

# | LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

---

## CONVERSA INICIAL

Nesta aula debateremos sobre o direito à educação com foco na instituição Escola Brasileira e as formas de intervenção do Estado no contexto desta instituição de ensino formal. Direito humano que faz parte dos direitos considerados universais, contido na Declaração dos Direitos Humanos (1949), na Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente (1989), tendo como base a Constituição Nacional (1988) e a LDB n. 9394/96, a qual corresponde à Carta Magna da Educação e que dela decorrem possibilidades de transformações para o espaço escolar e de seus profissionais como legislação em vigor da educação no Brasil.

Portanto, a ESCOLA está na centralidade desse processo no sentido de abordarmos os conceitos de: organização do trabalho pedagógico no âmbito educativo; omnilateralidade e Projeto Político Pedagógico. O Estatuto da Criança e do Adolescente será tratado, neste contexto, como a Lei que dispõe sobre a proteção integral às crianças e aos adolescentes brasileiros. Com isso, o conceito de qualidade na educação, especificamente na escola, evidencia concepções de sujeito e de mundo que se pretende defender e construir.

### TEMA 1 – ESCOLA, EDUCAÇÃO E TRABALHO: UM MOVIMENTO DIALÉTICO

A escola constitui o *lócus* para o qual afluem todas as crianças, adolescentes e adultos que aspiram à formação e a instrumentalização para a vida em sociedade. Este se torna o único canal responsável em fornecer o “passaporte” que os capacite à cidadania e ao mundo do trabalho, esta afirmação já é uma certeza incontestável em nível nacional e na legislação educacional brasileira.

Vieira Pinto (2010) discorre sobre o conteúdo da educação como ponto fundamental para a compreensão e necessidade do mesmo atender aos interesses da população que vislumbra uma transformação na vida da criança e do adolescente, afirmando que:

O conteúdo da educação – tal como forma – tem caráter eminentemente social e, portanto, histórico. É definido para cada situação da evolução de uma comunidade. Por conseguinte, deve atender primordialmente aos interesses da sociedade. Se esta é democrática, os interesses dominantes têm que ser os do povo, e se considerarmos um país em esforço de crescimento, tem que ser o de suas populações que anseiam por modificar sua existência. (Vieira Pinto, 2010, p. 46)

---

Ainda que muitas sejam as concepções sobre a relação educação e sociedade, educação e produção da existência ou educação e atividade econômica, todas elas partilham de algumas questões indubitáveis a esta condição humana que constitui a razão de toda a instituição escolar: a formação humana do homem e da mulher em sua ampla dimensão, pessoal e profissional. São elas: a escola oferece um tipo de formação que não é facilmente adquirida em outro lugar; a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado existindo para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso a esse saber escolar por meio de transposição didática (Saviani, 1996, p. 22).

Este formato de pensar a formação na sua ampla escolarização, abarca as dimensões científica, técnica, ética, cultural e humana que se constituem de elementos cognitivos (ensino, aprendizagem, habilidades, conhecimentos, capacitação, qualificação) e elementos atitudinais (socialização, disciplina, conduta, disposições).

A passagem pela escola, assim como o desempenho desta para com os alunos e alunas, pode ser o êxito ou o fracasso acadêmico dos mesmos, visto que tais fatores têm influência relevante sobre o acesso às oportunidades sociais da vida em sociedade. Vale dizer, que, conforme a formação ofertada pela escola por meio do ensino e sua gestão, dependerá a vida futura de todos que por ela passarem.

Em todo o seu significado humano e democrático, a escola é uma instituição fundamental na participação efetiva em sociedade, na organização e realização de diagnósticos e cadastros, no fortalecimento da erradicação do analfabetismo e do trabalho infanto-juvenil no país, propondo ações de aprimoramento no reordenamento, no acompanhamento e avaliação de possíveis resultados que consolidam esse trabalho e fortalecem a prática das políticas educacionais a favor de uma formação humanitária, respeitadas as leis educacionais vigentes.

Sendo assim, a escola é “*locus*” de reprodução e “*locus*” de produção de políticas, orientações e regras” (Lima, 1999). Ela está inserida na “sociedade global” aonde violentas e profundas transformações no mundo do trabalho e das relações sociais vêm causando impactos desestabilizadores à humanidade, e, conseqüentemente, exigindo novos conteúdos de formação, novas formas de

---

organização e gestão da educação, ressignificando o valor da teoria e da prática da administração da educação.

Depreende-se daí, que de uma boa ou má administração da educação dependerá a vida futura de todos que pela escola construirão sua trajetória acadêmica. Uma boa ou má gestão educacional exercerá uma influência relevante sobre a possibilidade de acesso às oportunidades sociais. Como instituição de ensino formal, voltada para a construção e aquisição do conhecimento historicamente produzido, a escola torna-se “válvula impulsionadora” de resultados positivos na vida acadêmica da população.

Nas palavras de Cassin (2008), “isso significa reconhecer a **escola** como espaço de contradições, que se apresentam como produto da luta de classes” (p. 169). Entre as políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos humanos no Brasil, a **educação** torna-se prioridade para o enfrentamento das desigualdades sociais (que não são poucas), pois, é na escola que as crianças e os adolescentes necessitam permanecer, desenvolvendo suas potencialidades, a socialização com seus pares, as relações saudáveis de amizade, aprendendo a “ler o mundo” por diversos pontos de vista.

Este **movimento é dialético** (ou deveria ser) entre os envolvidos, e exige compromisso aos direitos da infância e da juventude assegurados pela Constituição Federal em vigor e detalhados no ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, bem como a profunda reflexão sobre a função social da escola pública no contexto da sociedade.

## **TEMA 2 – TRABALHO PEDAGÓGICO NO ÂMBITO EDUCACIONAL**

Ao abordamos o “movimento dialético” entre escola, educação e sociedade, percebemos que, a **contradição** (uma das categorias da dialética) está presente nesta relação. E como orienta Cury (1995) em sua obra “Educação e Contradição”, a realidade educacional no seu todo é dialética e contraditória. Este autor e pesquisador coloca que a contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento real, como uma engrenagem em constante trabalho com seus pares. Tudo está ligado entre si, então tudo possui um caráter relacional e “nesta relação o movimento e o devir são a dinâmica da contradição”.

Vamos analisar o que Vieira Pinto (1969, p. 189) esclarece sobre o conceito de dialética com foco na afirmação de que cada realidade (no nosso estudo aqui

---

– a realidade das leis educacionais e do trabalho pedagógico), no seu devir é limitada por outra realidade, e assim a totalidade é sempre aberta a novas determinações.

[...] A dialética interpreta o processo da realidade vendo nele uma sucessão de fenômenos, cada um dos quais só existe enquanto contradição com as condições anteriores, só surge por negação da realidade que o engendra, e se revelará produtivo de novos efeitos objetivos unicamente na medida em que estes, sendo o 'novo' recém-surgido, negam aquilo que o produziu.

Isto também quer dizer que o mundo das relações humanas, ao mesmo tempo que está se desenvolvendo, está incorporado num todo dialético em que os fenômenos não se desenvolvem isoladamente, mas em ligação com outros fenômenos, afirma Cury (1995). O homem é sujeito-histórico, que produz sua própria realidade (e por ela é também produzido), o que abre caminhos para o conhecimento desta realidade. Portanto, perceber as **contradições** postas na realidade educacional brasileira e, conseqüentemente, no trabalho pedagógico, é avançar para um entendimento mais coeso e preciso de que trabalhar na perspectiva da **totalidade** é conduzir ao conhecimento da unidade do real vivido. Representa uma compreensão específica de cada campo desta realidade.

Dado este enfoque, pode-se concluir que a gestão da escola, e em geral da educação brasileira, deverá direcionar o **trabalho pedagógico** ao encontro de um enfoque pautado nos princípios de **participação efetiva**, de **autocontrole** e **transparência** por parte dos integrantes do quadro de gestores. Profissionais da educação e representantes comprometidos com a qualidade da formação humana buscam uma organização do trabalho pedagógico pautada na responsabilidade pelas ações tomadas coletivamente, demonstram uma direção coesa ancorada nas exigências de uma realidade cada vez mais complexa e dinâmica.

E como Andrade (2007, p. 11) orienta:

A expressão “gestão escolar” em substituição à “administração escolar”, não é apenas uma questão semântica. Ela representa uma mudança radical de postura, um novo enfoque de organização do trabalho pedagógico, um novo paradigma de encaminhamentos das questões escolares. Esse novo enfoque traz à tona o conceito de liderança educacional indispensável a um bom gestor escolar. O gestor-líder desperta o potencial de cada pessoa da instituição, transformando a escola em oficina de trabalho, onde todos cooperam, aprendem e ensinam o tempo todo.

Esta afirmação remete a uma compreensão de escola que cumpre sua função social na contemporaneidade – **ensinar bem**, na **perspectiva dialética** do trabalho com o humano, produzindo a cultura material e intelectual e a

---

apropriação dessa cultura (linguagem, instrumentos, ciência...) acumulada historicamente pela humanidade, fator essencial ao desenvolvimento e mediação entre os indivíduos.

Assim, há que se realizar investimentos na **transposição didática** do raciocínio da criança e a aprendizagem efetiva do conteúdo. Entendemos por transposição didática a passagem do saber científico ao saber escolar. Consiste em fazer a contextualização dos conteúdos trabalhados em sala de aula, sem reduzir o significado que deu origem ao saber ensinado. De acordo com Chevallard (1991, citado por Pais, 2002), um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado saber a ensinar, sofre um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que, de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino, é chamado de *transposição didática*.

Nesta linha de pensamento, podemos nos apropriar da **Pedagogia Histórico Crítica**<sup>1</sup>, trazendo grandes contribuições à gestão da educação no âmbito da escola, superando a visão fragmentada de participação na organização escolar, para uma visão interativa, em que a “limitação” de responsabilidades pelos resultados passa pela expansão/redefinição entre todos os segmentos da comunidade escolar, independente das funções diferenciadas desenvolvidas.

Ao trabalhar por um ensino de qualidade que respeite as diferenças culturais e individuais do ser humano, bem como o direito à justa distribuição dos bens culturais e materiais, conforme o art. 26 e art. 27 da *Declaração Universal dos Direitos do Humanos* (resolução 217 A III, em 10 de dezembro de 1948), a saber:

Art. 26 – 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior.

2. A instrução será orientada no sentido pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (...).

---

<sup>1</sup> O precursor da Pedagogia Histórico Crítica no Brasil foi Dermeval Saviani, grande pesquisador da educação brasileira e sua legislação. “Para a pedagogia histórico-crítica, educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (Saviani, 2013, p. contracapa). Para inteirar-se mais sobre esta temática, ler Saviani (2013) – “Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações.

---

Art. 27 – 1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do congresso científico e de seus benefícios.

2. Todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica literária ou artística da qual for autor.

A importância dos direitos à escolarização fica bem clara nos artigos anteriormente citados, com várias dimensões a serem cumpridas diante das leis educacionais exaradas para a garantia de tais direitos. Para tanto, sabemos que a organização do trabalho pedagógico necessita se apoiar numa Pedagogia histórico-crítica (PHC), assim demanda conhecermos um pouco mais sobre o **método**, segundo estudos do professor Dermeval Saviani, criador e principal pesquisador dessa Pedagogia no Brasil, é o grande incentivador de muitos outros autores/pesquisadores e teóricos da educação sobre os aspectos já citados.

Numa perspectiva de contribuição ao trabalho educacional coletivo, podemos afirmar que a PHC situa o professor em relação ao ato de ensinar e fornece os elementos teóricos e estratégicos que podem direcionar o trabalho em sala de aula. Busca ir além das “Pedagogias da Essência e da Existência”, e vai além dos métodos novos e tradicionais, como tão bem coloca Saviani (2009) em sua obra “Escola e Democracia”. Ao afirmar a tese do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos, Saviani (2009) comprova a “cristalização” da prática pedagógica pelo ensino mecânico, repetitivo, desvinculado das razões e finalidades que o justificam.

Neste sentido, propõe:

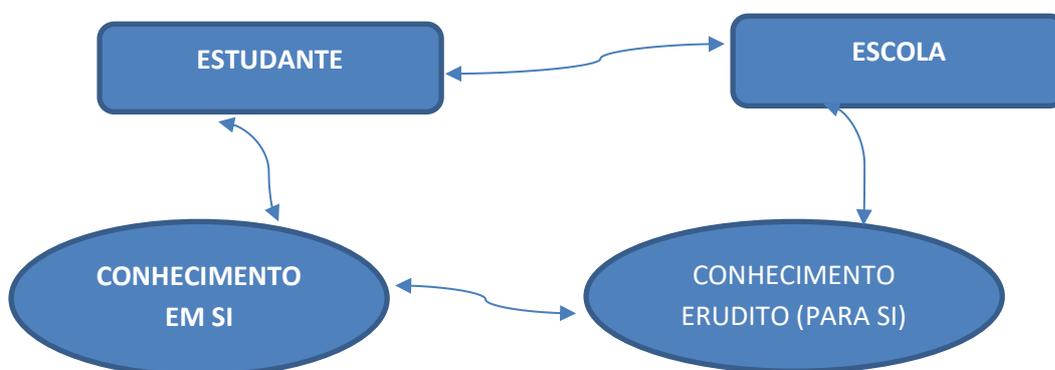
- Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a *escola*;
- Estará empenhada em que a escola funcione bem;
- Uma Pedagogia colocada em ação interessada em métodos de ensino eficazes, tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos;
- Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor;
- Métodos que favorecerão o *diálogo* dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a *cultura* acumulada historicamente;
- Métodos que levarão em conta os interesses dos estudantes, os *ritmos de aprendizagem* e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a

sistematização lógica dos conhecimentos, sua *ordenação* e *gradação* para efeitos de processo de *transmissão-assimilação* dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2009, p. 62).

Assim colocado, afirma-se que são essas características fundantes da PHC. E, como **método de ensino**, o ponto de partida não é a preparação dos estudantes cuja iniciativa é o professor, como a pedagogia tradicional, nem a “atividade interesse”, que é de iniciativa dos alunos, como retrata a *pedagogia nova*. O ponto de partida para a aplicação do método na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), como **primeiro passo**, é a **prática social** – que é comum aos alunos e ao professor. Caracteriza-se pelos desafios, pela mobilização do estudante para aprender, tendo em vista a adequação do ensino ao conhecimento iminente no qual o ensino deve atuar.

O **segundo passo** é a **problematização**, que diz respeito às questões postas pela prática social inicial. Evidencia a relação entre escolas e sociedade. Considera-se as hipóteses levantadas pelos estudantes, instigando-os, mobilizando-os pela busca do conhecimento elaborado (científico). A **instrumentalização** é o **terceiro passo** do método, e é considerada a produção do saber social (escolar) de forma elaborada. Supõe o domínio dos instrumentos de elaboração dos conteúdos instrumentalizados pelo ato educativo (prática docente) do professor. Assim, o estudante de posse dos instrumentos culturais socialmente produzidos, dará novas respostas ao problema colocado.

Observe o esquema a seguir:



O **quarto passo** do método de ensino se refere à **catarse**, pois é o momento culminante do processo educativo, quando o estudante aprende o fenômeno de forma mais complexa e a aprendizagem se efetiva. O momento catártico modifica a relação do indivíduo com o conhecimento, ou seja, ela sai do

---

sincretismo caótico inicial para uma compreensão sintética da realidade. A relação com o conhecimento se torna intencional e consciente. Portanto, esse momento é dinâmico e está em constante movimento dialético. O ponto de chegada se caracteriza pelo **quinto ponto**, chamado de **prática social (modificada)**. Aqui o estudante tendo adquirido e sintetizado o conhecimento, tem entendimento e senso crítico. Problematiza a prática social e evolui da *síncrese* para a *síntese*. Este é o caminho da compreensão do fenômeno em sua totalidade. É o uso do conhecimento adquirido na prática social de uma forma elaborada (escolarizada), pensada e problematiza. O conhecimento científico transformado em saber escolar, apropriação do saber por parte do estudante e também do professor (Saviani, 2009, p. 63-65).

## 2.1 A escola brasileira, seu desenvolvimento e sua organização na atual legislação

Para Francisco (2006), o conceito de saberes pedagógicos é permeado de noções simplistas, de senso comum, que muitas vezes se restringem, no entendimento de determinados docentes, no “dom de ensinar”, no saber aplicar técnicas e métodos, ou mesmo transmitir conteúdo. São compreendidos por muitos professores, como sinônimo dos procedimentos metodológicos. Na perspectiva dessa autora, os saberes pedagógicos se ampliam a partir do momento que distinguimos *prática educativa* de *prática pedagógica*, são instâncias complementares, mas não sinônimas.

A prática educativa pode existir sem o fundamento da prática pedagógica, mas esta não existe sem o aprofundamento/aperfeiçoamento daquela. “*Aquilo que transforma uma prática educativa em prática compromissada (práxis), intencional, relevante será o filtro e a ação dos saberes pedagógicos, transformados pedagogicamente em conhecimento*” (Francisco, 2006, p. 31).

A escola brasileira, neste contexto, é a responsável pela luta e acompanhamento de políticas públicas educacionais direcionadas à formação continuada dos profissionais da educação que por ela passam. Ao considerar os saberes pedagógicos como fundamento da práxis docente, e, paralelamente, a prática docente como expressão dos saberes pedagógicos, afirma-se a atividade docente como prática social, historicamente construída.

Ao nos depararmos com diversas situações enfrentadas por algumas (muitas) escolas brasileiras como: falta de vagas, estruturas físicas precárias, falta

---

de professores e funcionários para compor as equipes, materiais didático-pedagógicos desgastados, crianças carentes de atenção e atendimentos especializados, famílias desestruturadas, entre tantas outras situações, cabe questionar a que ponto a LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira n. 9394/96 preenche os requisitos necessários à construção do sistema educacional, já delineada sua função e conceito na nossa primeira aula, uma vez que a Lei visa a sistematização da Educação Nacional.

Saviani (2008, p. 101-102), nos ajuda visualizar alguns questionamentos importantes:

- 1) Do ponto de vista das condições do Sistema Educacional:
  - a) A LDB revela uma tomada de consciência dos problemas nacionais da educação?
  - b) É fruto de um conhecimento da realidade nacional?
  - c) Pode ela ser considerada expressão de uma teoria da Educação Nacional?
- 2) Do ponto de vista dos caracteres do Sistema Educacional:
  - a) A Lei pode ser considerada um produto intencional de uma atividade intencional?
  - b) Constitui-se ela num conjunto de vários elementos relacionados entre si de modo a formar uma unidade?
  - c) Analisada em si mesma e em relação à situação à qual se destina, qual o grau de coerência da Lei?

Todas essas questões perpassam pela interpretação crítica da Lei para a educação nacional e necessitam ser esmiuçadas ao longo das ações praticadas pela escola. No Título IV – Da Organização da Educação Nacional, no art. 13 da LDB n. 9394/96 (atualizada em 2018/2019), que fala sobre as incumbências dos docentes, podemos rever com mais critério:

Art.13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, seguindo a proposta pedagógica do estabelecimento.

III – zelar pela aprendizagem dos alunos.

IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento.

V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Brasil, LDB n. 9.394/96).

---

Para darmos sentido à Lei no âmbito da escola, não basta oferecer mais escolas em termos de políticas públicas, é preciso criar condições sociais básicas para que as crianças e os adolescentes do país, em idade escolar, possam permanecer (frequência ativa) matriculados em todas as modalidades do ensino. Para Severino (2005), frente a qualquer expressão concreta desse direito, é normal a manifestação quase que messiânica de muita expectativa.

No entanto, essa expectativa tende a frustrar-se continuamente, tal a fragilidade do direito em nossa sociedade. A experiência histórica da sociedade brasileira é marcada pela realidade brutal da violência, do autoritarismo, da dominação, da injustiça, da discriminação, da exclusão, enfim, da falta do direito. (Severino, 2005, p. 59)

Portanto, o confronto entre o pano de fundo político, o quadro de referência burocrático e a tarefa pedagógica que se impõe, se postula na medida em que se aceita como pressuposto um pano de fundo autoritário e um sistema educacional burocrático, que as vezes é do tipo punitivo. E como tão bem coloca Villas Boas (2003, p. 83), “a par do autoritarismo e da burocratização da sociedade moderna, ainda conspiram contra a humanização do Homem e sofisticação das técnicas sociais de modulação e manipulação do comportamento, denunciadas por vários autores de tendências bem diferentes como Mannheim e Marcuse, por exemplo”.

O sentido desta humanização, nas palavras da autora, não é, obviamente, antropológico, mas concerne àquilo que define o ser humano e o distancia dos outros animais, como ser de cultura e como fonte de valores.

### **TEMA 3 – FORMAS DE INTERVENÇÃO DO ESTADO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: PERSPECTIVA CRÍTICA E CONCEITOS FUNDANTES**

A eficiência é a fada que um dia vai tomar conta da educação brasileira. O problema é que ninguém sabe onde a varinha da fada se escondeu. E a fada sem varinha, evidentemente, não faz magia. Pior ainda: fada que perde a varinha perde o encanto. (Silva Junior, 2003, p. 97)

Segundo nos contam os mais recentes analistas da educação brasileira, “a fada eficiência tem uma prima-irmã, a santa guerreira competência, permanentemente em luta contra seu dragão da maldade particular, o velho conformismo”, reitera Silva Junior (2003). Iluminaremos um pouco nossa discussão se conseguirmos visualizar, por meio dos estudos desse autor, quem se pretende eficiente, de quem se exige competência e a quem se pode acusar justamente de conformismo.

---

De acordo com Silva Junior (2003), se a burocracia for mesmo a grande adversária do cumprimento real da legislação educacional no nosso país, será necessário que eficiência e competência sejam superadas e/ou sejam guiadas pela *consciência política* que vai lhes mostrar, entre outras coisas, as fontes de alimentos da “bruxa burocrática”. A discussão, votação e promulgação da atual LDB se deu num momento específico da história político-econômica do Brasil e marcou, sem dúvida, um movimento democrático por parte dos profissionais, estudiosos e pesquisadores da educação para a interpretação adequada e crítica da Lei.

Do ponto de vista político, verificou-se que é justamente na medida em que a LDB exprime uma teoria educacional, que ela contém, em si própria, as características do sistema da educação. Esta ideia é afirmada por Saviani (2008) no sentido de que, embora a lei fosse desejada por todos e todos esperassem dela o encaminhamento de soluções para os problemas da Educação Nacional, o resultado a que se chegou não parece ter correspondido a essas expectativas.

Por carecer de coerência externa, a Lei resultou inoperante diante da realidade brasileira, não tendo conseguido realizar transformações substanciais. As escolas adaptaram os seus regulamentos ao novo regulamento maior (pois, em verdade, a L.D.B. não passa de uma “lei orgânica de ensino”<sup>2</sup>) e a estrutura educacional continuou o seu lento crescimento quantitativo sem que desse conta, no entanto, dos principais problemas educacionais do país. (Saviani, 2008, p. 107)

Do ponto de vista do bem comum, da pluralidade e da solidariedade perante a Lei, há que se exigir uma estrutura de Estado que esteja a serviço de fato, da sua população, servindo e facilitando a autorrealização de seu público e de seus servidores. *“Mesmo do ponto de vista político, a estratégia democrática supõe que se diga não às práticas que, no âmbito do Estado, contradigam os anseios lídimos e profundos da Nação, que deve se afirmar como consciência histórica, como sujeito de um destino coletivo”* (Cardoso, 2003, p. 96).

É mister destacar a concepção ampla de educação, expressa no art. 1º da Lei n. 9.394, de 1996, (parágrafos 1º e 2º) que trata da função formativa da educação e suas relações com a sociedade, são questões que merecem ser repensadas, especificamente em relação à educação escolar. Pereira e Teixeira (2005) colocam que a abordagem conceitual expressa nesse dispositivo coloca em evidência componentes que garantem um entendimento mais amplo da função social da educação, que assegure a todos um ensino de qualidade. Entre esses

---

<sup>2</sup> Cf. Lourenço Filho, *op. cit.*, p. 265-266. Et al. Saviani, 2008.

---

componentes, as autoras destacam o trabalho, parte integrante da vida de cada indivíduo e da sociedade, alvo de tantas contradições históricas.

Para Frigotto (2009, p. 65), o tempo histórico contemporâneo descreve uma vasta literatura crítica, caracteriza-se pela repressão social, indeterminação da política e pela hegemonia de concepções neoconservadoras e mercantis na sociedade e nos processos educativos. Reforça ainda, que essa regressão ganha especificidade e particularidade em nosso processo de formação histórico-social.

Esta colocação reafirma que processos de formação não podem se realizar de forma abreviada, aligeirada, superficialmente, pois trata-se de formar, nos professores e gestores da educação brasileira, posturas de compromisso, de crítica fundamentada na indissociação entre teoria e prática. É no exercício da prática pedagógica que as teorias se transformam em expressões significativas.

Produzir conhecimentos sobre as articulações referentes à teoria e à prática docente, não é tarefa fácil, comenta Charlot (2005), quando discute a diferença entre ensino e formação, levando em conta o caráter intencional da educação que atravessa, em geral, o ensino e a aprendizagem. Explica a questão sob duas dimensões: a da *lógica da formação*, ou seja, lógica das práticas, em contrapartida com a *lógica do ensino*, ou seja, a lógica dos saberes. Vejamos:

A lógica da formação, lógica das práticas, é diferente da lógica do ensino, lógica dos saberes constituídos em sistemas e discursos coerentes, mas a formação implica saberes. Defrontamo-nos aqui com um problema que opera no interior de todo empreendimento de formação profissional e no qual subsiste uma tensão permanente. Formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas, nas quais o saber só adquire sentido com referência ao objetivo perseguido. (Charlot, 2005, p. 93)

Diante dessa afirmação, formar é também transmitir saberes que não podem ser transmitidos como simples instrumentos de uma prática, porque correm o risco de se descaracterizarem e de dificultarem a adaptação da prática ao contexto. Mas, ao serem trabalhados por meio de um “estatuto de saberes”, se tornam coerentes e interativos.

A educação, ao situar-se no âmbito das responsabilidades do Poder Público, compondo o núcleo central dos atuais sistemas de bem-estar social, “absorve quantidade expressiva de recursos públicos. Esses recursos, conforme pesquisa de Abrahão (2005), ao darem as principais condições materiais para viabilizar a formulação e implantação das políticas educacionais, podem ser um obstáculo intransponível ao atendimento das necessidades e demandas da educação.

---

Entre os princípios que podemos destacar no nosso estudo sobre as formas de intervenção do Estado na educação escolar, *a universalidade do acesso, a igualdade de oportunidades e a continuidade dos percursos escolares*, estão em primeiro plano. Muitas são as contradições voltadas para tais princípios, considerando a trajetória histórica de reformas do Estado em relação à educação brasileira.

Na aula anterior, abordamos a educação e suas leis vigentes numa perspectiva crítica e num enfoque da função social da escola na formação das crianças e dos adolescentes, e do Estado em ofertar a educação, por meio de um projeto de sociedade.

É por isso que, independentemente da alteração das formas de regulação e de variação do peso relativo dos vários níveis e atores, qualquer mudança neste domínio não pode ser vista independentemente de um projeto político nacional que, neste caso, tem de passar pela promoção e defesa dos princípios fundadores da “escola pública” (enquanto garantia da aquisição e distribuição equitativa de um bem comum educativo). (Barroso, 2005, p. 745)

Estes princípios, reitera o autor citado, obrigam que a escola seja precisamente “sábia” para educar, permitindo a emancipação pelo saber, integrando as crianças e os jovens na vida social, na partilha de uma cultura comum e justa. Barroso (2005) ainda defende a criação da escola como espaço público de decisão coletiva, baseada numa nova concepção de cidadania que “*vise criar a unidade sem negar a diversidade*”; que o Estado continue a assegurar, como lhe compete, a manutenção da escola num espaço de justificação política, sem que isso signifique ser o Estado o detentor único da legitimidade dessa justificação (Barroso, 2005, p. 746).

É este o grande desafio que perpassa pela legislação educacional brasileira, nos levando a acreditar na necessidade de promovermos, coletivamente, um serviço público que atenda as demandas da população, da escola pública, da garantia plena à educação e ao acesso à cultura comum para todas as crianças e adolescentes, em condições de equidade, de justiça social e igualdade de oportunidades.

---

## TEMA 4 – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA) – LEI N. 8.069/1990 E SEUS DESDOBRAMENTOS EM DEFESA DOS DIREITOS DA INFÂNCIA

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é o principal instrumento para a efetivação e promoção dos direitos de crianças e adolescentes no Brasil. Sob a Lei Federal n. 8.069/90, promulgada em 13 de julho de 1990, apresenta os caminhos que devem nortear a ação dos governos em sua três esferas – Federal, estadual e Municipal, como também norteia as ações de todos os agentes do Sistema de Garantia de Direitos, Sistema este composto pelo Conselho Tutelar, Poder Judiciário, Ministério Público, Juizado da Infância e Juventude, Secretarias Municipais da Educação, Saúde, Assistência Social, Programas diversos de Apoio, Orientação e Proteção à Família, Programa de Tratamento para Drogadição e Socioeducativo, Defensoria Pública e Conselhos de Direitos à Criança e ao Adolescente (Brasil, 1990).

Ao estabelecer que as crianças e adolescentes têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas em desenvolvimento, assegurando-lhes direitos civis, humanos e sociais, o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069/1990, em seu Art. 19, dispõe sobre o direito à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990):

Art. 19. Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoa dependentes de substâncias entorpecentes.

E mais, no Capítulo IV – Da Defesa dos Direitos Humanos do CONANDA – Resolução n. 113/2006, o qual dispõe sobre o sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, reitera no seu art. 6º:

Art. 6º - O eixo da defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes caracteriza-se pela garantia do acesso à justiça, ou seja, pelos recursos às instâncias públicas e mecanismos jurídicos de proteção legal dos direitos humanos, gerais e especiais, da infância e da adolescência, para assegurar a impositividade deles e sua exigibilidade, em concreto. (Brasil, 1990, 1990, p. 137)

Evidencia-se no art. 6º que o eixo estratégico da promoção dos direitos humanos de crianças e adolescentes operacionaliza-se por meio do desenvolvimento da política de atendimento dos direitos a essa faixa etária prevista no art. 86 do ECA, o qual integra o âmbito maior da política de promoção

---

e proteção a esses direitos. Mocelin (2015) reitera que a partir do momento que o ECA foi implementado, surge com ele o reconhecimento da criança e do adolescente como um ser humano em pleno desenvolvimento físico, mental, intelectual, cognitivo e cultura. Portanto, na sua complexibilidade, merece respeito, escola, saúde, condições amplas de sobrevivência, atenção e proteção, conforme previsto na Carta Magna Brasileira – A Constituição Federal do Brasil de 1988.

Neste sentido, o ECA, considerado o conteúdo na íntegra de sua composição, elevou a criança e o adolescente à condição de cidadãos, retirando-os da condição de meros receptores de benefícios para a satisfação de suas necessidades básicas, considerando-os como agentes que possuem condições de atuar na sociedade, direta e indiretamente, no sentido de compreender a conquista dos direitos adquiridos e contemplados legalmente.

Para tanto, explicita o que se deve compreender e fortalecer por direito à liberdade (ECA, art. 16)<sup>3</sup>, ao respeito (ECA, art. 17)<sup>4</sup> e à dignidade (ECA, art. 18)<sup>5</sup> em relação à criança e ao adolescente (Brasil, 1990).

Basicamente, a doutrina jurídica da proteção integral adotada pelo ECA, pauta-se em três princípios básicos, a saber:

- 1) Criança e adolescente como sujeitos de direito deixam de ser sujeitos passivos para se tornarem titulares de direitos;
- 2) São destinatários de absoluta prioridade em todos os níveis de atendimento, proteção e assistência;
- 3) Respeitados sob a condição peculiar de pessoa em pleno desenvolvimento.

Para Ferreira (2010), em um primeiro momento, a legislação brasileira que trata da pessoa menor de 18 anos de idade ficou vinculada ao direito como parte

---

<sup>3</sup> ECA – art. 16 – O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

- I – ir vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- II – opinião e expressão;
- III – crença e culto religioso;
- IV – brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
- VI – participar da vida política, na forma da lei;
- VII – buscar refúgio, auxílio e orientação (Brasil, 1990)

<sup>4</sup> ECA – art. 17 – O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais (Brasil, 1990).

<sup>5</sup> ECA – art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor (Brasil, 1990).

---

do direito de família (no Código Civil – regras relativas à capacidade civil, poder familiar), ou na perspectiva de natureza penal (Código Criminal e Penal) no trato da questão referente à inimputabilidade e ainda em leis esparsas de natureza assistencial.

Cabe ressaltar que é muito vasta a legislação que trata da temática direcionada às crianças e aos adolescentes no Brasil. A título de exemplo, podem ser elencadas: as ordenações Manuelinas (1521) e Filipinas (1603) que tratavam das crianças abandonadas; Lei do Ventre Livre (1871) que resguardava a relação mãe e filho e a família escrava; Lei n. 4.242 (1921) que criou o Serviço de Assistência e Proteção à Infância Abandonada e Delinquente; o Decreto Federal n. 16,273 (1923) que criou o primeiro juízo de menores no Rio de Janeiro; Decreto-Lei n. 3.799 (1941) que instituiu o Serviço de Assistência aos Menores (SAM) com a finalidade de prestar assistência aos menores desvalidos e infratores das leis penais, em todo o território Nacional; Lei n. 4.513 (1964) que cria a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FNBBEM), posteriormente designada de FUNABEM e ramificada para os Estados brasileiros; Lei n. 4.513 (1974) que trata da Política Nacional do Bem-Estar do Menor.

## **TEMA 5 – FORMAÇÃO OMNILATERAL NA EDUCAÇÃO**

Em todo o seu significado humano e democrático, a escola é uma instituição fundamental na participação da organização e realização de diagnósticos e cadastros, no fortalecimento dos direitos para a infância e adolescência, propondo ações de aprimoramento, reordenamento, acompanhamento e avaliação de possíveis resultados que consolidam esse trabalho. É nesta direção que se pretende discutir a função social da escola como ponto culminante no desvelar da situação social que, ainda no séc. XXI, insere crianças e adolescentes ao mundo do trabalho, nas suas mais diversas formas.

Pensar na infância no Brasil nos dias atuais ou em tempos pretéritos, levando-se em conta que as crianças constituem e, ao mesmo tempo, são constituintes da realidade social como sujeitos ativos, remete ao fato de que a escola:

Está inserida na chamada “sociedade global” aonde profundas transformações no mundo do trabalho e das relações sociais vêm causando impactos desestabilizadores a toda humanidade, e conseqüentemente, exigindo novos conteúdos de formação, novas formas de organização e gestão da educação, ressignificando o valor da teoria e da prática da administração da educação. Depreende-se daí,

---

que de uma boa ou má administração da educação dependerá a vida futura de todos que pela escola passarem. Uma boa ou má gestão educacional exercerá uma influência relevante sobre a possibilidade de acesso às oportunidades sociais da vida em sociedade. (Ferreira, 2012, p. 296)

Como instituição de ensino, a escola voltada para a construção e aquisição do conhecimento historicamente produzido torna-se válvula impulsionadora de resultados positivos na vida acadêmica dos estudantes que atende e no combate à exploração da criança em situação de trabalho infantil. Entende-se a escola como um espaço primordial na vida da criança e do adolescente em situação de trabalho infantil, no sentido de compreender, como afirma Saviani (2009), o caráter revolucionário do conteúdo que oferta aos estudantes brasileiros, o qual chama de histórico, isto é, ele (o conteúdo escolar) modifica-se historicamente.

Assim, o acesso das camadas trabalhadoras à escola implica a pressão no sentido de que a *igualdade formal* (“todos são iguais perante a lei”), própria da sociedade contratual instaurada com a revolução burguesa, se transforme em *igualdade real*. Nesse sentido, a importância da transmissão de conhecimentos, de conteúdos culturais, marca distintiva da pedagogia da essência, não perde seu caráter revolucionário. (Saviani, 2009, p. 57-58)

Nesta lógica, o autor esclarece que há necessidade de pressão em direção à igualdade real, e que esta implica a igualdade de acesso ao saber sistematizado, ou seja, distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. Assim, uma pedagogia revolucionária centra-se:

Na igualdade essencial entre os homens. Entende-se, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. (Saviani, 2009, p. 58-59)

O conhecimento e a sua construção estão em constante desenvolvimento. Sabe-se que a aprendizagem vai além da sala de aula, ou seja, corre o mundo das descobertas e das dinâmicas relações interpessoais e sociais. Neste contexto, o trabalho infantil está presente e necessita ser discutido e analisado nos parâmetros do planejamento de ensino e das políticas públicas para sua erradicação.

A escola, na sua função social primeira – que é ensinar, e ensinar bem, necessita organizar os conhecimentos escolares como direito humano, no que diz respeito ao ensino de qualidade ofertado a todas as crianças e adolescentes em

---

idade escolar, juntamente com a sociedade civil. Estas ações podem ser efetivadas por meio de um permanente processo de conhecimento e participação nas políticas públicas do país. Romper com as barreiras culturais, nas quais ainda se aceita o trabalho infantil como complemento ou subsistência de renda das famílias menos favorecidas, é uma ação que se faz urgente. Entretanto, não se pode negar que a melhoria da condição social e o rompimento das barreiras culturais passam necessariamente pela educação e pela permanência da criança na escola.

Esta perspectiva remete a uma compreensão de escola que cumpre sua função social na contemporaneidade na perspectiva do trabalho humano, que produz a cultura material e intelectual e a apropriação dessa cultura (linguagem, instrumentos, ciência) acumulada historicamente pela humanidade, fator essencial ao desenvolvimento e à mediação entre os indivíduos.

Para Ferreira (2011), a exigência de significativas mudanças na administração da educação se fazem presentes e necessárias na medida em que se traduzem as determinações do mundo atual em “conteúdos que possibilitem uma formação humana e cidadã, forte e capaz de enfrentar desafios que estão por vir” (Ferreira, 2011, p. 298). Assim sendo, este trabalho precisa ser acompanhado por ações conjuntas, e que educar é uma atividade complexa, exige posicionamento teórico e método de ação. Um está ligado ao outro.

Trabalhar por um ensino de qualidade que respeite as diferenças culturais e individuais do ser humano, bem como o direito à justa distribuição dos bens culturais e materiais, conforme o art. 27 da Declaração Universal dos Direitos do Homem<sup>6</sup>, viabiliza-se ir além da oferta de vagas na escola e focar no desenvolvimento das potencialidades que possibilitem a inclusão do sujeito na sociedade letrada, como cidadão, consciente de seu compromisso com a coletividade, disposto a lutar por direitos e deveres iguais para todos.

Os grandes propósitos estabelecidos nos objetivos educacionais são imprescindíveis para uma análise global da infância no Brasil e no mundo, no fortalecimento e no compromisso dos direitos humanos infantis. Ao considerar tal colocação, pode-se afirmar que o trabalho infantil, como objeto desse estudo, tem uma ligação com a infância no sentido prejudicial à criança. A educação é um direito social, assim como o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à propriedade

---

<sup>6</sup> Para ver na íntegra, disponível em: <<http://www.humanrights.com/pt/what-are-human-rights/universal-declaration-of-human-rights/articles-21-30.html>>. Acesso em: 28 dez. 2020.

---

privada e à segurança jurídica, reconhecidos como primeiros direitos proclamados e protegidos na sociedade, afirma Horta (1998).

Concorda-se com Horta (1998) quando analisa a situação afirmando que, por sua vez, a educação incorporou-se com atraso ao conjunto dos direitos humanos, por meio de um processo lento, ambíguo e contraditório. As características que predominam o processo contraditório têm suas raízes no fato de a educação brasileira ser reconhecida como direito social sob a perspectiva e concepções engendradas no centro das aspirações republicanas do séc. XIX.

Este fato, na visão de Saviani (2006), foi marcado como resposta para todos os males ocorridos no campo educacional, bem como impulsionador da “ordem e do progresso” no estatuto utópico da democratização e universalização do conhecimento. Se a transformação da sociedade mundial está voltada para a definição dos direitos à cidadania, e considerada como um processo complexo pelo qual deve passar a educação e os direitos sociais, uma indagação se faz presente: Como proteger um direito social?

Para Horta (1998, p. 07), “os direitos sociais são mais difíceis de proteger do que os direitos de liberdade, pois, à medida que as preocupações aumentam, a satisfação delas torna-se cada vez mais difícil”. Esta questão remete a um pensamento que defende um importante passo na direção da garantia do direito à educação. O “passo” se concretiza no momento em que a educação é definida como direito público subjetivo. Tal medida, nas palavras de Horta (1998), foi exaustivamente defendida no Brasil por juristas desde a década de 30, mas, só recentemente, surge sob o olhar dos profissionais da educação.

A proteção dos direitos humano-sociais exige, necessariamente, a atuação do Estado sob vários aspectos, principalmente na concretização de políticas públicas necessárias à área social, com efetivas tomadas de decisões que elevem tais práticas, da passagem puramente verbal à passagem da proteção efetiva. Portanto, o trato dos direitos humanos na área da educação, numa perspectiva civil democrática, exige a busca constante de:

[...] Participação organizada da sociedade civil para reivindicar o seu atendimento. Assim, o direito à educação só se concretizará quando o seu reconhecimento jurídico for acompanhado da vontade política dos Poderes Públicos no sentido de torná-lo efetivo e da capacidade da sociedade civil se organizar e se mobilizar para exigir o seu atendimento na justiça, nas ruas e praças, se necessário. (Horta, 1998, p. 10)

A educação ao ser considerada como direito humano fundamental difere de outros serviços como o direito à saúde, à alimentação, à moradia, justamente

---

porque a educação é, via de regra, obrigatória, e as crianças não se encontram em condições de negociar as formas segundo as quais a receberão. “Paradoxalmente, encontramos assim diante de um direito que é, ao mesmo tempo, uma obrigação. O direito a ser dispensado da educação, se esta fosse a preferência de uma criança ou de seus pais, não existe” (Horta, 1998, p. 10 citado por Huberman, s.d., p. 58-59).

A representação pode ser contraditória. Captar o fenômeno na sua essência não significa negá-lo, “mas destruir sua pretensa independência e ressaltar sua conexão e unidade com a essência”, afirma Cury (1995, p. 13). A educação, na sua unidade dialética com a totalidade, opera-se como processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social, caso contrário, é mero consenso que vem para legitimar a concepção de mundo da classe dominante pela explicação e reprodução de ideias, valores e crenças.

Sob o ponto de vista da sociedade, pode-se discutir a dicotomia entre a mudança como conversão sobre as pessoas ou a transformação sobre as estruturas. Essa dicotomia é importante para que se compreenda melhor a diferença entre uma ação transformadora e uma ação convertida somente na figura subjetiva da pessoa, como ser individual e de “livre escolha”, culpabilizando-a ou enaltecendo-a pelo conjunto de situações sociais recorrentes de ações e decisões coletivas. Trata-se, pois, de um fenômeno objetivo mediado pela divisão social do trabalho, ou seja, divisão capitalista do trabalho, que por si, já é contraditória, pois:

De um lado libera a força de trabalho, de outro a transforma em mercadoria. Socializa o trabalho enquanto se apropria dos seus resultados de modo a que o trabalhador perca tanto o controle sobre o processo de trabalho quanto sobre o valor do produto. (Cury, 1995, p. 17)

Neste sentido, quando se trata da escola, é preciso pensar antes as estruturas que a compõem, sabendo o que se quer como grupo nas propostas de modificações para vivenciar o que se pretende alcançar em relação à educação fundamental como direito adquirido. Assim, os indivíduos travam determinados tipos de relações sociais de produção que podem desempenhar um duplo sentido transformador: humanizar a natureza e, ao mesmo tempo, humanizar as pessoas, na sua essência, sem distinção.

---

Entretanto, na trajetória entre escolaridade e trabalho, Marx (2006) formulou o cerne da sua concepção educacional, mostrando que era possível, por meio da educação escolar, aliada à práxis social, formar o “homem integral”, consciente das suas potencialidades históricas. Chamou esta possibilidade de educação Omnilateral.

A concepção de **homem Omnilateral** em Marx (2006) pauta-se na harmonização entre tempo de trabalho e tempo livre. Para este autor, não é possível tratar de educação sem referir-se à realidade socioeconômica e à luta de classes que a caracteriza e sustenta. Na perspectiva da formação do homem Omnilateral, o aspecto idealista e neutro de educação não pode existir ou se fortalecer, posto que enfatiza a ideia sobre a superação da unilateralização do homem pela omnilateralização. A divisão do trabalho, afirma Marx (2006), cria unilateralidade frente às situações reais de vida, sob essa criação colocam-se todas as determinações negativas, do mesmo modo que, sob a criação oposta da omnilateralidade, colocam-se todas as perspectivas de humanização. Este conceito está ligado ao conceito de trabalho, que é uma das categorias fundamentais do materialismo histórico dialético, ocupando, por conseguinte, lugar central na proposta pedagógica marxiana.

Assim entendido, conclui-se que todo processo de alienação tem sua origem na divisão do trabalho, e toda pessoa submetida a esta divisão passa a ser uma pessoa incompleta, ou seja, unilateral e essa é, pois, o aspecto negativo do conceito de trabalho em Marx. Por outro lado, o autor afirma que sem o trabalho, que é parte integrante da atividade humana, a própria vida não existia na sua complexidade e plenitude.

---

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, J. Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. In: **Educação & Sociedade – Revista de Ciências da Educação**. Políticas Públicas de Regulação: Problemas e Perspectivas da Educação Básica. V. 26, n. 92. Número Especial. São Paulo: Cortez, 2005, p. 841-858.

ANDRADE, R. C. **A gestão na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BARROSO, J. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. In: **Educação e Sociedade**. Revista de Ciências da Educação. Políticas Públicas de Regulação: Problemas e Perspectivas da Educação Básica. V. 26, n. 92. Número Especial. São Paulo: Cedes, 2005, p.725-752.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 1990.

CARDOSO, H. SUPERVISÃO: um exercício de democracia ou de autoritarismo? In: ALVES, N. (Coord.). **Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 71-96.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CASSIN, M. LOUIS ALTHUSSER: referências para pesquisa em educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Histedbr, 2008, p. 161-179.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRA, N. S. C. Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 295-316.

\_\_\_\_\_. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 97-115.

---

FORTUNATO, S. A. de Oliveira. **Infância, Educação e Trabalho**: o (des) enrolar das políticas públicas para a erradicação do trabalho infantil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

\_\_\_\_\_. Saberes Pedagógicos e prática docente: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para os profissionais da educação. Artigo. Curitiba: Educere/PUCPR, 2015.

\_\_\_\_\_. A função social da escola pública no contexto do trabalho infantil no Brasil: infância desejada e infância reprimida. Artigo. Portugal/Lisboa: AFIRSE, 2014.

FRIGOTTO, G. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 65-117.

FRANCISCO, M. A. S. Saberes Pedagógicos e Prática Docente. In: Org. Aínda Maria Monteiro Silva et al. **Educação formal e não forma, processos formativos e saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social, p.27-49. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: 11º ENDIPE, 2006.

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Caderno de Pesquisa**, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

LIMA, E. S. **Diversidade na sala de aula**. Coleção Cotidiano na Sala de Aula. São Paulo: Sobradinho, 1999.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro I – volume II. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MOCELIN, M. R. **O adolescente em conflito com a Lei e a Socioeducação**. Curitiba: Instituto Memória – Centro de Estudos da Contemporaneidade, 2015.

PEREIRA, E. W.; TEIXEIRA, Z. A. A educação básica redimensionada. In: BRZEZINSKI, I. **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 87-109.

SAVIANI, D. **Do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação Brasileira**: estrutura e sistema. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

---

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. 41. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, A. J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-85.

SILVA JUNIOR, C. A. da. Prática e Supervisão. In: ALVES, N. (Coord.). **Educação e Supervisão**: o trabalho coletivo na escola. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 97-103.

VIEIRA PINTO, Á. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

\_\_\_\_\_. **Sete lições sobre Educação de Adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VILAS BOAS, M. V. **A prática da supervisão**. In: ALVES, N. (Coord.). Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 63-70.