pós-guerra (Gutierrez, & Kahn, 2016). Por isso mesmo, a obrigatoriedade escolar se fixou dos seis aos 18 anos de idade, sendo a educação pré-escolar universal aos cinco anos. A gestão colegiada das escolas teve delineados os seus princípios, a indicar que o professor não é empregado de uma empresa. A representação estudantil, todavia, só se faz presente no ensino secundário.

Ainda nas preocupações com as desigualdades sociais, Portugal regulamenta a ação social escolar e, no que concerne à liberdade de ensino, oferece a tríplice possibilidade de escolas oficiais, particulares e cooperativas. Estas últimas, subsidiadas pelo Estado, com a gestão particular, se tornaram assunto politicamente sensível.

Passando ao Chile, a Constituição declara, como a de Portugal, que aos pais de família compete o direito e o dever de educar seus filhos – e o Estado é encarregado de proteger este direito. A educação infantil abrange do nascimento ao ingresso no ensino básico, obrigatória dos quatro aos seis anos de idade. A escolarização compulsória vai dos cinco aos 17 anos. O ensino básico regular dura seis anos e o ensino médio, básico e regular, mais seis. O último oferece formação geral comum e formações diferenciadas, estas definidas por perfis dos formandos em setores econômicos de interesse do aluno. O concluinte de cada nível deve alcançar requisitos mínimos, a saber, não bastam o acesso e a continuidade dos estudos, porém atingir certo nível de desempenho. Outros



princípios firmados são a laicidade, a responsabilidade, a sustentabilidade e a diversidade cultural, inclusive quanto às religiões e diferenças sociais. Com efeito, o país, além dos imigrantes, tem expressiva população indígena. Ainda se preveem medidas do Estado para garantia dos direitos da mulher portadora de deficiência e das pessoas com deficiência mental em geral.

Por seu lado, a Colômbia, também um país andino, proclama constitucionalmente as liberdades de ensino, aprendizagem, investigação e cátedra. A educação é direito das pessoas e um serviço público com função social, contando com as alternativas de instituições públicas, particulares, comunitárias, solidárias, cooperativas ou sem ânimo de lucro. O Estado, a sociedade e a família são responsáveis pela educação, obrigatória dos cinco aos 15 anos de idade, mais breve que em outros países em foco. A liberdade de ensino se alia à laicidade, no sentido de nenhum aluno ser obrigado a receber educação religiosa.

A educação pré-escolar, de três séries, é obrigatória ao menos nos estabelecimentos estatais, para menores de seis anos. A educação básica compreende a primária, de cinco anos, a secundária, de quatro, e a média, de dois, compreendendo um ramo acadêmico e outro dedicado à capacitação básica inicial ao trabalho e à continuidade dos estudos. Com 11 anos totais de educação básica, a Colômbia optou por começar mais cedo, na educação pré-escolar, e encerrar mais cedo, com o equivalente aos 16 anos de idade, em caso de não repetição. Todavia, o país tende a estender a compulsoriedade à educação média, seguindo tendência internacional de expansão desta obrigatoriedade.

A QUALIDADE

Desde a Conferência de Jomtien (UNESCO, 1998), a qualidade tem sido realçada, em lugar da mera abertura de vagas. Estas são necessárias, mas não suficientes para responder às necessidades básicas de aprendizagem, o que foi ratificado em Dacar e Incheon. Por isso, dispositivos legais têm abordado a qualidade e, correspondentemente, a avaliação. Assim, a França define a educação como serviço público concebido e organizado em função dos alunos e estudantes. O ponto em torno do qual gravita o processo educativo é o discente e não a escola ou o professor. Por isso, todos os estabelecimentos, do nível primário ao superior, devem transmitir e fazer adquirir conhecimentos e métodos de trabalho. Não se encontram referências específicas à formação, em contradição com a centralidade no aluno. Exige-se também o domínio do francês e mais duas línguas, o ensino de tecnologia, a missão de informar sobre violência e educação da sexualidade da escola primária ao liceu, ademais da educação e formação para o ambiente. Recomendam-se, como fatores, condições adequadas ao deficiente, e formação específica para o pessoal docente e não docente. No ensino superior a estratégia nacional repousa no papel central dos estabelecimentos públicos de caráter científico, cultural e profissional, dessa forma hierarquizando-os. Em relativa contradição, estatui-se que o ensino superior contribui ao sucesso de todos os estudantes.

Portugal refere-se no ensino básico à formação geral comum e à inter-relação entre o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, as culturas escolar e do cotidiano, desta



maneira a buscar aproximar os currículos da vida. Ainda visa ao desenvolvimento físico e motor, à educação artística, à aprendizagem de uma língua estrangeira e à iniciação numa segunda; a proporcionar conhecimentos basilares para prosseguimento dos estudos ou a inserção do aluno em esquemas formativos profissionais. Nesse sentido, o Estado deve garantir a liberdade de criação e a qualidade pedagógica e científica do ensino, bem como apoiar o acesso das famílias no âmbito da livre escolha.

O Chile define a finalidade da educação, ao longo da vida da pessoa (também preocupação com a educação continuada), como o desenvolvimento moral, artístico e físico, tendo o reflexo da Paideia grega na busca do homem completo. Formativamente, o Estado deve promover o estudo e o conhecimento dos direitos essenciais da natureza humana (não particularmente os direitos humanos) e fomentar a cultura de paz e não discriminação arbitrária. Visando ao mesmo tempo à qualidade e à igualdade de resultados, os alunos que terminam a sua escolaridade devem alcançar requisitos mínimos e padrões de aprendizagem (Gomes, 2012). Para isso, prescreve-se a qualidade para todos, tendo como condições o apoio pedagógico aos estabelecimentos e o desenvolvimento profissional do pessoal. Se bem que Estado unitário, o país passou, durante o regime militar, por um dos mais profundos processos de descentralização e privatização, fundamentado na economia liberal e na criação de quase mercados. Por isto, os estabelecimentos apresentarão seus planos e programas para aprovação pela autoridade regional. Paralelamente o Ministério deve criar banco de planos e programas complementares, antes aplicados em estabelecimentos de alto desempenho. Os estabelecimentos em tempo completo têm apenas 15% do tempo de livre disposição, a sugerir relativa centralização.

Já a Colômbia, em sua Constituição estabelece vinculações de recursos e inclui o desporto e a recreação como parte da educação. Ao nível legal, define os componentes da comunidade educativa, incluindo estudantes, pais, egressos e o pessoal docente e administrativo, que participação do projeto educativo institucional. Estatui ainda como objetivos de todos os níveis formar a personalidade e a capacidade de assumir direitos e deveres; proporcionar formação ética e moral e fomentar a prática dos direitos humanos; desenvolver sexualidade “sã” que promova o conhecimento de si e a autoestima, a construção da identidade sexual no respeito pela equidade dos sexos, a afetividade e o preparo para a vida familiar. Atribui, ainda, autonomia didática aos estabelecimentos, cujos planos precisam ser aprovados por autoridades departamentais ou distritais. O Ministério da Educação Nacional desenhará as linhas gerais dos processos curriculares e estabelecerá indicadores de rendimento para cada série. Adiante-se que o sistema de avaliação também foi instituído por lei.

A IGUALDADE

A igualdade é um dos valores basilares da França desde a Revolução, que se expandiu pelo mundo, inclusive e especialmente pela América Latina, como antes mencionado. Não por acaso, seu Code de l'éducation é abundante em dispositivos e mudanças. De início, reconhece que a educação contribui à igualdade de oportunidades, deve velar pela mistura social, desafio difícil na França e outros países, com suas microssegregações, e



que cabe à escola o compartilhamento dos valores da República, o ensino aos alunos do respeito à igualdade e à dignidade dos seres humanos. Frisa a participação dos pais, independente das origens sociais, e atribui ao Estado a função de assegurador da igualdade do ensino superior público. Como uma das bases, os estabelecimentos públicos de educação básica são públicos e gratuitos. A formação escolar, profissional e superior é direito das crianças, adolescentes e adultos deficientes, com dispositivos de tratamento especial, embora espouse a educação inclusiva. À educação básica cumpre o favorecimento da igualdade entre mulheres e homens e proporcionar uma base comum de competências e cultura, ensejando o prosseguimento de estudos, a construção de um futuro pessoal e profissional e o exercício da cidadania. A educação a distância é um recurso para atender aos alunos que não possam comparecer a um estabelecimento ou que tenham necessidades especiais. Ponto especial, a preocupação com o desemprego juvenil se manifesta preventivamente na disposição de todo jovem sair do sistema educativo com nível formativo sancionado por diploma ou título profissional registrado e classificado no nível 5 do Repertório Nacional das Qualificações Profissionais. Os que não o alcançarem devem prosseguir os estudos até chegar a este marco. Afinal, as disposições legais admitem adaptações realizadas por territórios ultramarinos.

Portugal, país também influenciado pelo direito francês, enuncia o dever de criar uma rede pública que cubra as necessidades de toda a população. A liberdade de ensino, na moldura da laicidade, se traduz no ensino particular e cooperativo, reconhecido e “fiscalizado” pelo Estado. A legislação estatui, entre as responsabilidades do Estado, promover a democratização e a igualdade de oportunidades no acesso quanto no sucesso escolar. O ensino básico, universal, obrigatório e gratuito inclui expressamente a educação especial, além da formação profissional, o ensino recorrente de adultos e o ensino a distância. A educação extraescolar integra-se na perspectiva da educação permanente, que envolve da alfabetização ao preparo para o trabalho e a ocupação dos tempos livres. A formação continuada de professores constitui um direito. Ainda na igualdade, prevê-se a cobertura total ou parcial dos custos indiretos da educação obrigatória, com apoios alimentares, de transporte, de alojamento, prevenção de acidentes, seguro escolar e auxílios econômicos, seguindo o princípio da discriminação positiva.

O Chile, como a França, busca igualdade de resultados, devendo todos os alunos alcançar objetivos gerais e padrões de aprendizagem. Dentre os direitos dos alunos figuram a formação e o desenvolvimento integral; atenção adequada em suas necessidades educativas especiais; expressar sua opinião; estudar em ambiente tolerante e de respeito mútuo, respeito à sua integridade física e moral e respeito à liberdade pessoal e de consciência. Tais direitos objetivam também a segurança quanto às violências escolares. Do lado dos deveres, ressaltam-se: dispensar tratamento digno, respeitoso e não discriminatório; frequentar as aulas; estudar e esforçar-se pelo máximo desenvolvimento das suas capacidades; colaborar e cooperar para a melhoria da convivência escolar e cuidar da infraestrutura do estabelecimento. Isto permite incluir infrações como o vandalismo e a violência contra educadores. Os pais têm o direito de informação do rendimento acadêmico e processo educativo dos filhos e, ao mesmo tempo, têm o dever de participar do processo educativo nos âmbitos que lhes correspondam. Por sua vez, os profissionais têm direito a trabalhar num ambiente de tolerância e respeito mútuo, com o respeito à sua integridade física e moral. Devem

exercer sua função idônea e responsabilmente, orientar vocacionalmente os alunos, atualizar seus conhecimentos e avaliar-se periodicamente, dentre outros deveres.

A organização do sistema educativo veio do antigo regime militar e constitui motivo de protestos e oposição políticos, por alegadamente reiterar as diferenças sociais. Pelo prestígio social e abertura de oportunidades, o cume da pirâmide é ocupado pelo ensino particular pago; abaixo deste se situa o ensino estatal subvencionado, parcialmente pago pelos pais; na última camada vem o ensino estatal e gratuito. A educação especial ou diferenciada se declara como modalidade transversal nos diversos níveis. Estatuem-se a igualdade de oportunidades e a inclusão social das pessoas deficientes, visando à sua participação ativa e independente na vida social. Não se detectam explícitas declarações sobre a inclusividade. Outro tema é a educação intercultural bilíngue, dirigido a crianças, jovens e adultos, geralmente indígenas, na qual se ensinam e transmitem a língua, a cosmovisão e a história do seu povo de origem. A educação de adultos, na educação básica e média, pode ser presencial ou semipresencial.

Na Colômbia, a Constituição obriga todas as instituições educativas a estudarem a Constituição e terem instrução cívica. Esta ainda fixa a gratuidade da educação em estabelecimentos oficiais e estabelece a participação da comunidade educativa na direção das unidades educativas.

A legislação distingue entre a educação formal, não formal e informal. Na segunda as instituições podem oferecer programas para formação laboral em artes e ofícios, para formação académica e em matérias conducentes a níveis da educação formal. É, pois, uma das relativamente poucas legislações educacionais que explicita estas três alternativas. Na educação especial, manda os estabelecimentos organizarem ações pedagógicas e terapêuticas que proporcionem a sua integração académica e social. Na educação de adultos inclui a educação continuada e os meios para adquirir e facilitar o acesso aos diferentes níveis educacionais. Altamente relevante, ao contrário de numerosos países, é a faculdade de as instituições autorizadas reconhecerem e validarem conhecimentos, experiências e práticas, o que se aplicaria tanto à educação geral quanto profissional. A lei ainda dispõe sobre a etnoeducação, especialmente (mas não só) para grupos indígenas. A cargo dos municípios, será bilíngue, tendo como base a língua materna do grupo. De modo semelhante, a educação camponesa e rural inclui a educação formal, não formal e informal, com suas especificidades. Por fim, a educação para a “reabilitação social” inclui programas oferecidos a pessoas e grupos cujo comportamento exige processos educativos integrais.

A AVALIAÇÃO

Com as tendências da globalização, a avaliação, de natureza quantitativa, se tornou matéria legal (Carnoy, 2003), conforme as disposições sobre padrões e níveis de aproveitamento ou rendimento. Desse modo, a França estatui a avaliação da base comum, a ser tomada em conta na continuidade dos estudos. Correspondentemente, compete ao Estado a definição de vias formativas, programas nacionais, organização e conteúdo do ensino, assim como o controle e a avaliação das políticas, dentre outras competências. A Inspeção Geral da Educação e a Inspeção Geral/Regional de Académia,



além da Inspeção Geral da Administração da Educação e da Investigação (Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche) precedem as avaliações acadêmicas departamentais, regionais e nacionais transmitidas às respectivas comissões do Parlamento. O Alto Conselho Nacional de Avaliação Escolar, junto ao Ministério da Educação Nacional, é órgão encarregado de avaliar com independência a organização e os resultados do ensino escolar, bem como analisar a avaliação nacional e internacional. No ensino primário a avaliação serve para *mensurar* a progressão da avaliação das competências e conhecimentos de *cada* aluno, portanto, censitária e não amostral. A mesma lógica é incentivada no ensino secundário.

Por seu lado, a avaliação dos estabelecimentos públicos de caráter científico, cultural e profissional é assegurada pelo Alto Conselho Nacional da Pesquisa e do Ensino Superior. Portanto, como em muitos outros países, criou-se extensa e complexa burocracia da avaliação, suscetíveis tanto de dinamizar como de entravar o alcance dos seus objetivos e processos, ao constituírem uma teia de grupos de interesse.

Em Portugal a avaliação está a cargo da Inspeção Geral de Educação e Ciência, do Instituto de Avaliação Educacional e da Agência Portuguesa de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. O mencionado Instituto, planeja, coordena, valida, aplica e supervisiona os instrumentos de avaliação externa da aprendizagem. Exames Nacionais, ao fim do ensino secundário, servem ao acesso às instituições e cursos superiores, com isso hierarquizando-os intelectual e socialmente.

No Chile, desde a reforma descentralizadora e privatizadora do período militar, o Ministério da Educação mantém um sistema de avaliação periódica do cumprimento dos objetivos fundamentais e conteúdos mínimos, por meio de provas, na educação básica e no ensino médio. As instituições de ensino superior são acreditadas pelo Conselho Superior de Educação, relativamente independente do Ministério. O processo lhes concede progressiva autonomia. É dever legal do Estado manter e prover informação desagregada sobre qualidade, acesso e equidade. O Ministério da Educação, estatui ainda, velará pela avaliação contínua e periódica, com dados públicos da aprendizagem dos alunos e do desempenho dos estabelecimentos com base em padrões indicativos. Igualmente os profissionais da educação são avaliados. Com isso, similarmente à França e a Portugal, por meio dos dados públicos, os estabelecimentos se hierarquizam pelo aproveitamento dos alunos e pelo prestígio social. Os resultados, amplamente divulgados pela média, espelham claramente a divisão entre o ensino particular pago, o ensino particular subvencionado e o ensino público e gratuito, relacionada com o status socioeconômico dos estudantes e suas famílias (Zancajo, Bonal, & Verger, 2014).

Na Colômbia a lei também estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação, para avaliar a qualidade do ensino; a aprendizagem dos alunos, por meio de testes padronizados em séries selecionadas), o desempenho dos docentes e docentes dirigentes, a eficácia de métodos, textos e materiais de aprendizagem, a organização administrativa das instituições e a eficiência da prestação do serviço. As instituições com resultados deficientes devem receber apoio, contudo, aquelas cujas deficiências se devam à negligência e/ou responsabilidades internas sofrem sanções. Nesse sentido, a avaliação institucional para os estabelecimentos é anual. Os professores, além desta última avaliação, cumprem um exame da sua área a cada seis anos. No caso dos professores dirigentes dos estabelecimentos particulares, cabe à respectiva Secretaria de Educação avaliá-los. A legislação também manda o Ministério da Educação Nacional desenvolver processo avaliativo da educação quanto à qualidade, adequada cobertura,

construção de planos com indicadores de gestão em temas de qualidade e a formulação de planos de melhoria, quando necessário. Os resultados públicos, como preveem os princípios de constituição de quase mercados educacionais, levam também a uma significativa competição e à conseqüente hierarquização dos estabelecimentos, dos departamentos e municípios. Também os exames padronizados para acesso ao ensino superior têm efeito semelhante, assim dispondo em hierarquia carreiras e instituições, não por acaso relacionadas ao status socioeconômico dos alunos e suas famílias. Na verdade, é lamentável informar que as carreiras de educação se situam nos níveis mais modestos de demanda e prestígio.

CATEGORIAS CONVERGENTES E DIVERGENTES

A partir das múltiplas leituras dos documentos selecionados, emergem várias categorias convergentes. Como herdeiros diretos e indiretos da Ilustração e da Revolução Francesa, a educação universal, obrigatória para determinados grupos etários, pública e gratuita surge como base do acesso, da qualidade e da igualdade. Outras categorias convergentes, no mesmo sentido, são: 1) a educação de adultos, tanto continuada como para aqueles que não tiveram acesso na idade própria; 2) a educação especial, para os alunos com necessidades especiais ou deficiências, sendo a inclusividade mandatória ou não; 3) a liberdade de ensino, com a possibilidade de escolas particulares e de várias formas de concertação com o Estado, em princípio visando àqueles que não podem pagar os custos da escolarização privada; 4) a laicidade do Estado e das escolas, com aceitação de escolas confessionais, nos termos da liberdade de ensino; 5) a educação pré-escolar, fundamentada nos conhecimentos das ciências da educação e nas necessidades sociais. Desse modo, os quatro países reconhecem que a educação (não a escolarização necessariamente) precisa começar cedo, ao contribuir para a escolarização básica. Cabe considerar, no caso, a relevância da função de guarda da pré-escola e da própria escola: os pais e a sociedade precisam de lugares onde crianças, adolescentes e jovens possam ficar em grupo, sob controle externo, para serem cuidados e/ou educados.

Quanto aos fins, embora com conceitos e redações diversas, os países em tela se apoiam num triângulo finalístico: o desenvolvimento da personalidade, a inserção na vida social e profissional e o exercício da cidadania. Em outros termos, 1) o desenvolvimento individual, a reconhecer as diferenças entre pessoas; 2) a participação na vida social e profissional, isto é, a socialização, incluindo o preparo à participação na economia, e 3) o exercício da cidadania, a saber, a participação na vida política, no quadro do Estado democrático de Direito. Estabelece-se o dinamismo entre os três vértices do triângulo, evitando, pois, o realismo sociológico, isto é, a consideração da sociedade como ente ontologicamente substante, isto é, que tem vida em si mesmo. Destacar o indivíduo no vértice superior, implica considerar as diferenças individuais, os métodos educativos tanto individualizados quanto socializados, bem como a possibilidade de elaborar e cumprir planos individuais de estudo, entre outras alternativas. Da mesma forma, ramos especializados da educação, como de adultos, especial e outros, brotam como desdobramentos de um tronco comum, capazes de proporcionar maiores acesso e



igualdade. A educação a distância aparece para complementar e flexibilizar as atividades exercidas no bojo da educação, não como substituta daquela educação escolar.

Outra categoria comum é a devolução pelo poder central de tarefas, serviços e missões aos poderes locais e intermediários, entre outros motivos, porque se situam mais próximo dos cidadãos. No Estado unitário, o poder central se arroga as funções de fixar requisitos e padrões e avaliar o desempenho de vários atores, a começar pelo dos estudantes, de certo modo o perfil do Estado avaliador. Certamente a descentralização, melhor dizendo, desconcentração não se faz sem contradições nos Estados unitários. Esta é outra categoria convergente: a legislação dos quatro países inclui a preocupação com a qualidade da aprendizagem por meio de duas providências básicas: a fixação de padrões e a avaliação compulsória. Esta última, em sua ampla escala, se realiza por meio de testes padronizados, aliados ou não a questões abertas, quer para diagnóstico, quer para aprovação dos estudantes em certos níveis, usualmente os mais altos da educação básica.

No que concerne às categorias divergentes, várias, de modo seletivo, merecem salientar-se. Na França, a escola republicana de matrícula obrigatória apresenta outras alternativas, como o estudo em casa, a cargo dos pais, responsáveis ou a quem eles deleguem. Dependendo das interpretações, até a educação informal será viável, equivalendo aos processos anglo-saxônicos de *home schooling* e *unschooling*. A formação geral comum se enfatiza nas leis francesas e portuguesas, isto é, a preocupação com o ideal democrático de uma educação comum como base para todos. A educação e a orientação da sexualidade é formalmente referida pela Colômbia e França. No Chile, a Constituição e a Lei Orgânica Constitucional de Ensino já foram revistas diversas vezes, no processo dinâmico da redemocratização do país, visto que ambas foram baixadas pelo governo militar. Frisa-se, apesar de contínuos protestos políticos, em especial estudantis, a manutenção da estratificação de oportunidades educacionais pela privatização e descentralização, ou melhor, desconcentração. As leis reformadas preocupam-se com os direitos e deveres dos pais, responsáveis e alunos e com a paz nas escolas. Leitura atenta permite observar que a enunciação dos deveres pode levar tanto à definição de infrações para os alunos, como até à criminalização. Em face dos relativamente elevados casos de violências nas escolas, a Lei nº 20.536, de 17-09-2011, dá lugar a sanções disciplinares e a processos administrativos (Chile, 2011). Portugal, por meio da Lei nº 51/2012, de 5 de setembro, criou o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, mas não criminalizou os atos de violência, como o *bullying*. Por sua vez, em França menciona-se a Circulaire N° 2006-125 de 16-8-2006, “Prévention et lutte contre la violence en milieu scolaire” e outros regulamentos.

A Colômbia, por seu lado, em face da emergência de problemas similares, como em outros países do mundo, criou o Sistema Nacional de Convivência Escolar e Formação para o Exercício de Direitos Humanos, a Educação para a Sexualidade e a Prevenção e Mitigação da Violência Escolar. A França, por sua vez, atribui a missão de informação sobre violência e educação da sexualidade da escola primária ao liceu.

O Chile e a Colômbia, com significativas populações indígenas e outras minorias étnicas, dispuseram sobre o bilinguismo e sobre o biculturalismo. A Colômbia distingue entre a educação formal, não formal e informal, inclusive com os propósitos de aproveitamento de experiências prévias e de educação continuada. Igualmente, a França situa a educação permanente como obrigação nacional e parte das missões dos

estabelecimentos educativos. Portugal, por fim, define a educação extraescolar, incorporando nesta a educação permanente e remediativa.

Por sua vez, Portugal contempla a realidade, em que, além da relativamente alta retenção de alunos do ensino básico ao secundário, o nível socioeconômico de uma parte dos domicílios pode não ter possibilidades de arcar com os custos indiretos, como transporte, alimentação, alojamento e outros. O direito ao acesso e sucesso escolares e a ação social escolar, nos estabelecimentos públicos, particulares e cooperativos, são as alternativas legais. A ação segue o princípio da discriminação positiva e aloca-se sobretudo com base no escalonamento de renda do agregado familiar. Neste sentido, o ponto de partida é a Constituição, ao estatuir que os pais têm o direito e o dever de educação e manutenção dos filhos, ao passo que ao Estado cabe a proteção da família e a cooperação com os pais na educação dos filhos. A redação da Lei de Bases do Sistema Educativo (nº 46/86, de 14 de Outubro) contém concepções educativas avançadas, a exemplo dos objetivos do ensino básico, no sentido de assegurar a inter-relação entre o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, as culturas escolar e do cotidiano. Como notado antes, também ela criou uma etapa transicional entre os três níveis do ensino básico, com o segundo ciclo organizado em áreas interdisciplinares.

CONCLUSÕES

Este trabalho tem limitações em vários aspetos: primeiro, a comparação interpaíses teve que ser restrita a um número de países limitado, o que torna a comparação exequível mas ao mesmo tempo pouco representativa. Segundo, e apesar de um esforço para abstrair-se do quadro cultural e nacional de cada tipo de normas jurídicas, os investigadores não deixam de refletir e analisar a partir das categorias mentais em que se inserem. Assim, o trabalho é marcado por uma visão algo legislativa dos problemas, deixando de lado aspetos que podiam ter sido relevantes, como a análise da jurisprudência. Terceiro, falta provavelmente neste trabalho um ingrediente que, por constrangimentos de espaço, não foi incluído de modo suficiente: a análise dos processos, das dinâmicas de produção das normas jurídicas. Apesar destas limitações, este trabalho de comparação permitiu sublinharem questões importantes sobre a relevância do direito à educação.

Nas antinomias do mundo de hoje, como mundialização *versus* identidade, civilizações *versus* culturas, certezas e incertezas, as forças centrípetas de um direito dos direitos e as forças centrífugas das diferenças temporais e espaciais, que se divisa a partir destas comparações? Primeiro, o direito à educação se torna cada vez mais universal amplo e qualificado, a incluir expressamente grupos populacionais especiais. Não bastam as vagas, mas a qualidade e a igualdade. A escolaridade tende a alongar-se, bem como frequentemente o tronco comum, a exemplo da incorporação do *collège*, na França. Em tal sentido, mais uma vez se verifica que a educação gera a sua própria demanda, como fator e consequência da inflação educacional, ou seja, quanto maior o número de diplomados, menos os diplomas tendem a valer (Gomes, 2012).

Segundo, as forças centrífugas se manifestam nos contextos histórico-sociais de cada país e nas diferenças intra países. É como se à frente do palco se destacasse um conjunto



de valores e princípios centrípetos, consensuais, em espraiamento pelo mundo. Todavia, na largura e profundidade do palco, até ao seu fundo, se delinea o enraizamento histórico-social dos direitos, numerosos e concretos. Convergências e divergências em interação refletem a imanência e a transcendência das contribuições culturais e civilizatórias. Cada família de Direito, cada organização de Estado e o desenvolvimento da educação se combinam numa diversificada paleta de cores, com as suas nuances ora tumultuosas, ora harmônicas. Destacam-se semelhanças e diferenças impelidas pela crescente interdependência num mundo cada vez menor.

Terceiro, na coexistência entre o comum e o diverso, as leis se preocupam com uma base formativa e informativa, para todos os cidadãos. A partir do tronco comum abrem-se ramos diversificados, com base nos componentes da paisagem social, a aproximar os fatos jurídicos dos sociais. Recorda-se Durkheim (2013), nos albores da sociologia da educação, a identificar as demandas da “sociedade política” como um todo e as do “meio especial” a que o educando “se destina”. Sua perspectiva é a do sociólogo do consenso, sem analisar as contradições entre uma e outro, nem por que surgem. Embora vivesse numa sociedade urbano-industrial, que busca explicar, como que congela, em certo instante, esta realidade. Apesar disso, leis ainda abordam estas diferenças, agora no sentido da democracia e da igualdade.

Em meio às contradições entre a igualdade formal e a igualdade fática, reitera-se a sutileza do deslocamento dos pesos ao longo das réguas da balança. Avanços e recuos têm ritmos e extensões maiores ou menores. Ao menos três questões surgem deste trabalho: primeiro, quais as convergências e afastamentos entre os Estados unitários e federados, no âmbito da família romano-germânica e desta com outras famílias do Direito; segundo, quais as discrepâncias entre os direitos formais e fáticos à educação?; terceiro, a necessidade de jamais perder de vista que diversidades e contradições são profícuas, no sentido de concretizar o fato jurídico no fato social quando as antinomias são superadas. Na interação entre singularidades e pluralidades, a partir dos direitos do homem torna-se possível imaginar um “direito dos direitos”, “[C]omo nuvens que, levadas por um mesmo sopro, se ordenassem aos poucos guardando seu ritmo próprio, suas formas próprias” (Delmas-Marty, 2004, p. 306). Estamos de fato a trilhar este caminho?

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C., & CARVALHO, J. (2015). *Introdução ao Direito Comparado*. 3ª ed. Coimbra: Almedina.
- BEÇAK, R. (2015). Estado de Direito, formas de Estado e Constituição. *Paradigmas*, 24(2), 119-134.
- BODINEAU, P., & VERPEAU, M. (2016). *Histoire constitutionnelle de France*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BOTELHO, C. (2013). A história faz a Constituição ou a Constituição faz a história? – Reflexões sobre a história constitucional portuguesa. *Revista do Instituto de Direito Brasileiro*, 2(1), 229-247.



- BOUSCAREN, C., GREENSTEIN, R., COSDAHI, A., & JACOB, J. (1993). *Les bases du droit anglais, textes, vocabulaire et exercices*, Paris: Ophrys.
- BRAY, M., ADAMSON, B., & MASON, M. (2015). Introdução. In M. BRAY, B. ADAMSON & M. MASON (Eds.), *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos* (pp. 27-43). Brasília: Liber Livro, Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, Universidade Católica de Brasília.
- CARNOY, M. (2003). *Mundialização e reforma da educação: que os planejadores devem saber*. Brasília: UNESCO.
- CASQUEIRA CARDOSO, J. (2004). As vantagens da comparação jurídica de sistemas. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 1, 145-150.
- DELMAS-MARTY, M. (2004). *Por um direito comum*. São Paulo: Martins Fontes.
- DURKHEIM, É. (2013). *Educação e sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- FERREYRA, R. (2016). El principio de subordinación como fundamento del Estado constitucional. Su regulación en Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador y México. *Revista de Derecho Político*, 95, 247-290.
- FROMONT, M. (1998). *Grands systèmes de droit étrangers*. 3. ed. Paris: Dalloz.
- FURTER, P. (1977). *The planner and lifelong education*. Paris: UNESCO.
- GINSBURG, T. (2014). ¿Fruto de la parra envenenada? Algunas observaciones comparadas sobre la Constitución Chilena. *Estudios Públicos*, 133, 1-36.
- HURTADO, M. (2006). Proceso de reforma constitucional y resolución de conflictos en Colombia: el Frente Nacional de 1957 y la Constituyente de 1991. *Revista de Estudios Sociales*, 23, 97-104.
- GOMES, C. (2000). *From Declared to Practiced Values: Transforming into actions the principles approved by the United Nations and UNESCO for school projects and educational policies*. Brasília: UNESCO - Rio de Janeiro State Government.
- GOMES, C. (2012). *A educação em novas perspectivas sociológicas*. 4ª edição revista. Rio de Janeiro: Gen / São Paulo: EPU.
- GUTIERREZ, L., & KAHN, P. (2016). *Le plan Langevin-Wallon: histoire et actualité d'une réforme de l'enseignement*. Nancy: Éds. Universitaires de Lorraine.
- LEGRAND, P. (1999). *Le droit comparé*. Paris: Presses Universitaires de France.
- MUSEMBI, C. (2017). Legal rights as instruments for challenging inequalities. UNESCO. In International Social Science Council (Ed.), *World Social Science Report: 2016, Challenging inequalities: pathways to a just world* (pp. 225-228). Paris: UNESCO Publishing.
- SACCO, R. (1991). *La comparaison juridique au service de la connaissance du droit*. Paris: Economica.
- SEROUSSI, R. (2011). *Introduction aux droits anglais et américain*. Paris: Dunod.



- UNDP (2016). *Human Development Report 2016*, valores de 2015. Retirado de: http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf
- UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília: UNESCO.
- WALD, A. (2000). Le droit comparée au Brésil. In X. BLANC-LOUVAN (Ed.), *L'avenir du droit comparé: un défi pour les juristes du nouveau millenaire* (pp. 65-104). Paris: Société Législation Comparée.
- WEBER, A. (1980). *Historia de la cultura*. 4ª ed. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- ZANCAJO, A., BONAL, X., & VERGER, A. (2014). Mercados educativos y segmentación de la oferta escolar: efectos sobre las desigualdades educativas en Chile. *Tempora*, 17, 11-30.

LEGISLAÇÃO SELECIONADA

- CHILE (2005). *Decreto 100, 17 de septiembre de 2005. Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Constitución Política de la República de Chile*. Retirado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>.
- CHILE (2009). *Ley General de Educación (Nº 20.370, 12 de septiembre de 2009). Texto refundido*. Retirado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>.
- CHILE (2010). *Ley Núm. 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Retirado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>.
- CHILE (2011). *Ley núm 20.536, 17.09.2011*. Retirado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087>.
- COLÔMBIA (2005). República de Colombia. Constitución de 1991 con reformas hasta 2005. *Georgetown University. Center for Latin American Studies. Political Databases of Americas*. Retirado de: <http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/col91.html>
- COLÔMBIA (2013). Ley No. 1620 del 15 de marzo de 2013, “por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”. Retirado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>
- COLÔMBIA (2014). Ley No. 1740, del 23 de diciembre de 2014, “por la cual se desarrolla parcialmente el artículo 67 y los numerales 21, 22 y 26 del artículo 189 de la Constitución Política, se regula la inspección y vigilancia de la educación superior, se modifica parcialmente la Ley 30 de 1992 y se dictan otras disposiciones”. Retirado de: http://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/articles-350383_Ley_1740_2014.pdf



- COLÔMBIA (2017). *Ley 115 de 1994 (febrero 8). Texto revisado hasta el 21 de junio de 2017.*
Retirado de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- FRANÇA (2017). *Constitution du 4 octobre 1958: Version consolidée au 12 juillet 2017.*
Retirado de: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006071194>
- FRANÇA (2016). *Code de l'Éducation.* Retirado de: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?idSectionTA=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20161101>
- FRANÇA (2006). *Circulaire N° 2006-125 de 16-8-2006.* Retirado de: <http://cpe-nc.org/textes/partenaires/comite%20education%20a%20la%20sante%20et%20a%20la%20citoyennete.pdf>
- PORTUGAL (2005). *Constituição da República Portuguesa: VII Revisão Constitucional [2005].*
Retirado de: <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>
- PORTUGAL (2009). *Decreto-Lei N° 85/2009, de 27 de Agosto (regulamenta dispositivo da Lei de Bases. Diário da República Eletrónico.* Retirado de: <https://dre.pt/application/file/a/604564>
- PORTUGAL (2012). *Lei nº 5/2012, de 5 de Setembro. Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar... Diário da República, 1.ª série, N.º 172, 5 de setembro de 2012 (pp. 5103-5019).* Retirado de: http://www.portugal.gov.pt/media/703343/20120905_mec_estatuto_aluno.pdf
- PORTUGAL (2017). *Lei de Bases do Sistema Educativo: versão consolidada em 12 jul. 2017. Diário da República Eletrónico.* Retirado de: <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/201707121910/exportPdf/maximized/1/cacheLevelPage?rp=indice>

*

Received: January 20, 2018

Final version received: February 26, 2018

Published online: February 28, 2018

