

**XXVII ENCONTRO NACIONAL DO  
CONPEDI SALVADOR – BA**

**DIREITO E SUSTENTABILIDADE I**

**VALTER MOURA DO CARMO**

**VINICIUS FIGUEIREDO CHAVES**

**JULIO CESAR DE SÁ DA ROCHA**

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte destes anais poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

**Diretoria – CONPEDI**

**Presidente** - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC – Santa Catarina

**Vice-presidente Centro-Oeste** - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG – Goiás

**Vice-presidente Sudeste** - Prof. Dr. César Augusto de Castro Fiuza - UFMG/PUCMG – Minas Gerais

**Vice-presidente Nordeste** - Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS – Sergipe

**Vice-presidente Norte** - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa – Pará

**Vice-presidente Sul** - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos – Rio Grande do Sul

**Secretário Executivo** - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini - Unimar/Uninove – São Paulo

**Representante Discente – FEPODI**

Yuri Nathan da Costa Lannes - Mackenzie – São Paulo

**Conselho Fiscal:**

Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UCAM – Rio de Janeiro

Prof. Dr. Aires José Rover - UFSC – Santa Catarina

Prof. Dr. Edinilson Donisete Machado - UNIVEM/UENP – São Paulo

Prof. Dr. Marcus Firmino Santiago da Silva - UDF – Distrito Federal (suplente)

Prof. Dr. Ilton Garcia da Costa - UENP – São Paulo (suplente)

**Secretarias:**

**Relações Institucionais**

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues - IMED – Santa Catarina

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UNIMAR – Ceará

Prof. Dr. José Barroso Filho - UPIS/ENAJUM – Distrito Federal

**Relações Internacionais para o Continente Americano**

Prof. Dr. Fernando Antônio de Carvalho Dantas - UFG – Goiás

Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA – Bahia

Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA – Maranhão

**Relações Internacionais para os demais Continentes**

Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuritiba – Paraná

Prof. Dr. Rubens Beçak - USP – São Paulo

Profa. Dra. Maria Aurea Baroni Cecato - Unipê/UFPB – Paraíba

**Eventos:**

Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch (UFSM – Rio Grande do Sul)

Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho (Unifor – Ceará)

Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta (Fumec – Minas Gerais)

**Comunicação:**

Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro (UNOESC – Santa Catarina)

Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho (UPF/Univali – Rio Grande do Sul)

Dr. Caio Augusto Souza Lara (ESDHC – Minas Gerais)

**Membro Nato** – Presidência anterior Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP – Pernambuco

---

D597

Direito e sustentabilidade I [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/ UFBA

Coordenadores: Valter Moura do Carmo; Vinicius Figueiredo Chaves; Julio Cesar de Sá da Rocha – Florianópolis: CONPEDI, 2018.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-5505-596-6

Modo de acesso: [www.conpedi.org.br](http://www.conpedi.org.br) em publicações

Tema: Direito, Cidade Sustentável e Diversidade Cultural

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Assistência. 3. Isonomia. XXVII Encontro Nacional do CONPEDI (27 : 2018 : Salvador, Brasil).

CDU: 34



# **XXVII ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI SALVADOR – BA**

## **DIREITO E SUSTENTABILIDADE I**

---

### **Apresentação**

Desde a quadra final do século XX, a sustentabilidade passa a constituir pano de fundo de debates que repercutem na compreensão da realidade social, econômica e jurídica. Não mais restrita ao aspecto ambiental ou ecológico, atualmente engloba outras dimensões igualmente importantes, como a econômica e a social. Defendida por alguns como elemento estruturante do Estado Constitucional, novo paradigma do Direito, impõe desafios à governança dos atores públicos e privados.

Nesse contexto 13 pesquisas foram apresentadas no Grupo de Trabalho de Direito e Sustentabilidade I realizado durante o XXVII Encontro Nacional do CONPEDI que ocorreu na Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia.

Os trabalhos apresentados foram:

- 1 - A institucionalização do princípio constitucional do desenvolvimento sustentável como limitação a atividade econômica regional.
- 2 - A teoria da desobediência civil e sua aplicabilidade às questões socioambientais.
- 3 - A repercussão socioambiental dos resíduos sólidos.
- 4 - A democratização do luxo e o consumo de sensações: poder simbólico e redes sociais em relação ao desenvolvimento social humano.
- 5 - Cidades sustentáveis: limites e possibilidades conceituais e regulatórios.
- 6 - Desenvolvimento sustentável e os municípios: uma análise sob a perspectiva dos objetos do desenvolvimento sustentável e da Lei nº 13.493/17 (PIV - Produto Interno Verde).
- 7 - Dignidade da pessoa humana no contexto urbano: o Direito a cidade.
- 8 - Direito Ambiental e a sustentabilidade: novos paradigmas para a sociedade contemporânea.

9 - O caso Raposa Serra do Sol segundo o Direito como integridade.

10 - O meio ambiente como Direito Humano de terceira dimensão e a ética da responsabilidade na metateoria do Direito Fraternal.

11 - Os selos ambientais e a modesta conscientização dos consumidores do município de Barra do Garças-Mato Grosso.

12 - Sustentabilidade e memória epigenética: o controle da qualidade ambiental para preservação das características genéticas das gerações futuras.

13 - Sustentabilidade: a educação e o ensino médio na União Europeia e Brasil, o ensino profissional e “abandono” escolar.

É o que se apresenta, por ora, para a comunidade Científica.

Salvador/BA, 15 de junho de 2018.

Prof. Dr. Julio Cesar de Sá da Rocha - Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - Universidade de Marília

Prof. Dr. Vinicius Figueiredo Chaves - Universidade Estácio de Sá/Universidade Federal do Rio de Janeiro/Universidade Federal Fluminense

Nota Técnica: Os artigos que não constam nestes Anais foram selecionados para publicação na Plataforma Index Law Journals, conforme previsto no artigo 8.1 do edital do evento. Equipe Editorial Index Law Journal - publicacao@conpedi.org.br.

**SUSTENTABILIDADE: A EDUCAÇÃO E O ENSINO MÉDIO NA UNIÃO EUROPEIA E BRASIL, O ENSINO PROFISSIONAL E “ABANDONO” ESCOLAR**

**SUSTAINABILITY: EDUCATION AND MEDIUM BASIC EDUCATION IN THE EUROPEAN UNION AND BRAZIL, PROFESSIONAL EDUCATION AND "SCHOOL ABANDONMENT"**

**Rogério Luiz Nery Da Silva <sup>1</sup>**  
**Cleber José Tizziani Schneider <sup>2</sup>**

**Resumo**

O presente estudo tem por tema: justiça social e por recorte: o direito social à educação como mecanismo de inclusão de pessoas vulneráveis. O problema da pesquisa: discutir os requisitos do direito social à educação para prevenir direcionamento excessivo à formação profissional no Ensino Médio. Justificativa: a discussão do papel da educação como pleno desenvolvimento da pessoa, além da visão pragmático-utilitarista. Conclusão: a formação humana integral como política pública de Estado no campo educacional auxilia no desenvolvimento do pensamento crítico dos cidadãos do mundo globalizado. O método de estudo: indutivo; a técnica de pesquisa: literária, legislativa e documental.

**Palavras-chave:** Direitos social à educação, Ensino médio, Políticas públicas, Direito comparado, Ensino-aprendizagem para a vida

**Abstract/Resumen/Résumé**

This study's issue: social justice and its focus: the social right to education as inclusion mechanism for vulnerable people. The research problem: discuss the real requirements of the right to education to prevent excessive targeting of vocational training in High School. Rationale: discuss education as a warranty of full development of the person, in addition to the pragmatic-utilitarian view. Conclusion: integral human education as a State public policy in the educational field assists in the development of critical thinking of the citizens in a globalized world. The method of study: inductive; the research technique: literary, legislative and documentary.

**Keywords/Palabras-claves/Mots-clés:** Social right to education, High school level, Public policy, Comparative law, Life teaching and learning

---

<sup>1</sup> Pós-doutor Universidade de Paris e New York Fordham School of Law . Doutor em Direito; Professor Titular de Políticas Públicas (mestrado UNOESC). Professor da EMERJ. Editor-Adjunto EJJL (Qualis A1)

<sup>2</sup> Mestrando no Programa de pós-graduação em Direito da UNOESC. Oficial Executor de Mandados e Avaliador do Tribunal de Justiça do Estado de Santa Catarina; Orientando do Prof. Dr. Rogério Nery.

## **Desenvolvimento - Introdução**

Este estudo adota por tema a garantia da justiça social e toma por recorte central o direito social à educação como mecanismo de inclusão de pessoas em situação de vulnerabilidade social. Por pressuposto, o estudo toma a ideia de formação humana integral como referencial de construção de políticas educacionais inclusivas, buscando afirmar, pelo método indutivo, que a eficácia do ensino, como fonte de adequada capacitação para a vida depende, sobretudo, da adoção de padrões de qualidade no ensino.

Como técnica de pesquisa, busca-se realizar um estudo de direito comparado, na área de educação, entre as práticas educacionais no Brasil e na União Europeia, por meio da análise de dados comparativos e quadros estatísticos entre as realidades da prática didática nesses dois universos, observando-se, com certo destaque, os aspectos relativos ao abandono escolar, mais notadamente o abandono precoce, investigando-se suas causas, em contextos que apresentam diferenças significativas em termos de desenvolvimento social, com o Brasil ostentando, apesar de grande potencial econômico, uma concentração na atividade produção de bens primários e a Europa, na atividade de produção intelectual científica e na atividade industrial de maior valor agregado.

A qualificação profissional voltada à colocação imediata no mercado de trabalho, a partir da oferta de um ensino pragmático, tende a entregar os elementos básicos, mínimos necessários a conferir a autonomia necessária ao início da atividade laboral, mas isso tende a afastar, com certa brevidade o estudante da educação formal mais completa e mais complexa. Este contexto também atrai medidas de incentivo ao setor privado, a fim de assegurar o aprendizado necessário à qualificação profissional e à constante colocação no mercado, portanto, utilizando-se do processo ensino-aprendizagem de cunho pragmático-utilitarista, sobretudo, de natureza objetiva, que, de um lado, tem o mérito de dar sentido profissional rápido à vida de pessoas, até ali, geralmente, sem grandes perspectivas, mas de outro lado, finda por, possivelmente, lhes direcionar para atividade meio, sem que aprofundem seus estudos, o que, em última análise significa fechar-lhes a porta para opções futuras mais atrativas, realizadores ou rentáveis.

Apresenta-se um estudo a respeito do ensino técnico profissionalizante integrado, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio no Brasil, para comparação dos percentuais em relação aos verificados em alguns países da União Europeia. Constata-se que há uma

\* Artigo submetido como parte do critério de avaliação do componente curricular n. 24385 – Políticas públicas de efetivação dos direitos fundamentais sociais, ministrado pelo Professor Doutor Rogério Luiz Nery da Silva.

\*\* Mestrando em Direito na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), código do aluno 189743.

equivalência em relação a determinados países da Europa que priorizam a educação geral não profissionalizante. Por outro lado, há uma diferença razoável em relação a países que adotam, por opção política, um ensino profissionalizante aliado ao ensino geral secundário, como uma nova forma de ver a educação, construída ao longo da vida, a partir de incentivos estatais ao mercado e inclusão digital, que pode operar como via de correção da insuficiência de ensino formal.

Ainda consoante o estudo do ensino profissional, apresenta-se a reforma do Ensino Médio, em curso no Brasil, por meio da qual se prioriza um ensino direcionado a determinadas áreas do conhecimento, capaz de reduzir o número de horas destinadas a uma base curricular comum, além de obrigar o estudante jovem a aderir a determinado itinerário lúdico, sem maiores garantias da oferta dos demais itinerários formativos, com certo prejuízo de uma formação humana integral.

### **Abandono escolar precoce na União Europeia**

Considera-se precoce na União Europeia o abandono escolar da população do grupo etário entre os 18 e 24 anos que tem apenas o nível de ensino secundário inferior ou menos e já abandonou o ensino e a formação. O índice de abandono escolar precoce deve ser reduzido para menos de 10% até 2020<sup>1</sup>, de acordo com a meta estabelecida na 3428ª reunião do Conselho da União Europeia, realizada em 23 de novembro de 2015.

De acordo com os dados do Monitor da Educação e da Formação 2017, em 2016, a UE progrediu em relação aos anos anteriores em matéria de abandono precoce do ensino e da formação, com uma percentagem atual de 10,7%, apesar de a percentagem entre os nascidos no estrangeiro continuar sendo muito elevada (19,7%). A UE também registou avanço no objetivo central relativo à conclusão de estudos superiores, tendo atingido 39,1%, o que se aproxima do objetivo de 2020 de 40%.

Quanto ao objetivo relativo aos alunos com baixo aproveitamento na leitura, na matemática e nas ciências, medido pelo inquérito Programa Internacional de Avaliação de Alunos, PISA<sup>2</sup> de 2015, comparativamente ao inquérito de 2012, houve uma piora nos resultados, o que faz aumentar a discussão sobre o modo como as escolas e a docência devem ser melhoradas. É de 20,6%, superior aos 16,6% em 2012, a percentagem de alunos com 15 anos de idade que não alcançaram o nível básico de competências na área das ciências.

---

<sup>1</sup> EUCO 13/10, ANEXO I, quarto travessão (p. 12).

<sup>2</sup> Em inglês: Programme for International Student Assessment – PISA.

Na 3428ª reunião do Conselho da União Europeia, realizada em 23 de novembro de 2015, foi reconhecido que o abandono escolar precoce resulta geralmente de uma série de fatores, frequentemente interligados, de natureza pessoal, social, econômica, cultural, educacional, tendo relação com o gênero e a família e sendo associado a situações de desvantagem cumulativa que têm muitas vezes origem na primeira infância. Os grupos de baixo estrato socioeconômico são afetados em maior medida, sendo particularmente alarmantes as taxas de abandono escolar precoce de certos grupos, nomeadamente as crianças oriundas da migração (incluindo migrantes recém-chegados e crianças nascidas no estrangeiro), mas também as crianças ciganas e as crianças com necessidades educativas especiais.

Concluiu-se que a qualidade dos sistemas educativos impacta na participação e no desempenho dos alunos. Além disso, fatores como um clima escolar desfavorável, a violência e o acoso juvenil (*bullying*), um ambiente de aprendizagem em que os alunos não se sintam respeitados ou valorizados, métodos de ensino e planos curriculares que podem nem sempre ser adequados, apoio insuficiente ao aluno, ausência de educação e orientação para a carreira, ou ainda um mau relacionamento professor-aluno podem levar ao abandono escolar prematuro<sup>3</sup>.

Percebe-se que há uma preocupação com a inclusão de diferentes culturas e os alunos provenientes de extratos sociais mais baixos, mediante promoção de valores comuns como a tolerância, o respeito mútuo, a igualdade de oportunidades e a não discriminação, bem como pelo fomento à integração social, a compreensão intercultural e o sentimento de pertença.

Reconheceu-se a necessidade de prevenir a marginalização e a exclusão social e reduzir o risco de extremismo e radicalização mediante acesso a uma “educação inclusiva”, ou seja, ao direito de todos a uma educação que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem e enriqueça a vida dos alunos. Daí a importância de oferta de uma educação que propicie a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial, independentemente dos fatores individuais, relacionados com a família ou com o gênero, do estatuto socioeconômico e das experiências de vida.

Para o Conselho Europeu, a conclusão do ensino secundário ou de um programa de ensino e formação profissional constitui a qualificação mínima para uma transição bem

---

<sup>3</sup> O Conselho Europeu orienta os Estados a assegurar a disponibilização a todos os alunos orientação para a carreira, percursos mais flexíveis e ensino e formação profissionais de elevada qualidade e valor equivalente ao do ensino geral. Aos jovens que abandonaram a escola prematuramente deve ser garantido acesso a regimes de “segunda oportunidade”, utilizando-se e validando-se a aprendizagem não formal e informal, em conformidade com a Recomendação do Conselho de 2012 (JC 398 de 22.12.2012, pp. 1-5).

sucedida da escola para o mercado de trabalho, bem como para a admissão às fases seguintes de ensino e formação. Considera-se, ainda, que os jovens que abandonam precocemente o ensino e a formação correm um maior risco de desemprego, pobreza e exclusão social, o que leva à afirmação de que o investimento no apoio ao sucesso escolar dos jovens pode contribuir para quebrar o ciclo da pobreza e a transmissão entre gerações da pobreza e da desigualdade.

Um dos principais objetivos da União Europeia é ter uma população e mão-de-obra altamente qualificada. O aumento da participação média da UE dos 30-34 anos de idade com nível de escolaridade no nível terciário é um dos objetivos da Estratégia Europa 2020. Com base no Processo de Copenhague, que define normas para eleger-se um país para ingressar na União Europeia<sup>4</sup>, são desenvolvidas ações pela Comissão Europeia em parceria com governos nacionais, associações de empregadores e trabalhadores e países exteriores à UE a fim de: melhorar a qualidade da formação (inicial e contínua), melhorar as competências dos professores, formadores e outros profissionais do setor, adaptar melhor os cursos ao mercado de trabalho.

Nesse sentido, a aprendizagem no decurso da vida<sup>5</sup> terá de desempenhar um papel fundamental na passagem para uma sociedade do conhecimento. Para Guiddens (2008, p. 528), esta aprendizagem, “(...) não só é essencial para criar uma força de trabalho capaz e motivada, como deverá também ser dirigida para valores humanos mais amplos”. Assim, o direito social à educação pode vir a ser “(...) um meio e um fim para o desenvolvimento de uma educação pessoal completa e autônoma ao serviço do autodesenvolvimento e da auto compreensão”. Nada haveria de utópico nessa ideia, que corresponde a ideais humanísticos de educação desenvolvidos por filósofos da educação, cujo exemplo já existente é a “universidade da terceira idade”, que fornece às pessoas mais velhas a oportunidade de se formarem por si próprias de acordo com as suas escolhas, desenvolvendo quaisquer tipos de

---

<sup>4</sup> De acordo com os critérios de Copenhague, exige-se para ingresso na União Europeia que o Estado tenha instituições que preservem a democracia e os direitos humanos, atue com a economia de mercado e assuma suas obrigações no âmbito da comunidade econômica. Qualquer país que apresente a sua candidatura para aderir à União Europeia deve respeitar as condições impostas pelo Tratado de Maastricht. Nesse contexto, em 1993, o Conselho Europeu de Copenhague formulou critérios que foram reforçados quando do Conselho Europeu de Madrid, em 1995.

<sup>5</sup> Vale trazer um exemplo feliz que ocorreu na Grã-Bretanha, onde foi criado o inovador “banco de aprendizagem”, com o objetivo de motivar os cidadãos para a aprendizagem contínua. Os indivíduos efetuam um pequeno investimento inicial na sua “conta individual para a educação”, cabendo ao Estado contribuir com um montante superior. As pessoas podem movimentar a sua “conta individual para a aprendizagem” para pagar qualquer tipo de cursos, incluindo a formação para a aquisição de novas capacidades técnicas ou profissionais. Uma “universidade para a indústria” - constituída por centros de aprendizagem em locais como as igrejas, os supermercados e os clubes de futebol, encorajará as pessoas a continuar a sua educação no âmbito das suas comunidades (GUIDDENS, 2008, p. 528).

interesses que pretendam seguir.

De acordo com dados do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Educação Profissional<sup>6</sup> (CEDEFOP, 2012), Para muitos jovens, o ensino secundário e o ensino pós-secundário é apenas um passo intermediário para um nível de educação superior, de modo que uma avaliação dos resultados do mercado de trabalho da educação para formação profissional deve ser complementada por uma avaliação das escolhas educativas que se seguem. Os indivíduos com educação geral têm maior probabilidade de continuar estudando no nível terciário, ao passo que os graduados no ensino profissional são mais propensos a buscar emprego depois de concluir o Ensino Médio. Mais especificamente, enquanto os três quartos das pessoas de 18 a 24 anos de idade que completam a educação geral (ensino superior ou pós-secundário não terciário) continuam a educação formal, apenas três, de cada dez com formação profissional, continuam seus estudos, ou seja, aproximadamente 73% deixam a educação formal ao entrar no mercado de trabalho.<sup>7</sup>

Numa análise feita por países da União Europeia, pode-se constatar que há um alto grau de heterogeneidade. Dentre a população de entre 15 a 34 anos de idade, um grupo de países tem uma proporção muito elevada de pessoas com educação orientada para o ensino profissional, lideradas pela República Checa, Eslováquia e Áustria com 84-85%, que estão bem acima da média da União Europeia (60,3%). Por outro lado, outro grupo de países tem uma parcela consideravelmente inferior à média da população com uma educação orientada para o ensino profissional, a saber, a Irlanda com 22% e Portugal e a Islândia com 25%.<sup>8</sup>

Com base no Monitor da Educação e da Formação 2017 de Portugal, a percentagem de estudantes do ensino secundário superior (CITE 3)<sup>9</sup>, inscritos em Educação e Formação Profissional (EFP), em Portugal, manteve-se estável em 2015 nos 44,9%; portanto, um pouco abaixo da média da UE de 47,3%. A taxa de emprego dos recém-diplomados de EFP aumentou de 68,6% em 2015 para 69,8% em 2016, mas, continua abaixo da média da UE de 75%.

---

<sup>6</sup> *European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop)*.

<sup>7</sup> For many young adults secondary and upper secondary education is only an intermediate step toward a higher level of education, so an assessment of the labour market outcomes of VET should be complemented by an assessment of the education choices that follow VET. Individuals with a general education are more likely to continue studying at the tertiary level, whereas VET graduates are more likely to seek employment after completing medium-level education. More specifically, while overall three quarters of 18-24 year-olds completing general education (upper secondary or postsecondary non-tertiary) continue their formal education, only 3 in 10 VET graduates continue their studies. In fact, 73% leave formal education to enter the labour market (Cedefop, 2012, p. 9).

<sup>8</sup> Fonte: Cedefop, 2012, pp. 23-24.

<sup>9</sup> De acordo com a classificação adotada, o “CITE 0-2” abrange estudantes com, no máximo, ensino secundário inferior; o “CITE 3-4”, estudantes com ensino secundário superior e ensino pós-secundário não superior; e o “CITE 5-8”, pessoas com ensino superior.

Houve uma recuperação das taxas de emprego dos recém-diplomados na União Europeia, que é de 78,2%, próximo do objetivo de 82%. Nessa conta, os titulares de um diploma do ensino superior excederam o objetivo (82,8%), enquanto os estudantes que concluíram o ciclo superior de educação secundária e a educação pós-secundária apresentam uma taxa de empregabilidade de 72,6%.

Para a Comissão Europeia, a discussão a respeito da educação para o trabalho inclui correspondências entre os postos de trabalho e as competências que os trabalhadores possuem, a fim de evitar-se a discrepância elevada entre os titulares de um diploma de licenciatura. Os educadores deverão rever os programas curriculares e as normas de ensino, assim como os estudantes devem rever as suas escolhas da área de estudo, para melhor adequar-se ao sistema posto.

Pode-se constatar que há um grande trabalho realizado pelos atores de políticas públicas da União Europeia no sentido de qualificar e disciplinar trabalhadores por meio do ensino profissionalizante. Fato é que em Portugal aumentou a oferta dessa modalidade no nível secundário. Todavia, os números indicam que aqueles estudantes que aderem à determinada especialização profissional em nível secundário, abandonam os estudos após entrarem para o mercado de trabalho, o que é justificado por defensores da proposta utilitarista, que sugerem o combate ao excesso de educação, por ser uma possível causa de frustração aos empregados com educação superior àquela suficiente ao desempenho de suas atividades.

### **Abandono escolar no Brasil e a educação para o trabalho**

No Brasil, a partir do estudo realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (2013), de acordo com o Censo 2010, há uma grande taxa de abandono escolar precoce. A proporção de jovens de 18 a 24 anos de idade que não haviam concluído o ensino médio e que não estavam estudando era de 36,5%. Embora 21,2% desses jovens tenham deixado a escola após ingressar no ensino médio, 52,9% deles abandonam os estudos sem nem mesmo completar o ensino fundamental.

Entre as crianças na faixa dos 6 anos de idade, a taxa de frequência à escola no ensino fundamental varia de 84,4%, em Rondônia, a 99%, no Piauí. Como a matrícula das crianças de 6 anos no ensino fundamental é obrigatória desde 2010, os índices mostram que tem sido feito um esforço para ampliar o acesso desse grupo da população à escola.

No entanto, quando se analisa o percentual de crianças com 12 anos que concluíram os anos iniciais do ensino fundamental – o que é o esperado para essa faixa etária –, percebe-

se uma queda significativa. Os índices variam de 57,5%, no Piauí, a 92,2%, em Santa Catarina. No estado que tinha o maior número de matrículas de crianças de 6 anos, o Piauí, por exemplo, quase metade dos meninos e meninas de 12 anos não termina os estudos na idade adequada.

E a situação piora quando se verifica o percentual de adolescentes com 16 anos que concluíram o ensino fundamental. Os índices vão de 42,9%, em Alagoas, a 80,6%, em São Paulo. Ou seja, quando esses estudantes deveriam estar terminando o ensino médio, o nível de ensino adequado para sua faixa etária, a maioria nem sequer conseguiu concluir a etapa anterior dos estudos.

Entre os adolescentes com 19 anos de idade que concluíram o Ensino Médio, os números são ainda menores: variam de 26,7%, em Alagoas, a 66%, no estado de São Paulo. No Piauí, o estado que tinha o maior número de matrículas entre as crianças de 6 anos, menos de um terço dos adolescentes de 19 anos (31,5%) concluiu o Ensino Médio. Em todo o Brasil, aproximadamente 50% dos jovens dessa faixa etária, que deveriam estar cursando ou se preparando para ingressar no nível superior, não terminaram o Ensino Médio.

Os dados tabulados revelam que no decorrer das etapas da educação básica, por motivos diversos, uma grande parte dos estudantes brasileiros não consegue avançar nos estudos e, muitas vezes, em função da repetência, acaba por abandonar a escola.

Ainda, de acordo com a Diretoria de Estatísticas Educacionais do Inep, com base em dados da Pnad (IBGE) 2011, na faixa de 15 a 17 anos, os índices de exclusão são graves. Entre os adolescentes de 15 a 17 anos, o índice dos que não frequentavam a escola em 2010 é de 16,7%, (cerca de 1,7 milhão de pessoas). Em termos regionais, a Região Sudeste teve o menor índice nessa faixa etária, com 15,0%. As maiores taxas de adolescentes de 15 a 17 anos fora da escola estão nas regiões Norte e Sul, ambas com 18,7%. Entre os estados, o Acre apresentou a maior taxa de adolescentes que não frequentavam a escola, 22,2%, quase o dobro do percentual do Distrito Federal, que teve o menor índice do país, 11,6%.

As maiores disparidades são registradas quando se leva em consideração o local de domicílio. Enquanto o número de adolescentes de 15 a 17 anos que não frequentavam a escola na zona urbana é de 15,6%, na zona rural o índice chega a 21,7%. Também aqui as diferenças entre os indicadores das cinco regiões do país são significativas. De acordo com o Censo 2010, o índice de adolescentes de 15 a 17 anos fora da escola nas áreas urbanas variou de 14,4% na Região Sudeste a 17,9%, na Região Sul. Nas outras regiões, o percentual permaneceu em torno de 16%. Já nas zonas rurais, o menor número de adolescentes fora da escola foi de 20%, na Região Nordeste, enquanto o maior foi de 25,8%, na Região Norte. De

forma semelhante ao que acontece com os indicadores referentes às zonas urbanas, as outras três regiões apresentaram percentuais muito próximos, em torno de 22%.

A renda é um fator que influi no acesso à escola: as taxas de escolarização aumentam de acordo com o rendimento familiar. A porcentagem de adolescentes na faixa dos 15 aos 17 anos que não frequentavam a escola foi de 21,1%, na classe com rendimento a menos de um quarto do salário mínimo por cabeça e baixou para 6,4% na de mais de três salários mínimos.

Apesar de a renda familiar ser um fator decisivo para a conclusão dos estudos, os *policy makers* das políticas educacionais apostam no ensino técnico profissionalizante, voltado ao mercado de trabalho para colocação de mão-de-obra qualificada e barata à disposição dos interesses econômicos. Em certa medida, poderá haver um incremento da renda daqueles estudantes e de suas famílias que concluírem o ensino técnico profissional. Por outro lado, é possível antever que após a conclusão do ensino profissionalizante e a colocação no mercado, haverá uma tendência ao abandono escolar.

O Brasil, mesmo depois do esforço de ampliação de acesso à educação profissional nos últimos anos, tem aproximadamente 22,79% de estudantes em idade compatível no ensino técnico profissional, incluídos estudantes do Ensino Médio, com idade entre 15 e 18 anos, concluintes desse estágio e estudantes da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), de acordo com dados referentes ao ano de 2016. Comparando-se com o total de 8.131.988 de pessoas matriculadas no Ensino Médio, 1.853.860 estudantes cursam uma Educação Profissional integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, sendo 428.974 alunos matriculados no Ensino Médio Integrado à educação profissional, 102.797 alunos no Ensino Médio Normal/Magistério, 1.301.211 alunos na Educação Profissional concomitante ou subsequente e 20.878 estudantes com matrícula na Formação Inicial e Continuada (Curso FIC), concomitantemente ao Ensino Fundamental ou Médio, na modalidade EJA, ou ao Ensino Médio regular (Fonte: MEC/Inep, 2016).

Entre os adolescentes de 15 a 17 anos que trabalham, 26% estão fora da escola, enquanto entre os que não trabalham o índice é de 14%. Os números indicam que a pressão para ajudar na renda familiar cresce proporcionalmente com a idade e, também, que o mercado de trabalho acaba sendo uma alternativa para os adolescentes com dificuldade em progredir nos estudos e que, por isso, abandonam a escola.

Dentro da perspectiva do ensino técnico, a partir da apelidada de nova Lei do Ensino Médio brasileiro (Lei 13.415/2015), os estudantes entre 15 e 17 anos de idade serão expostos ao conteúdo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em até 60% do Ensino Médio e nos 40% restantes poderão, em tese, optar por itinerários formativos, com ênfase nas áreas de

linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica profissional. Na prática, contudo, grande parte dos estudantes terá que aderir aos itinerários disponíveis nos estabelecimentos de ensino, tendo em vista que a nova lei não obriga os estabelecimentos a oferecerem todos os itinerários mencionados.

Para os idealizadores da proposta, apesar do aumento de matrículas na Educação Profissional registrado nos últimos anos, escola e mercado do trabalho carecem de sintonia. As rápidas transformações proporcionadas pelas novas tecnologias e os novos perfis profissionais, valorizariam muito mais a criatividade e a capacidade de relacionar conhecimentos de forma interdisciplinar, na busca pela resolução de problemas. Além disso, as disciplinas obrigatórias são taxadas de “amarras” que sobrecarregam o Ensino Médio profissionalizante, pois o aluno é obrigado a cumprir não apenas as disciplinas relacionadas ao curso como também toda a carga do Ensino Médio regular.

### **Desenvolvimento integral *versus* Educação para o Trabalho?**

O “pleno desenvolvimento da pessoa” é o objetivo da diretriz contida no art. 205 da Constituição brasileira de 1988 e, nessa direção caminha o art. 1º<sup>10</sup> da Lei nº 13.005, de 25/06/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), como expressão do que determina o texto constitucional. As políticas, diretrizes e metas do Estado nesse sentido devem englobar efetivas ações junto aos diversos sistemas de ensino, responsáveis pela operacionalização da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e Ensino Médio. Contudo, a realidade mostra que a melhoria da qualidade da educação básica não tem sido promovida sequer no aprendizado da língua portuguesa e da matemática, dessa forma, a educação básica fica ainda mais distante do “pleno desenvolvimento da pessoa”.

Para assegurar o cumprimento integral do princípio constitucional estampado no art. 205 da Constituição, bem como do PNE, é preciso investir na política e nas diretrizes de formação dos professores da educação básica, mediante garantia de condições de trabalho condignas com a importância do exercício da docência, o que inclui salários condizentes com o nível de formação e a responsabilidade funcional. Contudo, uma política pública que assegure a qualificação do Professor implica obstáculo para outras políticas mais interessadas na mercantilização do ensino ou na formação para o mercado.

---

<sup>10</sup> “Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.”

“O pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” exige uma revolução nos métodos e técnicas de ensino, adaptada às múltiplas realidades brasileiras. O Plano Nacional de Educação estabelecido pela Lei n. 13.005/2014 tem a pretensão de nortear as políticas públicas educacionais a serem construídas e efetivadas pelo Conselho Nacional de Educação, pelos Conselhos Estaduais e Municipais, pelo Ministério da Educação e pelas secretarias de Educação dos estados e municípios como uma cartilha de trabalho, a ser lida, consultada com frequência e executada eficaz e eficientemente.

O PNE, em vigor até 2024, na forma determinada pelo artigo 214 da Constituição de 1988, na redação dada pela Emenda Constitucional n. 59/2009, portanto, ultrapassa governos e se estabelece mediante vinculação de recursos para o seu financiamento, com prevalência sobre os Planos Plurianuais (PPAs). O poder de turno que o produziu, sustentou o seu caráter democrático em função do amplo processo de debate, que começou na Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília-DF, e culminou com sua aprovação pelo Congresso Nacional.

Com a Resolução n. 3, de 26/06/1998, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, mais especificamente nos seus artigos 12 e 13, definiu-se que não deve haver dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última pode ser confundida com a formação profissional. A preparação básica para o trabalho deve, contudo, estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada. O Ensino Médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos.

Apesar de se admitir o aproveitamento, até o limite de 25% (vinte e cinco por cento) do tempo mínimo legalmente estabelecido como carga horária para o Ensino Médio, para a obtenção de uma habilitação profissional, em cursos realizados concomitante ou sequencialmente, estudos estritamente profissionalizantes, independentemente de serem feitos na mesma escola ou em outra escola ou instituição, de forma concomitante ou posterior ao Ensino Médio, devem, com base na referida norma, ser realizados em carga horária adicional às 2.400 horas (duas mil e quatrocentas) horas mínimas previstas na lei.

Todavia, houve um desvirtuamento dessa interpretação, a partir da edição da Lei n. 13.415/2015, que previu uma redução da carga horária destinada ao ensino geral para 1.800 horas. Atualmente, até que seja implantado o “novo” Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Ensino Médio constam na Resolução n. 2, de 30/01/2012, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação, que prevê em seu art. 14 as formas de organização da referida etapa educativa.

O ensino técnico profissional passou a ter regulamentação específica na Resolução n. 6 de 20/09/2012, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação, que previu as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, uma das três formas de educação profissional disposta no seu art. 2º<sup>11</sup>. Na forma estabelecida pelo art. 3º<sup>12</sup>, “(a) Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas *articulada* e *subsequente* ao Ensino Médio, podendo a primeira ser *integrada* ou *concomitante* a essa etapa da Educação Básica”. O art. 6º elenca os princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio não contêm apenas informações relativas ao Ensino Médio, mas preveem uma agenda para a Educação, por meio da qual se reconhece o Ensino Médio enquanto um direito e permite organizar um sistema capaz de dar conta disso. Essas Diretrizes foram influenciadas pelas discussões da Conferência Nacional da Educação (CONAE) de 2010 e pela discussão da Emenda Constitucional 59 que ampliou a obrigatoriedade desde os quatro anos até os dezessete. O Ensino Médio obrigatório, enquanto direito, com base na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, deve fornecer condições básicas para o trabalho, mas também para a cidadania e para a vida. A decisão política de não preferir um ou outro fim é o que está posto na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei n. 9.394/96), além de ter sido reforçado nas Diretrizes.

O Ensino Médio não deve servir apenas à formação para o trabalho, ou como uma etapa para continuar os estudos, mas assegurar ensinamentos para a vida. A seguir-se essa orientação, pode ser considerada uma afronta à Constituição de 1988 e às normas regulamentadoras, dentre elas a que estabelece o Plano Nacional de Educação, a proposta que orienta a fazer “Ensinos Médios”, a partir agrupamentos, de acordo com as áreas do conhecimento e tecnologias relacionadas à Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagem.

Em resumo, o Ensino Médio é um direito de todos os brasileiros, assim como é um direitos de todos os latinos, europeus, africanos, americanos, asiáticos e, sendo um direito de

---

<sup>11</sup> “Art. 2º A Educação Profissional e Tecnológica, nos termos da Lei nº 9.394/96 (LDB), alterada pela Lei nº 11.741/2008, abrange os cursos de: I - formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio; III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação. (...)”

<sup>12</sup> “Art. 3º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas *articulada* e *subsequente* ao Ensino Médio, podendo a primeira ser *integrada* ou *concomitante* a essa etapa da Educação Básica.(...)”

todos, deve ser pensado a partir do ponto de vista das pessoas para quem é construído, considerando-se os seus diferentes interesses. Tem que preparar para a vida e cidadania, em vista daquilo que está colocado para a educação como um todo que é para contribuir para a diminuição das desigualdades, contribuir para criação de uma nação mais justa. O Ensino Médio é único e tem que ser flexível, no sentido de caber no interesse das juventudes nas diferentes regiões, e, ainda, para ser flexível é preciso apostar na capacidade das escolas, na capacidade das Secretarias de Educação na escolha do projeto político pedagógico da escola que torne visível uma educação igualitária.

As atuais Diretrizes da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Médio vão na contramão da hierarquização das ciências, no sentido de atribuir maior ênfase ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática, afim de que se formem cidadãos que saibam se localizar no seu tempo, na sua história e no seu espaço. A formação humana integral abrange aspectos ligados à mente, ao corpo, às emoções, ao pertencimento a uma sociedade livre, justa e igualitária, elementos que estão postos no ordenamento jurídico. As Diretrizes pensam essa formação do ser humano por inteiro a partir de quatro dimensões: as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, que devem ser trabalhadas de maneira interdisciplinar. A ideia presente nas Diretrizes traz um projeto de Ensino Médio que busca responder aos anseios alunos de escola pública e de seus professores.

Todavia, os chamados “ITINERÁRIOS FORMATIVOS” inseridos na Política Nacional de Educação estabelecida pela Lei n. 13.415/2015 podem traduzir-se numa ofensa ao Princípio Constitucional do Pleno Desenvolvimento da Pessoa, pois são criticados em razão de direcionarem os jovens para uma formação profissional, de forma prematura e pragmática. A pragmaticidade agrada o setor industrial, assim como a privatização do ensino serve de combustível para a manutenção do sistema em suas desigualdades. Todavia, a formação humana exige uma educação que prepare para a vida e, assim, cumpra os requisitos necessários ao pleno desenvolvimento da pessoa, dentre eles o respeito à indefinição profissional na pré-idade adulta, o acesso aos mais elevados níveis de ensino e a formação humana integral, tendo em conta que as prioridades do sistema de educativo nem sempre correspondem à oferta de vagas no mercado.

Nesse sentido, pondera Giddens (2008, p. 496) que, em tempos de rápida mudança econômica e técnica, nem sempre há uma correspondência direta entre as prioridades do sistema educativo e a oferta de oportunidades profissionais. Enquanto muitos professores nas escolas e universidades procuram acima de tudo fornecer uma educação bastante completa, os políticos e *policy makers* em geral e os empregadores estão preocupados em assegurar que a

educação e os programas de formação coincidam com o perfil econômico do país e a procura de emprego.

No Reino Unido, dentre as tarefas dadas aos reformadores educativos está encontrar a forma de reproduzir, com sucesso, os resultados das melhores escolas em escolas que se debatem com o problema do insucesso escolar. Em resposta a este desafio, conta Giddens (2008, p. 511), que tem havido uma vontade crescente, assim como nos Estados Unidos, de dar espaço para novas formas de administração escolar que combinem o financiamento público (Estado) de escolas com técnicas de gestão privada. Quando as escolas atingem resultados abaixo dos esperados, as autoridades educativas locais têm convidado privados a gerir e administrar os sistemas escolares estatais.

Uma suposta “crise na educação” abriu a porta para parcerias entre o sector público e o privado, afim de que este melhorasse os índices de desempenho das escolas públicas. Em 1994, o presidente americano Clinton promulgou o “Objetivo 2000: Lei da Educação Americana”, por meio da qual autorizava os estados a utilizar fundos federais para as experiências relacionadas com a privatização escolar. Os distritos escolares locais podem optar por contratar serviços educativos específicos, ou toda a administração escolar, a empresas privadas sem perder o financiamento federal, o que levou até grandes sistemas urbanos, tais como os de Hartford, Baltimore e Minneapolis a convidarem empresas com fins lucrativos a gerir os seus sistemas escolares.

De acordo com Giddens (2008, p. 512), os apoiantes da privatização das escolas argumentam que as autoridades educativas estatais e federais se mostraram incapazes de melhorar as escolas da nação, dada sua estrutura burocrática que afasta a flexibilidade e inovação, além de impedir a remoção dos professores incompetentes. A resolução desses problemas viria com a competição, experimentação e incentivo. Presume-se que, por essa lógica, empresas com fins lucrativos podem gerir os sistemas escolares de forma mais eficiente e, conseqüentemente, produzir melhores resultados. Os bons professores seriam atraídos e mantidos no sistema por esquemas de pagamento baseados nos resultados, enquanto os professores com um desempenho fraco poderiam ser dispensados mais facilmente. Além disso, a competição no âmbito das escolas levaria a níveis mais elevados de inovação, dado que “(...) as escolas privadas teriam mais liberdade para institucionalizar os resultados de experiências bem sucedidas”.

Já os opositores da privatização argumentam que companhias não têm maior interesse numa reforma da educação voltada à redução das desigualdades, mas sim na reforma educativa como um “mercado lucrativo para investidores endinheirados”. Para Giddens

(2008, p. 513), muitos investidores nos Estados Unidos acreditam que o “mercado” da educação com fins lucrativos está no limiar de um crescimento explosivo, pois há um conjunto de empresas com fins lucrativos que oferecem serviços de teor educativo, como programas de formação, cursos de preparação para testes e software educacional. A Universidade de Phoenix seria “uma ilustração da dimensão e da força do mercado de diplomas e formação profissional”.

Para Costa e Ressenti (2013, p. 173), a produção da individualidade do trabalhador é resultado de um processo educativo que se inicia na família e se desenvolve na escola e noutras instituições sociais. Assim, a luta da classe hegemônica no poder é pela apropriação da escola pública, a qual se dirige à classe trabalhadora. A escola deve, então, ser um local onde a mercadoria força de trabalho sofra um processo de beneficiamento. Os filhos de trabalhadores são inseridos nas escolas como matérias-primas, com vistas à produção da mercadoria “força de trabalho”, que deve ser qualificada e disciplinada e, assim, servir ao capital em todos os anos da sua juventude. Os trabalhadores funcionarão, então, como uma engrenagem, assumindo, assim, uma função social.

As autoras (2013, p. 175) parecem concordar com Frigotto e Ciavata (2003) ao afirmar que “(o) capital transnacional exige uma política internacional homogeneizante de produção da mercadoria força de trabalho por meio de políticas públicas irradiadas dos grandes centros do capitalismo (...)”. No âmbito de uma relação de subordinação ativa e consentida pelos Estados capitalistas periféricos, as políticas locais apenas reproduziriam as ideias provenientes de tais centros.

A concepção de trabalho humano como mercadoria que deriva da transformação do trabalho em força de trabalho desde Marx, permaneceu na conjuntura neoliberal. Contemporaneamente, vigoram políticas públicas voltadas, prioritariamente, ao ensino básico, presentes em documentos, tais como a Declaração de Jomtien, o Compromisso de Dakar, o Relatório Jaques Delors e outros, elaborados por organismos internacionais voltados à lógica da destituição do poder dos Estados nacionais para conceberem políticas próprias. Dessa forma, são sugeridas orientações educacionais para países desenvolvidos e subdesenvolvidos econômica e socialmente.

Logo, devem ser vistas com reservas as orientações vindas dos grandes centros do capitalismo que ditam a política internacional de produção de mercadoria e força de trabalho e pregam sua incorporação às políticas públicas locais de modo a manter e ampliar a relação de subordinação dos Estados centrais em relação aos Estados capitalistas periféricos. A ideia de formação humana integral inclui a preparação para o mercado mediante a formação para o

trabalho não direcionada ao ensino pragmático profissionalizante. Portanto, é necessário afirmar-se, como princípio educativo, a prevalência do ensino voltado à preparação para a vida, como norte das políticas públicas educacionais.

## **Conclusão**

Como se pode inferir do presente estudo, modernamente, o direito social à educação tem se mostrado fruto do crescimento dos níveis de resultado nas atividades de alfabetização, como ferramenta de inclusão social para a cidadania, tema que é objeto de reconhecimento em cartas internacionais, que geralmente adotam uma forma mais abstrata do que prática de sugerir o reconhecimento dos direitos humanos fundamentais.

Nessas proposições, tem-se a ênfase às aptidões para escrita, leitura e cálculo, além da preparação do indivíduo para enfrentar eventuais demandas do mercado, como forma de preparação para a sobrevivência. Desde o início da era industrial, está posta a exigência da especialização para o trabalho, presente na ideia mais recente de economia do conhecimento.

A expansão da educação tem sido amparada na necessidade de criar uma força laboral alfabetizada e organizada. A economia do conhecimento é baseada no papel exercido pela educação, por meio da agregação da tecnologia nas diferentes áreas do ensino à medida que diminui a possibilidade e a valorização de trabalhos manuais não qualificados e não criativos.

A privatização na educação é entendida como o envolvimento de companhias privadas na administração de atividades educativas. Na Grã-Bretanha e Estados Unidos tem ocorrido a privatização limitada na tentativa de melhorar as escolas que apresentam baixos níveis de ensino. Apoiantes da ideia acreditam que a abertura dos sistemas educativos às forças de mercado resultará em escolas que atendem os requisitos mínimos para realização do direito social à educação, ao passo que os críticos argumentam que os interesses comerciais não são capazes de sustentar uma educação para a vida.

A ideia de aprendizagem ao longo da vida exige oportunidades para os indivíduos desenvolverem atividades educativas fora do espaço da sala de aula tradicional. Novas tecnologias e a economia do conhecimento indicam essa nova compreensão da educação e do ensino. A expansão do conhecimento ao longo da vida pode ocorrer a partir de iniciativas estatais que impliquem incentivos aos setores do mercado tecnológico, de mídias culturais e de acesso ao sistema educacional público e, também, privado, mediante convencimento do indivíduo quanto à importância do conhecimento acumulado para colocar-se como agente ativo nos espaços público e social.

As políticas de superação do abandono escolar precoce devem vir acompanhadas de políticas no entorno das escolas, que propiciem a inclusão social das camadas mais humildes, também, por meio da inclusão digital, capaz de propiciar o desenvolvimento da aprendizagem, a partir de uma orientação educacional prévia e qualificada. A qualidade do ensino implica melhores condições físicas dos espaços educacionais e de seu entorno, mediante satisfação das necessidades básicas para uma vida digna, valorização do profissional do ensino e respeito ao indivíduo, visto como protagonista do sistema educacional.

O desenvolvimento integral da pessoa pressupõe a preparação para a vida, por meio da educação para o trabalho de forma independente da educação meramente profissionalizante para uma determinada área do conhecimento ou para satisfazer interesses do mercado, que se utilizam da estratégia da proposta do ensino profissionalizante para alavancar a privatização do sistema escolar formal. Na outra ponta, o pleno desenvolvimento da pessoa implica reconhecimento do direito à indefinição profissional na pré-idade adulta, incentivo ao acesso aos mais elevados níveis de ensino e garantia à liberdade material de escolha dos destinos pelos próprios estudantes ou pelos seus responsáveis.

A educação como direito fundamental universal deve ir além da mera proficiência em matemática, linguagem ou ciências, para propiciar uma formação humana integral, que capacite o indivíduo a entender-se e colocar-se diante dos fatos de forma crítica. Assim, a discussão sobre o papel da educação para o pleno desenvolvimento da pessoa para além da visão utilitarista do ensino deve contemplar a formação humana integral como política pública de Estado no campo educacional.

### **Referências bibliográficas**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/CON1988.asp](https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp)>, acesso em 29/01/2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument)>, acesso em 06/07/2017.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%2013.005-2014?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.005-2014?OpenDocument)>. Acesso em: 08/03/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>, acesso em 06/07/2017.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória n. 746**, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>, acesso em 06/07/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Notas estatísticas – Censo Escolar 2016**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf). Acesso em: 12/03/2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/1634-port-971/file>>, acesso em: 06/07/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução n. 2**, de 30 de janeiro de 2012, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>, acesso em 08/03/2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução n. 3**, de 26 de junho de 1998, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>, acesso em 08/03/2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução n. 6**, de 20 de setembro de 2012, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>, acesso em 08/03/2018.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5.599**, Relator(a): Ministro Edson Fachin, julgado em 20/04/2017, publicado em Processo Eletrônico DJe-084, divulgado em 24/04/2017, publicado em 25/04/2017.

COMISSÃO EUROPEIA. **Monitor da Educação e da Formação 2017 – Análise por país**, novembro de 2017. Disponível em: [https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor\\_pt](https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_pt). Acesso em 13/03/2018.

COSTA, Áurea de Carvalho. RESSINETI, Telma Renata. A educação do cidadão no estado democrático de direito neoliberal. **Cadernos de Direito**. Universidade Metodista de Piracicaba, v. 1, n. 1, pp. 157-180, 2013.

*EUROPEAN CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING (CEDEFOP). From education to working life: the labour market outcomes of vocational education and training. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012 – VI, 88 p.* Disponível em: [http://www.cedefop.europa.eu/node/11864?wt.mc\\_id=PR20121003&utm\\_campaign=PR20121003](http://www.cedefop.europa.eu/node/11864?wt.mc_id=PR20121003&utm_campaign=PR20121003). Acesso em: 09/03/2018.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). **Fora da escola não pode!: o desafio da exclusão escolar**. – 1ª ed. – Brasília, DF: UNICEF, Campanha Nacional pelo Direito à

Educação, 2013. Disponível em: <[www.foradaescolanaopode.org.br](http://www.foradaescolanaopode.org.br)>. Acesso em: 05/06/2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, pp. 93-130, abril 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>, acesso em 06/07/2017.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6.a Edição. Tradução de Alexandra Figueiredo, Ana Patrícia Duarte Baltazar, Catarina Lorga da Silva, Patrícia Matos e Vasco Gil. Tradução do original inglês intitulado *Sociology*. 4ª Edition, 2001. Lisboa: Fundação Calouste Gulbendian, 2008.

UNIÃO EUROPEIA, Conselho da. **Documento n. 14441/15, EDUC 310, SOC 690, EMPL 449, JEUN 112, Conclusões do Conselho sobre a redução do abandono escolar precoce e a promoção do sucesso escolar**, 3428.<sup>a</sup> reunião realizada em 23 de novembro de 2015, Bruxelas, 24 de novembro de 2015. Disponível em <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14441-2015-INIT/pt/pdf>, acesso em 24/12/2017.

SILVA, Rogério Luiz Nery da. HAHN, Paulo. TRAMONTINA, Robison. Educação: direito fundamental universal. **Espaço Jurídico**, Joaçaba, v. 12, n. 2, pp. 211-232, jul./dez. 2011.