

O valor de educar no espaço escolar

*Mariana Sant'Ana Miceli**

“O homem é aquilo que a educação dele faz” (KANT).

“Cada um de nós é responsável por tudo diante de todos” (DOSTOIÉVSKI).

“A questão é de homens e não de leis” (HUMBERTO DE CAMPOS).

Resumo. A educação, em sua acepção mais ampla, é gerida por diversas instâncias sociais (formais e informais) e pressupõe a possibilidade de “ser humano” a partir do convívio com os semelhantes. Neste passo, o “valor de educar” merece análise acurada, em especial, nas instituições que se designam por “escola”, pois o espaço escolar deve propiciar a representação social. A escola deve se assumir como ator político de modo a contribuir para a construção e organização do espaço público pela própria sociedade. Assim, poderá efetivamente contribuir para a realização do papel da educação nas relações humanas. Ainda, o estudo deste assunto se torna mais profícuo na medida em que a sociedade se dedica em prol do melhor interesse de crianças e adolescentes, protagonistas do futuro da sociedade, e que se encontram inseridos no cotidiano da escola desde o início de seu processo de desenvolvimento. Torna-se assim possível manejar valores educativos para determinar a técnica pedagógica a ser empregada na educação formal (escola), cujo processo de ensino-aprendizagem, com seus conteúdos próprios, só pode ser cumprido a contento se estabelecida a parceria social. Essa pedagogia do (RE)conhecimento (necessidade do diálogo e do embate ideológico) deve se sobrepor ao campo jurídico, posto que o Direito não se presta a isto, fazendo-se necessário o recurso à educação para aproximar os atores sociais e fazê-los refletir acerca de sua responsabilidade pela determinação do destino comum da humanidade, como um exercício de cidadania amparado na conscientização da interdependência de todos os indivíduos.

Palavras-chaves: Educação, Escola, Direito da Criança e do Adolescente, Doutrina da Proteção Integral, Pedagogia do (RE)conhecimento.

Abstract. Education, at its largest sense, is managed by various social institutions (formal and informal) and considers the possibility of "human being" from the coexistence among similars. That's why the “value of education” deserves accurate analysis, especially in the institutions that are defined as “school” because the school place must provide the social representation. The school must be assumed as a political actor in order to contribute to the construction and organization of public space by the society itself. Then, it will contribute effectively to the realization of the role of education in human relationships. Still, the study of the issue becomes more useful to the extent that society is dedicated to promote the best interest of children and adolescents, players of the future of society, and which are included in the routine of school since the beginning of their development process. It makes possible managing educational values to determine the pedagogical technique to be employed in formal education (school), which the teaching-learning process, with its own contents, can only be fulfilled satisfactory if the social partnership be established. The Pedagogy of the (RE)cognition (that needs dialogue and ideological clash) should be over the legal field, because the Law does not lend itself to this, making necessary the use of education to approach the social actors and to make them think about their responsibilities for the common destiny of humanity, as an exercise of citizenship supported by the awareness of the interdependence among all.

Keywords. Education, School, Child and Adolescent Law, Theory of Full Protection, Pedagogy of the (RE)cognition.

* Mestranda no Curso de Pós-Graduação em Direito da UFSC. Pesquisadora no Núcleo de Estudos Jurídicos e Sociais da Criança e do Adolescente (NEJUSCA/UFSC). Coordenadora e Professora do Projeto “Crescer Direito”, atividade de extensão do Programa de Mestrado em Direito (UFSC). Assessora Jurídica da Procuradoria-Geral de Justiça (Ministério Público do Estado de Santa Catarina). Graduada em Direito pela UFSC. E-mail: miceli.mariana@hotmail.com

A educação, em sua acepção mais ampla, é gerida por diversas instâncias sociais (formais e informais) implicando, necessariamente, a educabilidade de todo indivíduo em coexistência com as individualidades dos demais, visto que a possibilidade de “ser humano” só se viabiliza a partir do convívio com os semelhantes.

Neste passo, o **valor de educar** merece análise¹ acurada, em especial, nas instituições que se designam formalmente de **escola**, pois o espaço escolar pode (e, mais do que isso, deve) propiciar a representação social. A escola, portanto, deve se constituir em efetivo **espaço social**, isto é, espaço para que a sociedade, em todas as suas particularidades, encontre sua representação e possa autodeterminar seus rumos.

Uma vez delineado o espaço escolar como **espaço aberto à sociedade**, exsurge a possibilidade de se traçar o destino do corpo social, mediante a inclusão **política** dos indivíduos que o compõem, transcendendo a idéia corrente – e insatisfatória – de que a mera inclusão sócio-econômica conseguiria concretizá-lo de *per si*.

A escola, ao se assumir como **ator político**, terá condições de contribuir para a construção e organização do **espaço público** pela própria sociedade, autogerindo os conflitos de interesses que se configurarem, bem como adotando políticas para a prevenção destes – muito mais condizentes com a realidade social de que emergem tais interesses, justamente porque forjados pelos próprios indivíduos, fazendo-os verdadeiros “sujeitos de sua história”. Assim, a escola poderá efetivamente contribuir para a realização do papel da educação nas relações humanas.

Ainda, o estudo deste assunto se torna mais profícuo na medida em que a sociedade dedica seu tempo e suas forças especialmente em prol do melhor interesse de crianças e adolescentes, protagonistas do futuro da sociedade, e que se encontraram inseridos no cotidiano da escola quando do início do processo de desenvolvimento.

Torna-se assim possível manejar valores educativos para determinar a técnica pedagógica a ser empregada na educação formal (escola), cujo processo de ensino-aprendizagem, com seus conteúdos próprios, só pode ser cumprido a contento se estabelecida a parceria social, para muito além da função de “transmissão” dos conhecimentos historicamente auferidos pela humanidade.

¹ Estudo desenvolvido sob o método de abordagem dialético, em que a auto-crítica e a avaliação contínua devem ser fazer presentes.

Cumprido, neste sentido, salientar que o espaço escolar, se assumido como ator político apto a se organizar pela atuação das próprias pessoas que congrega no espaço público, poderá se constituir num dos *loci* imprescindíveis de **discussão política** e **diálogo**, e, sobretudo, de **conscientização da representação política**. Em outros termos, poderá se tornar um dos espaços públicos em que vigorará a coexistência de opções, e de exercício da tolerância e da liberdade de consciência.

Esta concepção, na visão do que se poderia designar por **pedagogia do reconhecimento**, por certo, centra sua estrutura na **educação** dos indivíduos, de modo a ser possível construir, desde suas tenras idades, a consciência de profundo respeito aos interesses comuns sociais. E não só isso, essa educação de que se fala – não apenas relacionada à instituição escolar, mas difusa por todas as instâncias sociais – deve estimular: (a) a valorização dos indivíduos enquanto sujeitos de sua história; (b) sua educação em “valores”, fomentando a formação ética no prisma psicossocial; (c) o combate à atuação e sentimento corporativistas – pois perniciosamente diluem a responsabilidade individual pelo destino comum; (d) o rompimento com os conceitos (no que tange aos seus significados) vigentes na cultura política contemporânea; sem prejuízo de outras incumbências.

A educação assim vislumbrada remete à idéia de que apenas a combinação das atuações de todos os atores sociais – no sentido do bem comum – conseguirá viabilizar o espaço público de cooperação recíproca dos indivíduos, mediante o compartilhamento de experiências que transcendam os individualismos – postulado que muito bem se insculpe sob o signo do **princípio da fraternidade**.

Por isso, mister que se defenda a escola como espaço em que deva a **autogestão** imperar no senso aludido (por meio da educação comum), e não, a intervenção normativo-repressora que caracteriza o Direito enquanto produto social gerido pela classe dominante no contexto das relações econômicas de produção.

Em outros termos, a proposição ora feita só será viabilizada se reconhecido que os valores de justiça e igualdade se firmam nos próprios indivíduos quando inseridos num processo incessante de conscientização pelo respeito ao semelhante. Ainda, o Direito – que pressupõe a “punição” para que suas diretrizes se cumpram, sejam elas regras, princípios, ou padrões de conduta – não se presta a este modelo defendido, não só porque incute o “temor” à sanção como sentido de obediência às imposições legais, como também porque aniquila nos

sujeitos a capacidade de administrarem seus próprios interesses, que, por inúmeras vezes, entrarão em conflitos com os dos demais.

O Direito, embora reconhecida a sua limitação – até no que diz respeito aos conflitos que lhe chegarão formalmente, do ponto de vista da provocação da instância jurisdicional, pois a grande maioria deles lhe passa despercebida –, ainda que **não** seja o recurso ideal para se prestar aos propósitos educacionais ora mencionados, deve ser manejado, pelo menos, de modo a **não prejudicar** os processos permanentes de educação de cada indivíduo.

Com isso, poder-se-á **vivenciar** – e não apenas **estatuir formalmente mediante a inflição de reprimenda**, como o Direito se presta a fazer – os seguintes preceitos: (1) a igualdade entre os homens em sua dignidade; (2) a liberdade de consciência; (3) a fraternidade relacional (respeito e tolerância à diversidade); e (4) a razoabilidade na determinação dos interesses comuns, o que pressupõe a necessidade do embate ideológico, e da difusão da compreensão política – pois cada indivíduo deve decidir sua posição política, autodeterminando-se mediante o diálogo, não por “temor à sanção”, mas por optar pelo respeito à vida em comum².

Lançando mão desta noção, a tendência será **valorizar a educação**, ampliando-a em grau e extensão, e instruir a sociedade acerca da plena capacidade que possui para a sua **autonomia**, dispensando, cada vez mais, a intervenção jurídica nas relações humanas – intervenção esta que, relida para o contexto ora abordado, conjuga crianças e adolescentes à educação formal (escola), incitando a análise do ramo jurídico pertinente (o Direito da Criança e do Adolescente), sem prejuízo de outras abordagens que complementem sua estruturação.

Assim, **algumas** das premissas avocadas pelo Direito da Criança e do Adolescente, ramo jurídico autônomo vinculado ao Direito Público, são compatíveis com esta ordem de idéias ao fazerem deferência ao papel singular da **educação nas relações humanas**.

Em sua atual perspectiva, o Direito da Criança e do Adolescente funda-se a partir do questionamento dos movimentos sociais indignados com a realidade de opressão da criança e do adolescente brasileiros. “Essa indignação tornava-se maior à medida que se analisava o modo com que foram historicamente tratados pela legislação brasileira, ou seja, como meros

² Conforme Tomás Morus em “A Utopia”.

objeto de intervenção, *tutelados* pela lei e pela justiça³”, situação essa que, na visão de VERONESE, paulatinamente, a partir das garantias expressas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, complementadas pelas legislações específicas internacional e infraconstitucional, começa a se modificar no cenário nacional.

Neste passo, três questões preliminares devem ser pontuadas. Primeiro, o Direito da Criança e do Adolescente lança a sua proteção jurídica **para além** de crianças e adolescentes, pois esboça que a efetivação das garantias que lhes concernem apenas se dá caso conferida a devida importância ao papel da família e da sociedade civil dentro da conjuntura de um Estado Democrático de Direito. Segundo: o Direito da Criança e do Adolescente é um **ramo jurídico autônomo**, ou seja, não pode ser confundido nem reduzido apenas ao estudo do Estatuto da Criança e do Adolescente (a Lei n. 8.069/90 – ECA) como se costuma pensar quando se abordam os mais diversos temas infanto-juvenis – o ECA representa somente um dos vários documentos passíveis de análise pela disciplina e só pode ser entendido num contexto muito mais amplo que o transcende. E, terceiro: o Direito da Criança e do Adolescente, pelo simples fato de ser uma elaboração **jurídica**, tem limitações consideráveis posto que não se pode esperar do Direito a conscientização social que é própria da Educação, pois a autonomia dos sujeitos que esta se propõe a desenvolver não se compatibiliza com a lógica normatizadora e repressiva daquele.

Desse modo, em se tratando da temática educacional para infantes e adolescentes delinea-se a necessidade de entrelaçamento da **teoria** do Direito da Criança e do Adolescente com a **prática** que lhe deva ser correlata, no sentido de o Direito respeitar todos os matizes inerentes ao processo educacional.

A nuance prática destes estudos então remete especificamente à **escola** enquanto instituição formal para a promoção da educação, mas não só a ela, posto que concebe a sua indispensável cumulação com o aprendizado social advindo de modo informal.

Assim, denota-se que o ambiente escolar deve ser compreendido como espaço propício não só à divulgação do Direito da Criança e do Adolescente, mas também à sua efetiva prática, por alunos, professores, funcionários, pais etc., ou seja, por todos aqueles que compõem a comunidade local.

³ VERONESE, Josiane Rose Petry. *Direito da criança e do adolescente*. v. 5. Florianópolis: OAB/SC, 2006. p. 07.

Em outros termos: trabalhar com o Direito da Criança e do Adolescente na escola é um dos caminhos possíveis para a reflexão crítica da realidade e para a promoção da mobilização social em torno da educação como instrumento primordial da evolução humana.

Atento a esta questão, o Direito da Criança e do Adolescente assume como base axiológica a seguinte tríade de valores: **dignidade, respeito e liberdade**, os quais, sinteticamente, refletem a possibilidade de emancipação da humanidade a partir da infância.

Porquanto a concepção atual da disciplina que autoriza tal assertiva é denominada de **Doutrina da Proteção Integral**, e reúne as seguintes premissas ao ser lançada como teoria de base:

(a) Crianças e adolescentes são reconhecidos como **sujeitos de direitos**, e não “objetos” ou “entes de interesse público”, categorias dissociadas das garantias previstas, por não reconhecerem a autonomia própria desses indivíduos na especial fase de desenvolvimento por que passam.

Nesta toada, ganha relevo a proteção diferenciada dos direitos de titularidade de crianças e adolescentes. E veja-se: são eles **titulares** porque reconhecidos como sujeitos de direitos **em sua plenitude**, isto é, não é porque se encontram em fase de desenvolvimento que crianças e adolescentes não gozariam de proteção plena a seus direitos OU que não possuiriam direitos em sua inteireza. Pelo contrário, este caráter os coloca em nível **diferenciado e privilegiado** perante o corpo social, que lhes deve atender com **primazia absoluta**, justamente pela condição peculiar de estarem em processo de formação da sua individualidade.

Em relação a tais destinatários, o *caput* do art. 227 da CF consigna que:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração violência, crueldade e opressão.

Relendo a disposição para o contexto escolar, nota-se que o *status* de sujeito de direito atribuído a crianças e adolescentes é condição *sine qua non* para a estruturação de um processo pedagógico erigido sobre a confiança mútua e a horizontalidade da relação entre os seus sujeitos.

Este caráter relacional indica, a partir da Doutrina, que a liberdade na educação não existe em si mesma, mas pressupõe a existência de uma “autoridade” que a delimita. Esta autoridade, a princípio, deve ser exercida conjuntamente por pais, professores, sociedade e Estado, cada um em sua esfera própria de atuação, considerada a necessidade da assunção coletiva de deveres perante crianças e adolescentes.

E daí a previsão legal reforçar que a autoridade não pode ser abolida pelos adultos, ou seja, os adultos não podem se eximir da tarefa de oferecer aos jovens um suporte sólido quando do seu desenvolvimento inicial, pois, de modo contrário, não os ajudariam a crescer adequadamente no sentido da liberdade adulta.

Importa sublinhar que o exercício desta autoridade na educação, ao mesmo tempo, em que assume um viés **conservador**, ao transmitir aquilo que a humanidade julga como digno de conservação em virtude de suas conquistas históricas, assume também um viés **formador-inovador**, ao promover um ambiente equilibrado e saudável para que personalidades se desenvolvam, sem estarem aprisionadas por preconceitos e oprimidas por adultos.

(b) Crianças e adolescentes estão em **estágio de desenvolvimento**, motivo pelo qual gozam de **prioridade imediata e absoluta** na efetivação de seus direitos.

Especificamente nos arts. 3º e 4º do ECA, encontra-se a explicitação da garantia de absoluta prioridade a que se alude, *litteris*:

Art. 3º. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, **com absoluta prioridade**, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único - A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Nestes termos, a Doutrina sob análise implica, sobretudo:

a infância e a adolescência admitidas como *prioridades imediata e absoluta* exigindo uma consideração especial, o que significa que a sua proteção deve sobrepor-se a quaisquer outras medidas, objetivando o resguardo de seus direitos fundamentais.⁴

E, ainda,

Por absoluta prioridade, devemos entender que a criança e o adolescente deverão estar em primeiro lugar na escala de preocupações dos governantes; devemos entender que, primeiro, devem ser atendidas todas as necessidades das crianças e adolescentes (...). Por absoluta prioridade, entende-se que, na área administrativa, enquanto não existirem creches, escolas, postos de saúde, atendimento preventivo e emergencial às gestantes, dignas moradias e trabalho, não se deveria asfaltar ruas, construir praças, sambódromos, monumentos artísticos etc., porque a vida, a saúde, o lar, a prevenção de doenças são mais importantes que as obras de concreto que ficam para demonstrar o poder do governante.⁵

(c) As normas pertinentes a esta Doutrina – sob a forma de regras ou de princípios – estatuem a proteção à dignidade dos jovens e colocam-na como dever primordial daqueles que lhes devem o cuidado: Estado (no sentido de Poder Público), família, e sociedade, **de forma compartilhada**. A proteção deve então ser assumida conjuntamente por todos eles no intuito de se garantir o desenvolvimento sadio de tais sujeitos, que ainda não possuem o discernimento completo para os atos da vida.

Especial relevância é deferida à família e à sua função educacional perante as crianças que recebe em seu seio, visto que deve propiciar um ambiente sadio ao crescimento dos jovens que se tornarão os novos referenciais da sociedade.

(d) Utilização do **princípio do “melhor interesse da criança”**, que foi incorporado pelo Brasil ao seu ordenamento jurídico quando da ratificação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989, a qual, em seu art. 3º, dispôs que todos os atos relacionados à criança deveriam levar em conta o seu melhor interesse.

De acordo com essa orientação principiológica, a concepção prevalecente no Direito da Criança e do Adolescente se caracteriza pela estratégia da **prevenção** no que tange à proteção dos direitos infanto-juvenis.

Em vista de tal paradigma, prevenir implica obstar (na qualidade de **dever**, e não de **opção**) a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente – o que

⁴ VERONESE, Josiane Rose Petry. *Direito da criança e do adolescente*. p. 10.

⁵ LIBERATI, Wilson Donizeti. *O Estatuto da Criança e do Adolescente: Comentários*. São Paulo: IBPS, 1991. p. 04/05.

sugere, por conseguinte, a soma das obrigações previstas expressamente nos documentos instrutivos do Direito da Criança e do Adolescente com outras que se façam necessárias e decorram dos princípios por ele adotados.

Esta é a defesa da doutrina mais afinada com a noção protetiva:

A prevenção ocorre através da abstenção da prática de atos nocivos ao desenvolvimento da criança ou adolescente, mediante iniciativas tendentes a promover seus direitos fundamentais e também por meio do cumprimento espontâneo de obrigações relacionadas à prevenção.

A par do dever legal, significativo, neste, breve comentário, é abordar o papel do adulto enquanto modelo de conduta para crianças e adolescentes. Toda vez que cumpre com suas obrigações para com uma criança ou adolescente, ou toda vez que atua de modo a concretizar um direito assegurado à infância e à juventude, seu proceder é revelado e constitui **importante aspecto na formação e desenvolvimento da personalidade e da identidade da criança ou do adolescente partícipe da relação.**⁶

Evidente que a prevenção, enquanto estratégia a ser perseguida, deve se coadunar com o respeito pela dignidade humana. Ademais, é preciso que assuma, tal como impele a recente Doutrina representativa da matéria, que o Direito pode servir a muito mais do que meramente atuar quando já instaurado o conflito de interesses e consumada a lesão a direitos.

Por mais que se conheça a possibilidade jurídica de reparação dos danos ocorridos, deve-se entender que ela inexistente ou existe de forma muito mitigada quando os titulares dos direitos afrontados sejam crianças e adolescentes. E por uma razão muito simples: uma vez prejudicado o seu desenvolvimento, não há regra que possa reverter o quadro ao tempo da violação. E, assim, ficam as marcas permanentes do descaso e do descuido, perpetuando-se um ciclo de violência entre seres que se dizem iguais, mas não conseguem agir na mesma medida, valendo-se da fragilidade daqueles que não têm total capacidade de discernimento para sua auto-proteção.

Omitir a prevenção neste campo é sinônimo de acomodação e de insensibilidade em face dos semelhantes mais jovens, condenando à falência o princípio do respeito intergeracional (“entre as gerações”).

(e) Respeito à criança e ao adolescente em todas as peculiaridades que existem nesta idade da vida – que consiste na inviolabilidade da sua integridade física, psíquica e moral,

⁶ PAULA, Dirce Maria Bengel de. *In*: CURY, Munir (coord.). *Estatuto da Criança e do Adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais*. 8. ed. São Paulo: Malheiros, 2006. p. 245. Grifou-se.

abrangendo a preservação da imagem, identidade, autonomia, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Para o estabelecimento dos limites dessa noção de respeito, o art. 6º do ECA consigna a seguinte percepção: “Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento”.

Este artigo traça os rumos da hermenêutica a que se deve recorrer, posto que a soma dos vocábulos “prioridade” e “absoluta” indica o sentido do princípio, qual seja: a qualificação dada aos direitos assegurados à população infanto-juvenil importam a sua inserção na ordem do dia com primazia sobre quaisquer outros.

De forma a corroborar as premissas aventadas, pode-se inferir que é a fragilidade de crianças e adolescentes no que tange a seus cuidados para um desenvolvimento sadio que perpassam qualquer tema que lhes diga respeito, pois intrinsecamente relacionada com o direito à vida de seres que ainda não completaram seu desenvolvimento de modo a se autodeterminarem, arcando com as responsabilidades daí advindas.

Isso porque, “O direito à vida é condição básica para que se realize plenamente a pessoa humana. O direito à vida é o pilar da dignidade humana, do qual derivam os direitos fundamentais do homem”.⁷

É assim que, atendendo as demandas peculiares desses sujeitos de direitos, garante-se a efetivação da Doutrina da Proteção Integral, levando a efeito os fins sociais para os quais foi esta edificada, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos e, ainda, a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento, resguardada a absoluta prioridade em seus cuidados.

Tal entendimento pode ser assim justificado:

A extraordinária expansão do conhecimento científico sobre a infância e a adolescência, nas últimas décadas, tanto nos âmbitos psicológico e social como nos domínios genético e biológico, tem servido para reiterar a importância decisiva que essas fases da vida humana desempenham na construção de personalidades sadias (ou desajustadas e problemáticas) e, ao mesmo tempo, para justificar de sobejo as preocupações da família, da escola e de outras instituições sociais com fatores, condições e influências que facilitam ou prejudicam o desenvolvimento humano.⁸

⁷ VERONESE, Josiane Rose Petry. *Direito da criança e do adolescente*. p. 21.

⁸ PFROMM NETTO, Samuel. In: CURY, Munir (coord.). *Estatuto da Criança e do Adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais*. 8. ed. São Paulo: Malheiros, 2006. p. 19.

Portanto, adequando-se a Teoria de base ora esboçada ao âmbito escolar, extrai-se que a Doutrina se propõe a inserir a escola e toda a gama de relações nela principiadas como espaços para o desenvolvimento sadio de seus educandos.

O comprometimento das escolas enquanto local onde se dá parte do processo educacional é referendado pela Teoria em estudo, que implica

organizar o conhecimento assistemático recebido no dia-a-dia de cada um, valorizá-lo, ampliá-lo e atualizá-lo, e desenvolver as habilidades potenciais individuais dos seus alunos, além de proporcionar o aprendizado da convivência coletiva.⁹

Isto porque o papel escolar (1) não se encerra dentro de uma sala de aula; (2) não é via de mão única (porque as necessidades do desenvolvimento de crianças e adolescentes exigem o aprender a realizá-las adequadamente); e (3) tampouco se pode vislumbrar que a responsabilidade dos adultos (enquanto “sociedade”) e do Estado (enquanto “Poder Público”) encontra-se apenas na figura dos profissionais da educação.

Termos em que a educação a ser ofertada à infância e à adolescência deve, então, comprometer-se com o desenvolvimento dos educandos, haja vista que o momento relacional transcorrido no espaço escolar deve servir ao processo de ensino-aprendizagem da coletividade.

Ao sustentar que a educação é um dos instrumentos mais importantes para a consolidação dos princípios cardeais que enuncia, a Doutrina esclarece que

Difícilmente crianças e adolescentes exercerão com qualidade sua prerrogativa de sujeitos de direito sem uma sólida formação psicológica, social e intelectual. Neste aspecto, discutir a função da escola – *locus* privilegiado no qual se constroem os processos formais de ensino-aprendizagem – é de suma importância para o desenvolvimento consciente de crianças e adolescentes que, por serem sujeitos de direitos, não podem mais ser considerados meros receptáculos de um conhecimento pré-constituído.¹⁰

⁹ SERRA, Elizabeth D'Angelo. In: CURY, Munir (coord.). *Estatuto da Criança e do Adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais*. 8. ed. São Paulo: Malheiros, 2006. p. 208.

¹⁰ VERONESE, Josiane Rose Petry; VIEIRA, Cleverton Elias. *Limites na educação: sob a perspectiva da Doutrina da Proteção Integral, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006. p. 38.

Diante deste panorama, apura-se que a aprendizagem não se apresenta como uma mera acumulação de informações destinada aos mais jovens pelo simples fato de contarem com “menor” experiência de vida em termos de tempo vivido. Muito pelo contrário, faz-se resultado de um processo de transformação, de mudanças estruturais ocorridas a partir de ações e interações ocasionadas por “perturbações” a serem superadas. Assim, “A aprendizagem progride mediante fluxos dinâmicos de trocas, análises e sínteses auto-reguladoras cada vez mais complexas”¹¹, oportunizando que os sujeitos a serem atingidos e envolvidos pela aprendizagem possam se tornar **autônomos (emancipados)** apesar de serem menores de idades, posto que serão cientificados de que seu conhecimento depende de sua capacidade de auto-organização, inserta numa dialética complexa promovida pela relação pedagógica. Implica dizer que a autonomia é sempre viável, a qualquer idade, desde que situada na fase de desenvolvimento em que se encontra o indivíduo em questão.

Por conseguinte, a emancipação comentada envolve processos que suscitam a construção coletiva e depende da colaboração do outro, uma vez que também deve ser fortalecido o sentimento de todos os indivíduos serem “individualidades em comunhão”.

Porquanto se diz que o processo de construção do conhecimento tem natureza circular, na forma de uma espiral evolutiva que preza a reconstrução e a transformação da aprendizagem:

É a natureza circular da matéria que permite a sua auto-organização, onde o produto é também produtor e o educador é também educando, e onde o indivíduo produz a sociedade que produz o indivíduo (...) [de forma que] somos produtores e, ao mesmo tempo, produtos das experiências que vivenciamos.¹²

Logo, em âmbito escolar, a difusão dos conhecimentos da Doutrina da Proteção Integral deve-se concretizar por meio de atividades que priorizem a convivência harmônica, a sensibilidade nas relações interpessoais e o exercício da cidadania.

A efetiva interação com a comunidade escolar deve ser estruturada para o desenvolvimento da consciência crítica em temas relativos à infância e à juventude, pois “só é capaz de defender seus direitos e fazer reivindicações quem tem conhecimento, informação e

¹¹ MORAES, Maria Cândida. *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. São Paulo: Vozes, 2004. p. 255.

¹² *Ibidem*. p. 258.

saber”¹³, ou seja, só quem compreende a sua realidade é capaz de nela interferir.

Dessarte, de todos os enfoques destinados à educação, pode-se dizer que existem três grandes linhas: aquela regida pelo primado do objeto (ênfase na educação exógena), aquela orientada pelo primado do sujeito (ênfase na educação endógena), e, aquela que se inscreve sob o primado do sujeito-objeto, isto é, que adota uma **postura interacionista** entre os dois pólos.

A postura interacionista (sujeito/objeto) parece ser a que melhor se adequa à realidade humana, pois o objeto do conhecimento só é compreendido no **ser** ao passo em que o **ser** o constrói e é por ele determinado. Isto é, necessariamente, o homem lida com ingerências externas (do meio) e internas (oriundas dele próprio, haja vista a sua complexidade estrutural e funcional). Logo, a interdependência das variáveis deve ser levada em conta no processo educacional, entendido este como fenômeno incessante, em constante construção, indefinido e incerto por excelência.

A postura adotada pelo Direito da Criança e do Adolescente na temática educacional deve se compatibilizar com esta feição nitidamente interacionista, pois enfatiza o sujeito como elaborador do conhecimento, dentro de dada contextualização sócio-econômico-cultural-política (o reconhecido “texto-histórico” de Paulo Freire¹⁴):

O homem chegará a ser sujeito através da reflexão sobre seu ambiente concreto: quanto mais ele reflete sobre a realidade, sobre a sua própria situação concreta, mais se torna progressiva e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la.¹⁵

Logo, a consciência crítica é exaltada, porque a participação do sujeito na sociedade, na cultura e na história acontece de acordo com a sua conscientização, que implica a desmistificação da realidade. Isto é, desde cedo, deve ser inculcada em crianças e adolescentes a consciência de sua historicidade, bem como a de que o seu processo será sempre inacabado, contínuo e progressivo, mesmo com o advento da maturidade adulta.

Ainda, despertar a comunidade – nas figuras da família e da sociedade civil – para

¹³ TAVARES, Mara Barbosa. In: PEREIRA, Tânia da Silva (coord.). *O melhor interesse da criança*: um debate interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 1999. p. 631.

¹⁴ Obras de Paulo Freire consultadas: “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”, “Pedagogia do oprimido”, “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” e “Conscientização: teoria e prática da libertação”.

¹⁵ MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. p. 86.

estes temas também oportuniza que seja introjetada como valor positivo a assunção das responsabilidades no que tange ao desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Nobre missão essa que destacadamente a **família** deve chamar a si, no intuito de propiciar a socialização primária dos indivíduos que recepciona na infância, até para que a consecução das metas atribuídas a escolas e professores possa nela se escorar para orientar a formação integral dos jovens.

A família, para que funcione educacionalmente, deve contar com integrantes que se portem de fato como adultos, com todas as responsabilidades e atribuições que advêm deste termo:

A autoridade na família deveria servir para ajudar os membros mais jovens a crescerem, configurando do modo mais afetuoso possível o que, em jargão psicanalítico, chamaremos de seu 'princípio de realidade'. Esse princípio, como se sabe, implica a capacidade de restringir as próprias vontades tendo em vista as dos outros e adiar ou moderar a satisfação de alguns prazeres imediatos tendo em vista o cumprimento de objetivos recomendáveis a longo prazo.¹⁶

Ora, “Se os pais não ajudam os filhos, com sua autoridade amorosa, a crescer e a se preparar para serem adultos, as instituições públicas se verão obrigadas a lhes impor o princípio da realidade, não com afeto, mas à força”.¹⁷ E, caso isto ocorra, conseguir-se-á transformar jovens em permanentes infantes desobedientes e envelhecidos, não em adultos livres.

Na medida em que as famílias e, por extensão, a sociedade que as congrega, não se comprometem com os elementos de formação básica da consciência social e moral das crianças (socialização primária), as expectativas depositadas nas escolas se tornam imensas (e, obviamente, desarrazoadas), pois, em primeiro plano, os educadores têm que firmar o princípio da realidade para que as crianças aceitem se submeter ao esforço do aprendizado, para, então, na seqüência, conseguirem administrar os conteúdos secundários de ensino que lhes são próprios.

Nesse sentido, a autoridade não pode ser abolida pelos adultos, ou seja, os adultos não podem se recusar a assumir a responsabilidade pelo mundo em que puseram seus filhos, ou ainda, não podem se desvencilhar da “tarefa de lhes oferecer apoio sólido, cordial mas firme,

¹⁶ SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005. p. 65/66.

¹⁷ Ibidem, p. 66.

paciente e complexo, que as ajudará a crescer adequadamente no sentido da liberdade adulta”.¹⁸

Porquanto a “escola não pode atuar à margem do entorno social e familiar da criança e muito menos contra ele, como um corretivo externo que duplique seu empenho de formação uma vez que os outros desistam de exercê-lo”.¹⁹

Assim, qualquer dos fundamentos do tripé Estado-família-sociedade que menospreze sua função educacional comprometerá a atuação dos demais, prejudicando justamente o elo mais frágil da cadeia social: aquele composto por crianças e adolescentes.

Para que a escola consiga desempenhar satisfatoriamente o seu papel formativo não pode prescindir da colaboração integral daqueles que habitam o contexto no qual se insere.

A pedagogia a ser desenvolvida

não pode continuar sendo identificada como a vertente do ensino, mas como articuladora da mediação pedagógica entre processos de ensino e de aprendizagem, como criadora de circunstâncias de aprendizagem que, entre outros aspectos, valorizam e reconhecem a importância do contexto.²⁰

Conseqüentemente, a **co-responsabilidade** (professor/aluno) e a **cooperação social** precisam ser tomadas como atitudes básicas nos ambientes educacionais, em todos os níveis e etapas do ensino. Ao passo que as propostas curriculares, quando fundadas nas necessidades e nos interesses da comunidade escolar, conseguirão se tornar um verdadeiro **currículo em ação**: “um currículo aberto à vida, ao que acontece no mundo, no entorno e voltado para a solução criativa e crítica dos problemas”.²¹

Não bastassem todos esses objetivos para nortear o estudo do Direito da Criança e do Adolescente na escola, também existe a pretensão de que o papel do professor seja valorizado e estimulado a ser cumprido no interesse desses jovens, destinatários do ensino ministrado, e com quem os educadores mantêm um vínculo direto (sem intermediários) e contínuo.

O diálogo a ser entabulado entre professores e alunos, e entre eles e os demais integrantes da comunidade escolar, deverá ser enriquecedor, pois as vivências deverão ser

¹⁸ Ibidem, p. 107.

¹⁹ SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. p. 107.

²⁰ MORAES, Maria Cândida. *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. p. 263/264.

²¹ Ibidem. p. 271.

compartilhadas e dever-se-á ter um momento inaugural dos embates ideológicos que os acompanharão para toda a vida.

Nestes termos, a atuação do professor deve se pautar por diretrizes que se prestem a realizar os ideais da Doutrina da Proteção Integral, quais sejam: (a) o respeito pela individualidade de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, sejam alunos, pais, colegas de trabalho etc.; (b) a aceitação da convivência com todos (em suas diferenças e contradições); (c) o compartilhamento incessantes de idéias (o exercício conjunto de levantar problemas e identificar alternativas de solução, seja em sala de aula, seja fora dela, possibilitando a reelaboração e a produção de conhecimentos de modo efetivamente participativo); (d) a recepção de novidades (desenvolvimento da autoridade, que não se confunde com a rigidez de caráter, e com a defesa de princípios e convicções fechadas, exteriorizações que são próprias do autoritarismo); (e) a avaliação permanente de seu trabalho e de suas atitudes (adequação à realidade, às necessidades e às possibilidades; e o desenvolvimento da consciência de suas limitações como ser humano). Assim é que “Um dos aspectos mais importantes do papel do professor é avaliar o progresso do aluno no sentido de atingir os objetivos do ensino, previamente estabelecidos”²² e, também para que o processo de ensino seja adequado às necessidades do aluno, incentivando-o em sua aprendizagem; e (f) a sensibilização da sociedade, e a inculcação da idéia de “responsabilidade solidária”, fortalecendo a ligação escola-família-sociedade, porque apenas esforço e dedicação conjuntos podem concretizar a proteção integral.

Para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem não basta apenas que os conteúdos sejam “repassados” na íntegra pelo docente, pois o desenvolvimento de habilidades e atitudes é também relevante, de modo que o conhecimento deva ser trabalhado em suas três vertentes: a cognitiva, a psicomotora, e a afetiva – necessariamente interdependentes.

Por isso, a importância de se esboçar os objetivos (que são concretos, diretos, e avaliáveis) e os fins pretendidos (que são referentes a valores, e são amplos e abstratos) desde o início da intervenção pedagógica pelo professor, a fim de que possa proceder, após a avaliação das aulas ministradas, a regulação do processo-aprendizagem, prezando-se as características dos discentes.

²² SANT'ANNA, Flária Maria *et alli*. *Planejamento de ensino e avaliação*. 11. ed. Porto Alegre: Sagra, 1997. p. 67.

A orientação do ensino, por seu turno, deveria partir de perguntas para, a seguir, serem buscadas as respostas, e não o contrário. Instigar os jovens com perguntas estimula sua curiosidade para o fim da produção de conhecimento; e não de sua mera reprodução.

O conhecimento pressupõe uma ingerência externa (provocação) em torno de determinado objeto cognoscível, desestruturando o sujeito, isto é, desconstruindo-o, para que então, na seqüência, por via da assimilação e modificação do conteúdo em suas estruturas internas, possa refazê-lo e apreendê-lo. Porquanto, diz-se que há sempre uma “reorganização” do sujeito em função do objeto a ser apreendido, consideradas as interações com o meio e com os demais sujeitos, a fim de que haja uma aprendizagem seqüencial e verdadeira para o sujeito (porém, sempre incompleta) pelo **processo de construção-desconstrução-reconstrução**.

Nesses termos, a relação dialógica aluno-professor, que privilegia a postura interacionista, proporcionaria uma educação transformadora:

a aula dialógica favorece a compreensão dos determinantes sociais da educação porque permite o questionamento; ao mesmo tempo em que propicia a aquisição de conhecimentos, favorece sua análise crítica, resultando na produção de novos conhecimentos; elimina a relação pedagógica autoritária; valoriza a experiência e os conhecimentos prévios dos alunos; estimula o pensamento crítico dos alunos por meio de questionamentos e problematizações.²³

Exsurge, portanto, a missão que é atribuída à educação enquanto processo de construção permanente: o **desenvolvimento integral** de crianças e adolescentes segundo suas capacidades e habilidades, estendendo seus efeitos sobre a educação de todo o corpo social, comprometida que é com a construção complexa e infinita dos seres humanos.

Por sua vez, na condição de **aluno**, a criança e o adolescente devem, então, ser percebidos como:

Alguém que, a partir da educação que recebe, será capaz de elaborar pensamentos próprios e críticos, de reformular seus juízos de valor de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes situações com as quais se defronte no decorrer da sua vida.²⁴

²³ LOPES, Antonia Osima. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas: Papirus, 1991. p. 45.

²⁴ TAVARES, Mara Barbosa. In: PEREIRA, Tânia da Silva (coord.). *O melhor interesse da criança: um debate interdisciplinar*. p. 636.

Se a educação se propõe a construir as relações humanas, que ela seja instrumento também da consolidação dos valores que a Doutrina da Proteção Integral elege como fundamentais para a estruturação de uma sociedade que possa receber bem seus novos integrantes desde suas tenras idades, tornando viável a convivência equilibrada entre todos os indivíduos.

Assim, disseminados valores como a solidariedade, a cooperação, e a responsabilidade, desde cedo, cada povo, por si mesmo, personificaria seus próprios instrumentos para fazer frente ao individualismo, à competição, ao consumismo, e à desmotivação, vetores correntes dos relacionamentos humanos.

Neste passo,

A interação é a condição necessária e fundamental de todo processo de construção de conhecimento, tanto as interações com o objeto como as interações com os outros sujeitos, indicando que a troca intelectual e o diálogo atuam como fatores necessários ao desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem.

(...)

[Educar] é configurar um espaço de convivência desejável para que as atividades se desenvolvam. É ser capaz de construir um espaço amoroso e não competitivo, um local agradável e emocionalmente sadio não apenas para si, mas também para os outros, de forma que eu e o outro possamos fluir em nosso viver/conviver de maneira mais harmoniosa possível.²⁵

A escola, revendo assim sua política institucional de acordo com a axiologia dignidade-respeito-liberdade, apresenta-se como uma das instâncias a que se pode recorrer na condição de ator político, responsável pela construção do espaço público representativo do coletivo, prezando especialmente a óptica dos próprios sujeitos que protagonizam os temas infanto-juvenis.

Os educadores são imprescindíveis neste processo para interpretar as necessidades desses jovens – haja vista o contato direto estabelecido –, contando com a sua ação pedagógica para atendê-las satisfatoriamente e compartilhá-las com os demais atores sociais.

Não se pode olvidar que a escola representa uma instituição de extrema relevância social, que deve possibilitar o acesso aos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade. Assim, seu papel deve se alinhar com a inserção social dos partícipes do

²⁵ MORAES, Maria Cândida. *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. p. 286/287 e 292.

processo educacional, pois os reflexos a curto, médio e longo prazos no espectro da sociedade e das relações que enseja são incontestáveis.

Ao se assumir como espaço privilegiado para a discussão e a mobilização da sociedade, a escola constitui-se em importante **locus do exercício da cidadania em seu sentido amplo creditada a crianças e adolescentes**, do qual poderão emergir seres humanos cientes de sua condição enquanto unidade complexa, ou seja, como conjunto de matizes, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico.

A educação vigente precisa fomentar o aprendizado do que significa efetivamente “ser humano”. Desse modo, mister restaurar essa noção para que cada indivíduo tome conhecimento e consciência de sua identidade complexa, e reconheça em seus pares a mesma natureza de identidade. O ensino não pode prescindir do estudo da condição humana: só assim se fortifica o elo indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo que é humano.

Neste passo, o Direito da Criança e do Adolescente oferece uma importante contribuição ao destacar que o desenvolvimento integral do ser humano só poderá acontecer se todos os atores sociais colocarem suas percepções em prática conjuntamente, na presença de crianças e adolescentes. Isto implica dizer que apenas quando a sociedade dedica seu tempo e suas forças em prol do melhor interesse de crianças e adolescentes, protagonistas do futuro da sociedade, ter-se-á propiciado o início de uma formação psicossocial equilibrada.

Portanto, o Direito da Criança e do Adolescente, quando reverencia o papel da **educação**, incita o recurso aos **valores educativos** para determinar a **técnica pedagógica** a ser difundida nas escolas – pois não é a técnica que define o ideal educativo, mas o contrário:

o lugar que as técnicas ocupam num ideário pedagógico é que define sua própria constituição. Ou de outra forma: a constituição intrínseca da técnica está na direção da prática social, à qual ela serve. E isso se resolve no âmbito do ideário pedagógico. Ela pode, portanto, ser resgatada em conformidade a um outro método ou a um outro ideário pedagógico.²⁶

Esta é a lógica pedagógica que, preservada pelo Direito da Criança e do Adolescente, deve se colocar como paradigma a ser perseguido. De fato, ensinar a nossos semelhantes e aprender com eles,

²⁶ ARAÚJO, José Carlos Souza. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas: Papyrus, 1991. p. 25/26.

é mais importante para o estabelecimento de nossa humanidade do que qualquer um dos conhecimentos concretos que assim se perpetuam ou se transmitem, até porque das relações intersubjetivas é que emergem os *significados* e a sua condição indispensável de indefinição permanente.

E, por 'significado' não se deve entender uma qualidade misteriosa das coisas em si mesmas, mas a forma mental que nós, humanos, lhes damos para nos relacionarmos uns com os outros por meio delas.²⁷

Logo, a educação não abarca apenas o ensinar a pensar, mas sobretudo o aprender a **pensar sobre o que se pensa**. Esse instante de reflexão demanda que o homem sempre se veja na companhia constante de seus semelhantes: “Tudo pode ser privado e inefável – sensações, pulsões, desejos –, menos aquilo que nos faz partícipes de um universo simbólico e que chamamos de humanidade”.²⁸

É claro que todos têm a ensinar e a aprender o tempo todo, posto a função educacional se encontrar na vivência de cada um, também convivendo com outras formas menos formalizadas e mais difusas de aprendizado social, tão imprescindíveis quanto a educação formal.

Por isso, o ensino ocorre em todas as partes e por obra de todos, às vezes de forma espontânea, e outras com maior formalidade, do que se extrai, em consequência, que o importante é **ensinar a aprender**, na consecução da nobre missão de formação de personalidades, porque ilustra que o que é próprio do homem não é o mero “aprender”, mas o “aprender com outros homens”, o “ser ensinado por eles”, dentro de um espírito de colaboração.

Isto é, se todos têm a ensinar e aprender, esta constatação de que **qualquer um pode ensinar** não implica, entretanto, que **qualquer um seja capaz de ensinar qualquer coisa**. Por isso, neste momento, é feito o destaque às escolas enquanto ambiente formal do processo de ensino- aprendizagem, com seus conteúdos próprios, mas que só podem ser cumpridos a contento se estabelecida a parceria social.

Por seu turno, a **compreensão** também pode ser ensinada, pois é, *pari passu*, meio e fim da comunicação humana. Logo, a educação formal deve acolher a necessidade da disseminação da compreensão mútua, em todos os níveis educativos e em todas as idades,

²⁷ SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. p. 35.

²⁸ *Ibidem*, p. 36.

oportunizando uma reestruturação das mentalidades para o futuro que será o presente dos atuais jovens na condição adulta.

Por isso, o caráter problematizador e conscientizador da educação, que atribui aos alunos o papel de sujeitos criadores e se propõe a ser a **pedagogia do conhecimento**, em que o diálogo é a garantia deste ato de conhecimento.

Na realidade, suplantando tal conceito, está o da **pedagogia do REconhecimento**, que conjectura o diálogo e o embate ideológico entre os indivíduos na construção coletiva dos espaços de convivência.

A **pedagogia do REconhecimento**, então, deve se sobrepor ao campo jurídico, visto que não se pode esperar do Direito a conscientização social que é própria da Educação, pois aquele opera a partir da lógica repressivo-sancionadora, e esta se dirige para a construção permanente da autonomia dos sujeitos.

Logo, é necessário o recurso à educação para aproximar os atores sociais (dentre eles, a escola) e fazê-los refletir acerca de sua responsabilidade pela determinação do destino comum da humanidade, como um exercício de cidadania amparado na conscientização da interdependência de todos os indivíduos.

Que o futuro não nos seja indiferente!

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Carlos Souza. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas: Papyrus, 1991.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

- LIBERATI, Wilson Donizeti. *O Estatuto da Criança e do Adolescente: Comentários*. São Paulo: IBPS, 1991.
- LOPES, Antonia Osima. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas: Papirus, 1991.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília: Cortez, 2004.
- MORAES, Maria Cândida. *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. São Paulo: Vozes, 2004.
- MORUS, Tomás. *A utopia ou tratado da melhor forma de governo*. Porto Alegre: L&PM, 2006.
- PAULA, Dirce Maria Bengel de. In: CURY, Munir (coord.). *Estatuto da Criança e do Adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais*. 8. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PFROMM NETTO, Samuel. In: CURY, Munir (coord.). *Estatuto da Criança e do Adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais*. 8. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.
- PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o Bloco Histórico*. Tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. Tradução de Rita Lima. São Paulo: Graal.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SANT'ANNA, Flária Maria et alli. *Planejamento de ensino e avaliação*. 11. ed. Porto Alegre: Sagra, 1997.
- SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.
- SERRA, Elizabeth D'Angelo. In: CURY, Munir (coord.). *Estatuto da Criança e do Adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais*. 8. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.
- TAVARES, Mara Barbosa. In: PEREIRA, Tânia da Silva (coord.). *O melhor interesse da criança: um debate interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Renovar, 1999.
- VERONESE, Josiane Rose Petry. *Direito da criança e do adolescente*. v. 5. Florianópolis: OAB/SC, 2006.

VERONESE, Josiane Rose Petry; VIEIRA, Cleverton Elias. *Limites na educação: sob a perspectiva da Doutrina da Proteção Integral, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006.