

**ORDEM E PROGRESSO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO /DE  
MESQUITA FILHO”**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA**

**ELIZABETH SOARES PINHEIRO LOURENÇÃO**

**PROCESSOS DE JUDICIALIZAÇÃO DA INDISCIPLINA NA  
ESCOLA**

**Presidente Prudente**

**2021**

**GO S2  
10 ANO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA  
FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA**

**ELIZABETH SOARES PINHEIRO LOURENÇÃO**

**PROCESSOS DE JUDICIALIZAÇÃO DA INDISCIPLINA NA  
ESCOLA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Professor Dr. Divino José da Silva

Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Diferença e Valores.



**Presidente Prudente**

**2021**

L892p Lourenção, Elizabeth Soares Pinheiro  
Processos de judicialização da Indisciplina na escola / Elizabeth Soares Pinheiro Lourenção. -- Presidente Prudente, 2021  
158 p. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente  
Orientador: Divino José da Silva

1. Escola. 2. Adolescência. 3. Indisciplina. 4. Judicialização. 5. Justiça da Infância e Juventude. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

TÍTULO DA TESE: PROCESSOS DE JUDICIALIZAÇÃO DA INDISCIPLINA NA ESCOLA

**AUTORA: ELIZABETH SOARES PINHEIRO LOURENÇÃO**

**ORIENTADOR: DIVINO JOSÉ DA SILVA**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. DIVINO JOSÉ DA SILVA (Participação Virtual)  
Departamento de Educação / Unesp, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Profa. Dra. RENATA MARIA COIMBRA (Participação Virtual)  
Departamento de Educação / UNESP/Presidente Prudente

Profa. Dra. DÉBORA DALBOSCO DELL'AGLIO (Participação Virtual)  
Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade e Programa de Pós-graduação em Psicologia / Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Profa. Dra. SONIA REGINA NOZABIELLI (Participação Virtual)  
Campus Baixada Santista / Unifesp

Prof. Dr. ALEX SANDRO GOMES PESSÔA (Participação Virtual)  
UFSCar / Universidade do Oeste Paulista

Presidente Prudente, 28 de setembro de 2021

## Dedicatória

Eu dedico esta Tese à memória de minha mãe, “Dona Tina”.  
Mãe solo, que, a duras penas e com toda a carga de preconceito  
advinda dessa condição, me criou com muito sacrifício.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer as pessoas que participaram da construção de uma Tese é tarefa bastante difícil, seja porque se corre o risco de se esquecer de alguém, seja pelos fortes elementos afetivos envolvidos.

Devo, assim, começar a agradecer à minha mãe e à minha vó, que, se vivas estivessem, dentro de sua simplicidade, estariam muito orgulhosas.

Faço um agradecimento especial ao meu maior incentivador: meu companheiro de todas as horas, meu grande amor, Mauro. O que dizer a você, neste momento? Pedirei ajuda ao poeta Vinicius de Moraes, que, apaixonadamente, escreveu: “Eu sem você, não tenho porquê, porque sem você não sei nem chorar. Sou chama sem luz, jardim sem luar, luar sem amor, amor sem dar. Sem você meu amor eu não sou ninguém”. Sem o seu apoio, teria sido muito mais difícil.

Aos meus filhos, Isabella e João Guilherme, os quais, a seu modo, sempre me apoiaram e compreenderam as ausências que se fizeram necessárias. Tenho muito orgulho de vocês.

Às parceiras no Ministério Público/SP, Priscila Takigawa e Maria do Carmo R. Lourenço, companheiras de trabalho e da vida. Ao Felipe Seregueti (Oficial de Promotoria) e à Bianca Mendes (Analista de Promotoria), sempre disponíveis e empenhados em bem exercer suas funções e com quem faço trocas profissionais e também de afeto.

Às minhas “filhas acadêmicas”, Tassyane, Jaqueline e Nathália, minhas alunas, minhas colegas de profissão e minhas amigas. Obrigada pela troca, pelas risadas e pelo compartilhamento de ideias.

Ao meu orientador, Professor Dr. Divino, pelo direcionamento e incentivo. Obrigada por compartilhar seu conhecimento e sabedoria. Obrigada pela sua humildade e compreensão.

A professora Dr.<sup>a</sup> Renata Coimbra, minha orientadora no Mestrado e que me honra na composição da banca de defesa dessa Tese. Aos colegas do grupo de pesquisa, com especial carinho à Giovana de Vito, Marcos, Aline, Vanessa e Alex.

À professora Dr.<sup>a</sup> Débora Dalbosco Dell’Aglío, que tanto tem colaborado no tratamento de temáticas importantíssimas para a área da infância e juventude, e que enriquece esta discussão, contribuindo com o processo de qualificação e defesa.

À querida Professora, Dr.<sup>a</sup> Sonia Regina Nozabielli, referência profissional que, do mesmo modo, me honra em participar da banca de defesa dessa Tese.

À Diretoria Regional de Ensino de Presidente Prudente, na pessoa da Sr.<sup>a</sup> Dirigente e do Dr. Sebastião, sempre atento em atender às minhas solicitações para a realização desta pesquisa. Às escolas participantes, em especial aos profissionais que aceitaram colaborar com a pesquisa.

Ao Ministério Público de São Paulo, o qual autorizou a minha saída para frequentar as aulas do Doutorado. Incluo nesses agradecimentos os servidores Eliza Mitiko e Márcio de Santi Vitti, sempre auxiliando nos processos burocráticos institucionais.

Temerosa em ser traída pela memória e deixando de citar nominalmente a todos(as), agradeço aos promotores de justiça com os quais atuei e atuo, pois, com muitos deles(as) pude vivenciar o verdadeiro significado da expressão “promover a justiça”.

A todos(as) os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, que contribuíram para o aprendizado e a construção desse trabalho. Esses agradecimentos são extensivos aos funcionários do Programa, em especial à Ivonete e equipe da Secretaria e Biblioteca.

A todos os que, de uma forma ou de outra cooperaram para a concretização desta pesquisa. Por fim, e não menos importante, agradeço a Deus.

O mundo é salvo todos os dias por pequenos gestos. Diminutos, invisíveis. O mundo é salvo pelo avesso da importância. Pelo antônimo da evidência. O mundo é salvo por um olhar. Que envolve e afaga. Abarca. Resgata. Reconhece. Salva.

Inclui.

(Eliane Brum. História de um olhar,  
em *A vida que ninguém vê*, 2006).



## RESUMO

Esta pesquisa foi realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente – SP, e esteve vinculada à linha de pesquisa intitulada Processos Formativos, diferença e valores. O objetivo central deste estudo foi o de analisar os processos de judicialização dos comportamentos dos alunos dentro da escola, a partir de condutas indisciplinadas. A investigação foi concretizada por meio de pesquisa documental havendo a coleta de dados junto a cinco escolas estaduais do município de Presidente Prudente/SP, bem como em processos judiciais e procedimentos administrativos instaurados junto à Promotoria de Justiça e Vara da Infância e Juventude. Também foram feitas entrevistas com educadores que exercem a função de direção e coordenação, nas escolas. Constatou-se que a grande maioria dos casos levados à apreciação do sistema de justiça infantojuvenil se refere a comportamentos apontados como de indisciplina e, portanto, não deveriam ser a esse sistema direcionados. Observa-se ainda uma discrepância de compreensão, por parte das escolas, entre o que é ato infracional e o que é indisciplina. Além da confusão entre um ato e outro, não há linearidade de entendimento em relação às providências a serem tomadas, o que, na prática, leva à criminalização dos comportamentos dos alunos. Foi possível perceber que existe uma lacuna entre a expectativa criada pela escola sobre o que a justiça oferece, em termos de solução do problema e/ou do conflito, e do que realmente a justiça vem oferecendo na prática. Nenhum dos entrevistados demonstra conhecer o ritual de funcionamento do sistema de justiça infantojuvenil, vendo esse sistema, sobretudo, como aquele órgão que vai reprimir ou punir o aluno, em face de seu comportamento indisciplinado.

**Palavras-chave:** Escola. Adolescência. Indisciplina. Judicialização. Justiça da Infância e Juventude.

## ABSTRACT

This research was carried out with the Graduate Program in Education at Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente - SP campus and related to the line of research entitled Formative Processes, Difference and Values. The main objective of this study was to analyze the processes of judicialization of the behavior of public school students based on undisciplined behavior. The research was carried out through documentary research with data collection in judicial and administrative proceedings filed with the Prosecutor's Office and the Children and Youth Court of Presidente Prudente/SP city. Interviews were carried out with educators who exercise the function of direction and coordination, at Schools. None of the interviewees demonstrate that they know the operating ritual of the juvenile justice system, seeing this system above all as that body that will repress or punish the student, given their undisciplined behavior, however, the cases referred do not fit to what the Law establishes as a condition for the investigation of a crime or misdemeanor, or as defined by the Child and Adolescent Statute, an infraction. It was found that the vast majority of cases brought to the attention of the juvenile justice system refer to behaviors identified as indiscipline and, therefore, should not be directed to this system. There is also a discrepancy in understanding, on the part of schools, between what is an infraction and what is indiscipline. In addition to the confusion between one act and another, there is no linearity of understanding in relation to the measures to be taken, which, in practice, leads to the criminalization of student behavior. It was possible to notice that there is a gap between the expectation created by the school about what justice offers, in terms of solving the problem and/or conflict, and what justice really has been offering. None of the interviewees demonstrate that they know the operating ritual of the juvenile justice system, seeing this system, above all, as that body that will repress or punish students, given their undisciplined behavior.

**Keywords: school; adolescence; indiscipline; judicialization; Children and Youth Justice**

**Lista de quadros e tabelas**

Quadro 1 - Escola A.....	105
Quadro 2 - Escola B.....	106
Quadro 3 - Escola C.....	106
Quadro 4 - Escola D.....	106
Quadro 5 - Escola E.....	106
Quadro 6 – Indisciplina x Ato infracional.....	107

### **Lista de gráficos**

Gráfico 1 – Dados do sistema Placon (Secretaria Escolar Digital) .....	100
Gráfico 2 – Disciplina x Ato Infracional sem NDA.....	110
Gráfico 3 – Disciplina x Ato Infracional com NDA.....	110

### Lista de abreviaturas e siglas

CIJ - Coordenadoria da Infância e da Juventude

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CONVIVA/SP - Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar

COVID-19 - *(co)rona (vi)rus (d)isease* 2019

CRAS - Centros de Referência de Assistência Social

CREAS - Centros de Referência Especializado de Assistência Social

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IDEB - Índices de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBT – Lésbica, Gays, Bissexuais, Transexuais

LGBTQIA+ - Lésbica, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, outras opções - LGB, diz respeito à orientação sexual do indivíduo. TQIA+, diz respeito ao gênero

LOE - Livro de Ocorrência Escolar

MP – Ministério Público

NDA – Nenhuma das Anteriores

PANI - Procedimento Administrativo Individual

PLACON – Plataforma Conviva

PMEC - Professor Mediador Escolar e Comunitário

PNAS - Política Nacional de Assistência Social

ROE - Registro de Ocorrências Escolares

SARS-CoV-2 - *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* - síndrome respiratória aguda grave – coronavírus 2

SGD - Sistema de Garantia de Direitos

SIS MP - Integrado - sistema de registro e gestão dos atendimentos ao público cível e criminal

TALIS - *Teaching and Learning International Survey*

UNESP - Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
<b>CAPÍTULO I – Escola, juventude e indisciplina: construções e contradições.....</b>	<b>25</b>
1. A educação em tempos de crise: velhos problemas, novas roupagens.....	27
1.1 Controle e Resistência: A indisciplina como desafio educacional.....	42
1.2 Transgressores, perigosos, delinquentes e indisciplinados: construções em torno do adolescer (ou da adolescência) .....	57
1.3 A judicialização dos comportamentos indisciplinados na escola.....	73
<b>CAPÍTULO II - Delineamento metodológico.....</b>	<b>92</b>
2.1 O local da pesquisa.....	93
2.2 Participantes.....	93
2.3 Aspectos éticos.....	94
2.4 Coleta de dados.....	94
2.5 Coleta de dados junto aos registros de ocorrência no sistema Plataforma Conviva (PLACON).....	94
2.6 Coleta de dados junto aos Procedimentos Administrativos Individuais (PANI) e Procedimentos para Apuração de Ato Infracional.....	95
2.7 Coleta de dados junto a Procedimentos para Apuração de Ato Infracional (Vara da Infância e Juventude) .....	96
2.8 coletas de dados junto a Ficha gerencial das escolas.....	97
2.9 Realização de entrevistas com gestores escolares.....	97
<b>CAPÍTULO III - Análise e interpretação dos dados.....</b>	<b>99</b>
3.1 Coleta de dados junto aos registros de ocorrência no sistema Plataforma Conviva (PLACON).....	99
3.2 Coleta de dados junto aos Procedimentos Administrativos Individuais (PANI) e Procedimentos para Apuração de Ato Infracional e aos Procedimentos para Apuração de Ato Infracional (Vara da Infância e Juventude) .....	103
3.3 Coleta de dados junto a Ficha gerencial das escolas.....	105

3.4 Entrevistas com gestores escolares.....	107
3.5 Análise das questões enunciadas.....	111
3.6 Diferenciação entre ato infracional x indisciplina .....	112
3.7 O sistema de justiça na escola: Justificativas.....	115
3.8 Idealização do sistema de justiça: expectativas e frustrações.....	119
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>149</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>150</b>



## Introdução

“Mas voltemos a hoje. Porque, como se sabe, hoje é hoje. Tenho um arrepio de medo. Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim” (LISPECTOR, [1977] 1993).

Peço licença ao leitor, iniciando essa introdução quebrando os protocolos do texto acadêmico. Fui tomada pela necessidade de trazer inicialmente, alguns esclarecimentos que considero importantes para a compreensão do que aqui está sendo defendido e também alguns elementos que demonstram qual é o meu lugar de fala.

Poderia justificar esse momento, ao fato de minha formação profissional ser em Serviço Social, profissão que atua na defesa dos direitos humanos e supõe a erradicação de todos os processos de exploração, opressão e alienação. Também, pela circunstância de ter atuado na docência, por cerca de dez anos, recepcionando alunos oriundos em sua grande maioria da educação pública. Talvez, pela minha experiência profissional trabalhando junto à área sociojurídica (Ministério Público), todavia, entendo que há na realidade uma somatória de todas essas experiências, majoradas ainda à experiência de vida, talvez a mais forte dentro de todo esse conjunto de fatores.

Nasci em um modelo de família que, nos dias atuais, poderia ser tachada de “desestruturada”, termo muito naturalizado e equivocadamente empregado para descrever as formações familiares que não atendem ao modelo tradicional e predominante (pai, mãe e filhos). Sou filha única, nascida de uma relação inter-racial (ele branco, ela preta), de uma mãe adolescente. Aos dois anos de idade, fui abandonada por um pai que sequer se deu o trabalho de reconhecer a paternidade, fazendo com que já carregasse, no primeiro documento válido e com sinônimo de cidadania, o estigma de “filha de pai ignorado”.

Restou à minha mãe (solo) (*in memoriam*) deixar a vida rural e ir para a cidade grande em busca de trabalho como empregada doméstica. Enquanto ela trabalhava “na cidade grande”, não houve outra forma senão me deixar sob os cuidados de minha avó (*in memoriam*), figura pela qual nutri profundo amor.

Esse abandono, voluntário do pai e involuntário da mãe, colaborou para uma série de eventos negativos, na vida pessoal e escolar, pois, havia ainda as dificuldades impostas pela condição de pobreza. A pobreza não rouba das pessoas apenas as condições mínimas de sobrevivência, mas, principalmente, as condições mínimas de sobrevivência **com dignidade**.

Na prática, isso se traduz na falta de acesso a necessidades que podem ir desde a falta de recursos para comprar creme dental ou absorvente até mesmo de medicamentos para problemas graves de saúde.

Na escola (pública, registre-se) não tive o privilégio de estar cercada de adultos que me ajudassem nas tarefas; não me recorro da participação de minha mãe, em nenhuma das “reuniões de pais”. Não que ela não quisesse, que fosse omissa ou negligente, contudo, na condição em que se encontrava, trabalhar longe para sustentar a filha era sua única escolha.

Nessa condição, foi na escola que fui sujeitada a todo tipo de situação vexatória, a começar pela exigência da presença de um pai, o qual sequer se fez constar oficialmente em minha certidão de nascimento. Foi também na escola, que uma professora me fez entender que eu podia traçar novos rumos e dar um outro sentido a uma história fadada ao fracasso, quando se nasce, nesse país, mulher e pobre.

Por isso tudo, e não somente por isso ou aquilo, é que acredito que o que vou escrever está, por certo, de alguma forma escrito em mim, pois, para pessoas que nascem em condições sociais adversas (como foi o meu caso), conquistar o título de doutora pode ser um dos maiores atos de rebeldia contra o sistema que se pode realizar.

Obs.: A aluna da foto da capa, sou eu, aos 10 anos, em uma escola rural no Estado do Paraná. As demais fotos, registrei em escolas distintas desta cidade.

**Posto isto...**

A crise sanitária instaurada pelo novo coronavírus no Brasil e no mundo, em 2019, ficará registrada como um dos eventos mais tenebrosos da humanidade. No caso brasileiro, o desprezo pela ciência e o comportamento negacionista do governo federal levaram o país a ocupar com destaque o *status* de epicentro da Pandemia. Agudizam-se assim as outras crises em andamento, como, por exemplo, a crise política e econômica. A educação brasileira não ficou de fora. As escolas foram as primeiras a fecharem e as últimas a abrirem, pois, o contexto de governo não priorizou ações que pudessem garantir o retorno seguro tanto para os profissionais quanto para os alunos. Neste ínterim, abriu-se espaço para o resgate de resquícios de autoritarismo e conservadorismo, com a defesa de propostas que vão desde a educação militar até a implantação do ensino doméstico (*homeschooling*).

Hanna Arendt [1954] 2016, p. 227) declarou que “[...] em toda crise, é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós. A falência do bom senso aponta, como uma vara mágica, o lugar em que ocorreu esse desmoronamento.”. Atual como nunca, não é exagero afirmar que, das muitas coisas comuns a todos nós, a educação, sem sombra de dúvidas, sofreu de forma incisiva consequências ainda não dimensionadas, diante do desmoronamento governamental brasileiro nos anos de 2020/2021.

É nesse contexto de pandemia e outras condicionantes, que o desafio de concluir esta Tese se concretiza. Não é apenas um desafio intelectual, mas, sobretudo, um desafio emocional, já que, uma espessa camada de tristeza e sofrimento também se abateu sobre mim ao me deparar com a perda diária de vidas humanas. Apesar disso, “[...] é preciso ter esperança, esperança do verbo esperar; esperar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperar é levar adiante.” (FREIRE, 1992).

O interesse em pesquisar sobre o tema aqui apresentado, nasce principalmente, de minha prática profissional como Assistente Social junto à área sociojurídica. Após, quase vinte anos atuando junto a algumas Promotorias de Justiça da área cível, especialmente na Promotoria relacionada à infância e à juventude, foi possível o contato com procedimentos administrativos e judiciais envolvendo adolescentes que se encontravam em situação de risco (pessoal e/ou social). Dentre estes, o conflito com a Lei, a dependência química, gravidez na adolescência, evasão escolar e violências de todas as formas, entre outras expressões da questão social. Assuntos recorrentes junto ao chamado sistema de justiça infantojuvenil, o

qual rotineiramente vem sendo chamado a intervir, deliberar e julgar assuntos em que nem sempre seria admissível a sua atuação<sup>1</sup>.

Outras questões referentes a medidas de proteção e efetivação de políticas públicas também demandaram (e ainda demandam) minha atuação profissional, requerendo o apontamento de soluções e/ou mediações entre a rede protetiva e as diversas políticas públicas, dentre as quais a política de educação.

Através de contatos sistemáticos com os serviços socioassistenciais, escolas, participação em reuniões de trabalho com conselheiros municipais e tutelares, gestores e equipes técnicas, mas, sobretudo, na avaliação de políticas públicas voltadas a crianças e adolescentes, constatei a incidência de problemas que negativamente abalam a vida de adolescentes, especialmente aqueles oriundos das camadas mais populares.

Desse modo, a escolha do tema aqui pesquisado se relaciona com minha prática profissional, mas também com os estudos realizados no âmbito acadêmico, por meio da docência em Serviço Social, a qual exerci por cerca de dez anos. Ademais, no âmbito do mestrado (2015), ainda desenvolvi pesquisa qualitativa sobre as concepções de adolescentes em conflito com a Lei sobre a escola. Se, naquela época, centrei meus estudos na perspectiva de ouvir a voz do aluno autor de ato infracional, nesta investigação, busquei ouvir a escola, com base em seus registros e seus gestores.

Neste sentido, questionamos, inicialmente, sobre quais as significações dadas pela escola ao comportamento dos adolescentes? Quais comportamentos podem ser vistos como inerentes ao adolecer? Qual a mensagem expressada pelo comportamento indisciplinado? Ao buscar a justiça não estaria a escola decretando o esgotamento de sua capacidade dialógica de resolução de conflitos? Há clareza por parte dos atores escolares sobre a diferença entre indisciplina e ato infracional? O que a justiça pode ofertar, diferentemente da pedagogia?

Nessa perspectiva, evidencia-se a busca da escola pelo sistema de justiça para a resolução de questões que acontecem no ambiente escolar, judicializando os processos educativos, especialmente situações envolvendo alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, períodos de formação de alunos adolescentes. O elemento desencadeador dessa judicialização reside na indisciplina escolar, apontada como justificativa para se acionar o sistema de justiça, negando sua disposição e possibilidade de resolução de

---

<sup>1</sup> Por exemplo, retenção de alunos em razão de deficiência

conflitos que privilegiem o diálogo e ações pedagógicas condizentes com a sua função formativa.

Assim, a escola acaba por incentivar a criminalização dos comportamentos, além de nomear como público alvo desse processo alunos negros, deficientes e pobres, ferindo não só o princípio do direito à educação, mas também o de melhor interesse do adolescente. Por outro lado, é possível observar uma acolhida do sistema de justiça infantojuvenil, o qual também sofre de um esgotamento de sua capacidade de interlocução com os atores escolares e com as políticas públicas, em face de uma dogmática jurídica que se enfraquece perante as complexidades vivenciadas pela grande massa da população, num país polarizado e em grave crise econômica, política e sanitária.<sup>2</sup>

Esse processo de judicialização pode, na prática, se constituir como uma experiência escolar negativa, a qual não somente contribui para o desenvolvimento da conduta infracional na adolescência, mas também funciona como um preditor significativo para o abandono escolar, o baixo engajamento e mesmo situações de indisciplina e violência (SILVA; BAZON, 2014; COELHO; DELL'AGLIO, 2018).

Nessa perspectiva, interessa-nos, nesta pesquisa, analisar os processos de judicialização do comportamento dos alunos da escola pública, utilizado como justificativa de conter a indisciplina em sala de aula. Esses processos, ocorrem diante da dificuldade da escola em lidar com o comportamento dos alunos e também de saber discernir a indisciplina de um ato infracional. Por que ocorre a judicialização dos processos escolares, se o que se espera da escola é que seja um espaço de construção do diálogo e de práticas que favoreçam a resolução de conflitos?

Assim, a tese está dividida em três capítulos, onde no primeiro capítulo, intitulado “Escola, juventude e indisciplina: construções e contradições”, destaco que, historicamente, as instituições escolares são perpassadas por questões que em geral se transmitem e revelam um descompasso temporal que recria elementos mediados entre passado e presente, em face da crise do capital, cenário no qual a educação se movimenta e se materializa. Nesse cenário de crise (agravada pela crise sanitária decorrente da Covid-19), a educação é tomada para atender

---

<sup>2</sup> Referimo-nos à Pandemia advinda por força da descoberta da SARS-CoV2 que causa o vírus COVID-19, identificado pela primeira vez no final 2019, em Wuhan na China e que se espalhou por todo o mundo, tendo sido o Brasil epicentro de contaminação em maio de 2020, com mais de 600.000 mortes (até 22.11.2021), com base nos dados divulgados pelo site: <https://covid.saude.gov.br>

“[...] a necessidades objetivas e subjetivas da reprodução da força de trabalho de acordo com as exigências do desenvolvimento do próprio modo de produção regido pelo capital.” (HILLESHEIM; GARCIA, 2019, p. 480). Ecoam, dessa maneira, discursos de melhoria da qualidade da educação, contudo, pautados por uma lógica desenvolvimentista de mercado. Tanto o desempenho do aluno quanto o dos professores se tornam alvos de avaliações que vão medir resultados em função de seu desempenho no ambiente escolar, sob perspectivas neoliberais e neoconservadoras, que, associadas, instigam movimentos de controle sobre a ação docente, a exemplo do movimento Escola Sem Partido (MARTINS, 2019).

Ainda nesse primeiro capítulo, com base na ótica Foucaultiana ([1987] 2012), explícito o papel desempenhado pela escola, no estabelecimento de formas de dominação, as quais estabelecem uma governamentalidade tanto em relação aos professores para com seus alunos, quanto da justiça para com a escola, a partir de processos de judicialização de comportamentos que expressam não só o esgotamento das possibilidades de resolução de conflitos, de forma dialógica, mas, também uma disponibilidade de se colocar como sujeito/instituição a ser controlado/a pelos discursos e práticas advindas do direito e da Lei.

Na sequência, apresento o subitem denominado “Controle e Resistência: A indisciplina como desafio educacional”, onde debato sobre como a categoria indisciplina toma força no ambiente escolar, ora manifestada como meio de resistência do processo de regulação dos corpos adolescentes, ora tomada como gatilho para que a escola passe a requisitar a entrada do sistema de justiça para a resolução de conflitos do seu cotidiano, nomeando inclusive ocorrências de indisciplina como ato infracional. Tendo a indisciplina como desafio educacional, a escola, na expectativa de combatê-la, acaba por promover processos de exclusão, insistindo na prática de condutas tradicionais de controle e punição, em detrimento de outras estratégias mais pedagógicas (ABLON, 2018).

Por oportuno, não se trata de negar a necessidade do estabelecimento de regras no ambiente escolar, ou mesmo de considerar a disciplina como um conceito apenas negativo. Chamo a atenção para a necessidade e a importância de a escola ser, para o aluno, um lugar protetivo e ressignificante, principalmente, para aqueles que apresentem comportamentos transgressores. Afinal, que nem sempre a indisciplina é uma demonstração de falta de vontade do aluno de se comportar bem, todavia, pode explicar sua falta de habilidade para se comportar bem.

No subitem, “Transgressores, perigosos, delinquentes e indisciplinados: construções em torno do adolecer (ou da adolescência)”, abordo as construções acerca dessa temática, destacando como muitas vezes os alunos adolescentes são indicados como transgressores, perigosos, delinquentes, antissociais e indisciplinados, em razão de sua condição social. Advirto para a necessidade de se combater práticas e atitudes escolares que insistem em marcar apenas sobre as características negativas ou meramente biológicas, já que a adolescência é um constructo que se configura por múltiplas determinações a partir de relações e condições sociais, culturais e históricas (OZELLA, 2003).

Analiso que certos conceitos, como, indisciplinado, transgressor, perigoso ou delinquentes, são características de diferenciação que regulam a vida dos adolescentes no ambiente escolar, diante de um poder regulamentador constituído pelos saberes e as normas ali existentes. Esse saber-poder classifica o comportamento adolescente que ou se sujeita ao exercício desse poder, ou o confronta. Indico também o engendramento histórico efetivado pelas áreas de educação e justiça, na constituição de estigmatizações a respeito do adolecer, especialmente dos jovens pertencentes às camadas mais populares, sendo esse engendramento amparado por ideias eugênicas, num claro movimento de criminalização da adolescência pobre (WANDERLEY, 2013).

No subitem, “A de judicialização dos comportamentos indisciplinados na escola”, tratei da situação que concerne à transferência de demandas individuais ou coletivas da escola para a apreciação e intervenção do Poder Judiciário, sob a perspectiva da Lei e do direito. Aponto que, ao buscar a judicialização dos processos educativos, a escola estabelece processos de normalização que vão se encarregar de criminalizar os que escapam de seu poder disciplinar. Avalio, nessa discussão, que, não obstante o Poder Judiciário se constitua para reparar injustiças e a violação de direitos, em muitos momentos, revela-se distante e desconhecedor da realidade dos sujeitos escolares. Dessa maneira, questiono quais os motivos que têm levado a escola a recorrer à justiça quando ela própria poderia apresentar resultados mais previsíveis e próximos da realidade de seus alunos.

Em seguida, no capítulo dois, exponho o processo metodológico da pesquisa, que foi realizada por meio de coleta de dados nas escolas, em processos judiciais e procedimentos administrativos instaurados junto à Promotoria de Justiça e Vara da Infância e Juventude do Município de Presidente Prudente/SP e por meio de entrevistas, realizadas com educadores que

exercem a função de direção e coordenação, nas escolas. As entrevistas foram norteadas por um questionário aberto, havendo o registro por meio de gravação de áudio e vídeo.

No Capítulo três, apresento a análise e interpretação dos dados, os quais foram realizados por meio da técnica de triangulação, permitindo-se assim, a combinação do cruzamento de múltiplas fontes e informantes.

Finalmente, na conclusão, apresento uma síntese que atravessa toda a pesquisa, bem como faço indicações de possibilidades futuras.



## CAPÍTULO I – Escola, juventude e indisciplina: construções e contradições

No decorrer desta Tese demonstrarei que a relação escola, juventude e indisciplina tem sido colocada em evidência em pesquisas acadêmicas<sup>3</sup>, bem como trazida à tona pelos meios de comunicação e por diferentes áreas profissionais. Atrela-se ainda, a essa tríade, a questão da violência (sobretudo escolar) vivenciada por muitos educadores, no cotidiano das escolas. Problemas de relacionamento, necessidade de se reforçar no aluno o sentimento de sua dignidade como ser moral, preparando-o para o exercício da cidadania, homogeneização dos comportamentos, ausência parental, desarmonia familiar, controle demasiado, regras injustas e mesmo resistência às metodologias e à autoridade do professor são explicações alegadas para se justificar a ocorrência da indisciplina (comparando-se até ao comportamento antissocial) (MARTINS; BOTLER, 2016; AQUINO, 1998, 2016; CORRÊA, 2017).

Na ânsia de buscar soluções, a escola tem recorrido a diversas práticas e até mesmo ao sistema de justiça, no sentido de conter os comportamentos reprováveis dos alunos, em especial aqueles na faixa etária de 12 a 17 anos, a chamada adolescência. Essa faixa etária da vida das pessoas frequentemente é associada a uma fase difícil, quando alguns comportamentos são adjetivados como problemáticos. Desse modo, no imaginário da sociedade em geral, a adolescência é vista como uma fase impregnada de características disruptivas, na qual alguns comportamentos acabam tomando repercussão pública negativa, por contestar os padrões normativos presentes (BOCK, 2007; OZELLA, 2003; TEIXEIRA, 2010; SANTOS; MELO NETO; KOLLER, 2014a/b). Embora comportamentos ditos indisciplinados sejam frequentemente atribuídos aos alunos de menor poder aquisitivo, sustentar a sua ocorrência apenas no meio desse público é apoderar-se de explicações frágeis, já que sua ocorrência está presente também entre escolas particulares e mesmo nas universidades (ROSA e TELLES, 2019).

Nessa perspectiva, pretendemos conduzir, de forma mais aprofundada, as discussões que se seguem sobre as construções e contradições que permeiam a problemática da relação

---

<sup>3</sup>ALVES, 2016; AMADO; FREIRE, 2009; AQUINO, 2011; BANALETTO; DAMETTO, 2015; BRITO, 2012; FERRARI; ALMEIDA, 2012; FERREIRA, *et al*, 2016; GOMES; MARTINS, 2016; HAHNE, 2017; JOHN, 2017; JULIANO, 2015; LOPES; GOMES, 2012; MENEGHETTI; SAMPAIO, 2016; MESQUITA, *et al*, 2016; NGWOKABUENUI, 2015; PESSOA; COIMBRA, 2016; SANTOS, *et al*, 2014a; SILVA; MATOS, 2017; SILVA NETO; BARRETO, 2018; SILVA *et al*, 2018; SIMUFOROSA; ROSEMARY, 2014; SOBRINHO, 2014.

escola, juventude e indisciplina, bem como as estratégias que vêm sendo utilizadas, a fim de se evitar sua ocorrência, dentro da sala de aula.



**A educação em tempos de crise: velhos problemas, novas roupagens**



## **1. A educação em tempos de crise: velhos problemas, novas roupagens**

Buscaremos ressaltar, neste capítulo, o estado de coisas que historicamente perpassam as instituições escolares e que, volta e meia, se transmutam e revelam um descompasso temporal que recria elementos mediados entre passado e presente. Dessa maneira, concepções e valores enraizados em momentos históricos específicos são reatualizados, mesmo que com novas roupagens, diante da crise do capitalismo. A educação brasileira, instituída na Constituição Federal de 1988, é direito de todos e dever do Estado, o qual deve promovê-la com a colaboração da sociedade. Apesar dessa instituição, no Brasil, ainda não se estabeleceu efetivamente uma política educacional que dê conta de atender às reivindicações da classe trabalhadora, público-alvo das escolas públicas, de sorte que funcione como uma educação consistente e com os mesmos padrões de qualidade.

Acerca dessa realidade, vemos sua precarização geral constatada pelo descumprimento de metas mínimas, que vão desde o esforço de erradicar o analfabetismo ou até mesmo o de universalizar a educação infantil. Não é raro vermos, pelos meios de comunicação, cidadãos brasileiros dormirem em filas gigantescas, na busca de uma vaga na Educação Infantil ou até mesmo no Ensino Fundamental, sem nenhum tipo de garantia que lhes assegure atendimento, apesar do mandamento constitucional de oferta obrigatória (INÁCIO, 2020).

No que se refere ao Ensino Médio, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2020) apontam que, no Brasil, 11,5 milhões de pessoas com mais de 15 anos são analfabetas. Essa categoria, engrossa as estatísticas do grupo de jovens a quem se atribui a vivência do fracasso escolar, pois, apesar de adentrarem à escola, nela não permanecem. Assim, cotidianamente, gestam-se contradições na política educacional brasileira, onde o pano de fundo é a desigualdade social, a qual produz a exclusão social de grupos extensos da classe trabalhadora. Em tempos de Pandemia, essa desigualdade foi brutalmente mais exposta, agudizando as desigualdades estruturais (BOSCHETTI; BEHRING, 2021).

Patto [1999] (2015), p. 86-87) afirma que, historicamente, a educação brasileira tendeu a deslocar os determinantes do fracasso escolar “[...] para o aprendiz e suas supostas deficiências”, o que se deu devido à filiação histórica de conceitos que apresentavam as dificuldades dos alunos brasileiros de escolar-se, sob a perspectiva da pedagogia e da psicologia. Com isso, conclui a autora, “[...] a pedagogia nova e a psicologia científica nasceram

imbuídas do espírito liberal e propuseram-se desde o início, a identificar e promover os mais capazes, independente de origem étnica e social.” Ainda para essa autora, as pesquisas educacionais brasileiras foram, ao longo dos anos, contaminadas pelas ideias liberais que instituíram no corpo discente as diferenças individuais de aptidão, adotando de tal modo teorias racistas importadas dos modelos europeus e reforçadas por diversos autores brasileiros.<sup>4</sup> Há que se anotar ainda, nessa direção, a influência de outras áreas de formação, como, por exemplo, a Medicina e o Direito. Predominantemente, são os segmentos mais empobrecidos da população a quem se confere a tese da inferioridade e consequente responsabilidade pelo insucesso escolar.

Com isso, as análises sobre as causas das dificuldades escolares seguiram mais centradas no aluno (pobre, negro, mestiço, deficiente) do que nos processos escolares, ora se ressaltando suas características biológicas, ora suas características psicológicas ou sociais, sustentando-se a ideia de que alunos não oriundos da classe social mais privilegiada seriam incapazes de desenvolver suas competências educacionais, de forma igualitária aos demais.

Desse modo, predominou o entendimento de que o trabalho pedagógico encaminhado às classes sociais mais baixas era um trabalho “[...] dirigido a crianças inevitavelmente rebeldes, malcriadas, carentes de afeto, apáticas, ladras, doentes, sujas e famintas, e a famílias desestruturadas, ignorantes e desinteressadas.” (PATTO, 2015, p. 139).

É somente pela perspectiva materialista histórica que essas ideias passam a ser questionadas, pelas vias do marco de uma sociedade de classes. Desde a década de 1980, já com a ampliação dos estudos de base materialista histórica, enfatiza-se a discriminação social existente no âmbito escolar, levando-se em conta os condicionantes sociais presentes na educação, ressaltando-se a importância da relação psicossocial no relacionamento aluno/professor, em detrimento das concepções tecnicistas que garantiam à escola um lugar confortável de neutralidade, no processo de ensino/aprendizagem, ao permitir a coexistência de padrões desiguais diante de sua clientela socialmente distinta.

A partir da ascendência de tais ideias, há melhor compreensão sobre como a escola contribuiu para a manutenção das desigualdades sociais que historicamente demarcaram as propostas de escolarização, na educação pública. Estamos, nesse sentido, evidenciando uma

---

<sup>4</sup> Como, por exemplo, Sílvio Romero, advogado sergipano e crítico literário, que defendia a ideia de necessidade de branqueamento gradual do povo brasileiro. Assumiu e defendeu com veemência a tese de que negros e índios são incapazes de interiorizar sentimentos civilizatórios, o que só aconteceria se os brancos os impregnassem, quer por seu exemplo moralizador, quer pelo cruzamento inter-racial. Ele exerceu influência sobre algumas gerações de intelectuais brasileiros (PATTO, 2015, p. 90).

herança que é histórica e que se coloca atual quando problemáticas relacionadas a dificuldades de aprendizagem são atribuídas apenas ao indivíduo, tido como “desajustado” em razão de sua condição ou classe.

Saviani (1983, p. 42) sustenta que “[...] o papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a uma bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes”, contudo, o que vemos é que, desde sua instituição, prevalecem na escola os interesses dessa classe e, por isso, nos resta questionar: os ditos problemas atuais da educação são os mesmos ou apenas estão transmutados com uma outra roupagem, no momento de crise atual do capital?.

Essa crise, segundo Braz (2017), se reflete no Estado de bem-estar social e não expressa somente a crise de um arranjo sociopolítico possível, no âmbito da ordem do capital, implicando cada vez mais ônus sócio-humano de monta. Esse ônus, resulta na restrição de políticas sociais, as quais são vitimadas por ações de contenção/contingenciamento de gastos, seja para garantir o refinanciamento da dívida pública e avaliar a segurança dos credores, seja para atender às expectativas de organismos multilaterais, os quais impõem reorientações de estratégias anticrise e de raiz liberal. No Brasil, além dos efeitos da crise mundial do capitalismo, soma-se a crise sanitária<sup>5</sup> e política, onde

[...] as elites econômicas e políticas impõem um golpe à democracia, capturando as estruturas do poder da República Federativa, com forte apoio midiático. O bloco dominante vem succionando o orçamento público em favor das finanças, de interesses particularistas das várias frações do capital e dos proprietários fundiários, surdo aos clamores das maiorias. O fundo público, majoritariamente direcionado aos interesses do capital que rende juros tem parcela significativa capturada pela corrupção que grassa os centros do poder em aliança com segmentos do grande empresariado, em detrimento das políticas e serviços públicos e de qualidade. Este quadro apoia-se no braço repressivo e judicial do Estado e na radicalização da violência oficial. (IAMAMOTO, 2018, p. 67).

Tal violência tem sua ofensiva entre os segmentos mais fragilizados da população (mulheres, negros, indígenas, jovens e pobres das periferias, por exemplo), nomeadamente no momento atual de reacionarismo radical, quando as relações sociais são tensionadas, ameaçando o legado de direitos conquistados pela população e, conseqüentemente, agravando suas condições de vida. Nessa conjuntura, a área educacional é duramente tocada, quer com a redução de recursos, quer com a introdução de reformas que buscam atender às demandas econômicas do mercado. A Emenda Constitucional nº 95/2016, por exemplo, limitou por 20 anos os gastos públicos. Muito embora saibamos que a expansão do sistema de ensino público

---

<sup>5</sup> Estamos nos referindo à pandemia da Covid-19.

brasileiro voltado à massa da população jamais foi acompanhada de investimentos de verbas públicas suficientes, também é sabido que as reformas educacionais para a melhoria da qualidade da educação necessitam de elevação de volume de recursos financeiros – e não o contrário.

Tome-se como exemplo a efetivação do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024). Num total de 20 metas, entre outras, há previsão de formar a metade dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação e elevar seus salários, diminuir o analfabetismo, aumentar a titulação dos professores da educação superior, expandir a educação de tempo integral etc. (BRASIL, 2014). Muitas dessas metas, como já se observa, não estão sendo cumpridas. Tal cenário é agravado com a edição da Lei Complementar nº 173/2020, que, ao fixar o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), instituiu a obrigatoriedade de contenção de despesas, incluindo os Estados e Municípios. Soma-se a isso a desmobilização promovida pelo Governo Federal no processo de aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a redução de 18,2% no orçamento do Ministério da Educação, em 2021 (OLIVEIRA, 2020).

Nesse contexto, temos uma conjuntura que não é externa à escola; pelo contrário, é nesse cenário que a escola se movimenta, que a educação se materializa. O ente mercado dita regras e impõe o reordenamento do Estado brasileiro, o qual recrudescer as ações de proteção social, flexibiliza direitos e permite que esse mesmo mercado alveje os fundos públicos (de educação, saúde, assistência social, etc.). Do ponto de vista das relações do trabalho, a ampla abertura comercial, o alinhamento aos interesses da economia globalizante e a flexibilização dos direitos trabalhistas, se configuram numa forte ofensiva contra a classe trabalhadora e seus direitos. Com isso, discursos de melhoria da qualidade da educação são tomados como meios de justificar o desemprego ou a crise no mercado de trabalho, sendo a escola tida como incapaz de qualificar os trabalhadores para o mercado.

Com isso, cria-se, no âmbito da educação, uma nova subjetividade marcadamente de comportamento empresarial, com o incentivo (e também exigência) de abertura para a participação nos conselhos e órgãos, ligados ao governo, de representantes da iniciativa privada ou de movimentos a ela associados. Desse modo, “[...] cresce a crença na importância da participação de novos fornecedores e gestores de serviços públicos e o Estado passa a ser valorizado como um criador de mercados, favorecendo, regulando e monitorando as ações da

iniciativa privada.” (MARTINS, 2019, p. 4). Essas iniciativas colocam o professor como alvo de avaliações que vão estabelecer resultados a partir de seu desempenho, no ambiente escolar, o qual deve estar pautado na lógica desenvolvimentista do mercado. Martins destaca ainda o entrelaçamento, no Brasil, de ideias neoliberais e neoconservadoras, que, associadas, instigam movimentos de controle da ação docente, a exemplo do movimento Escola Sem Partido.

Nesse mesmo sentido, observamos a proposta de implantação das escolas cívico-militares<sup>6</sup>, onde se realça a tentativa de reforçar a disciplina em sala de aula e a preferência para sua implantação em regiões que apresentam situações de vulnerabilidade social e baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Reforça-se a ideia da necessidade de controle sobre as classes sociais menos abastadas, por meio de uma política que se propõe ser focalizada e compensatória, já que compreende que o público-alvo dessa ação é eleito pela sua condição de pobre. Com isso,

[...] fazem renascer a esperança na justiça social, mais uma vez graças ao papel democratizante atribuído à escola compensatória que supostamente reverterá as diferenças ou as deficiências culturais e psicológicas de que as classes “menos favorecidas” seriam portadoras. Geram dessa forma, uma nova versão da ideia da escola redentora: será a que redimirá os pobres, curando-os de suas deficiências psicológicas e culturais consideradas as responsáveis pelo lugar que ocupam na estrutura social. Em síntese, partem do senso comum, e apenas o devolvem à sociedade revestido de maior credibilidade” (PATTO, 2015, p. 74).

Argumenta Gallo (2019), nessa direção:

O que vemos com esse Programa é uma clara intenção: uma “escola de qualidade” para as classes populares, nas quais elas sejam disciplinadas e aprendam a obedecer, enquanto aprendem os conteúdos que farão com que os índices dessas escolas cresçam nas avaliações de larga escala, que fomentam estatísticas como o IDEB. Enquanto isso, a classe economicamente favorecida enviará seus filhos para escolas de elite, nas quais a disciplina é de outra natureza. Como resultado, poderemos ter uma sociedade bem estruturada; mas, por certo, não será uma sociedade democrática e cidadã, mas uma sociedade autoritária, na qual cada um saiba seu lugar.

Há que se observar também que, essas escolas já nascem com a proposta de receberem mais recursos, o que talvez mobilize municípios à sua adesão, contudo, sabemos que a educação, de forma geral, é merecedora, desses investimentos.

Muito embora não esteja no escopo desta pesquisa problematizar a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, vale indicar esse momento histórico e político brasileiro, que tende a precipitar-se nos órgãos da justiça infantojuvenil. É oportuno ressaltar

---

<sup>6</sup> O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares foi lançado pelo Governo Federal, em 5 de outubro de 2019, tendo sido oficializado por meio do Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, sendo prevista a implantação de 216 colégios até 2023.



ainda que, esses e outros temas demarcam a corrente antagônica patrocinada pelo governo brasileiro, o qual se esforça em atacar não só a educação, mas também a cultura e o meio ambiente.

Nessas circunstâncias, inserem-se na escola dilemas da sociedade anunciados por uma infinidade de fenômenos que cotidianamente despotencializam os corpos, seja dos alunos, seja dos professores. Evasão escolar, indisciplina, violência, *bullying*, gravidez na adolescência e ato infracional, são apenas alguns desses fenômenos, que coexistem e justificam a continuidade de se realizar pesquisas que possam apontar algumas proposições.

Assim, entender o papel da educação e as soluções para os problemas que a perpassam requer, antes de tudo, se apropriar de concepções teóricas capazes de viabilizar uma análise concreta da realidade social dos sujeitos a partir da conjuntura histórica, social e política, pois, “[...] o enriquecimento do processo escolar na busca do não fracasso e do sucesso requer que a escola desenvolva conhecimento aprofundado da cultura local e das condições efetivas da vida das crianças.” (SPOZATI, 2000, p. 9).

Vivemos hoje, mundialmente, um campo de embates de ideias, propostas e ações em torno da educação que, nos últimos tempos, está sob forte ataque, conforme analisam Masschelein e Maarten (2013, p. 10/156), o que tende a piorar, no período pós-pandemia da COVID-19. Para esses autores, os fortes ataques sofridos pela escola, quase que decretam sua falência, diante de sua redundância como uma instituição dolorosamente desatualizada e em face de práticas de ambientes (eletrônicos) de aprendizagem. Defendem ainda que, a escola, desde a sua criação, possui uma dimensão democrática e comunista e, ao longo da história, essa dimensão tem sido confrontada com tentativas de a domar. Firmemente, sustentam que há que se ter uma recusa em se endossar a condenação da escola, pois ela “[...] tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo.”

Apesar desse ataque, afirmam que a escola pode ser reinventada, sendo nesse ponto que que reside hoje o grande desafio, não só dos educadores e pedagogos, mas de toda a sociedade, pois não cabe apenas à escola combater o cerco social a que a grande massa da população está submetida, diante do recrudescimento da desigualdade social. Trata-se de um compromisso público, político, ético, de Estado e de pessoas.

Desse modo, nosso exercício analítico, nesta Tese, é o de problematizar a judicialização das relações escolares, com a categorização trazida em torno do termo “indisciplina escolar”, no âmbito da etapa do Ensino Médio educacional. Não se trata de analisar a indisciplina escolar apenas, mas de compreender como, em função desta, a escola objetiva, normatiza e realiza abordagens que permitem a entrada de outras forças, outros poderes que atuam, tanto na produção da justiça quanto na produção de injustiças no ambiente escolar. A análise dessa problemática busca ainda compreender como a escola tem identificado atos de indisciplina e os catalogado como atos infracionais, recorrendo à justiça para atribuir sentido a discursos e práticas que, no fundo, refletem a sua incapacidade atual de ampliar as possibilidades de travar diálogos diante dos conflitos próprios e constituintes do fazer educativo.

Schilling (2016) salienta que o contexto da indisciplina escolar se evidencia desde o momento em que a escola perde a centralidade do ensinar e aprender, o que ocorre quando há a quebra da promessa institucional de promover o direito humano à educação, que é condição para a realização de outros direitos humanos. Isso faz com que a escola, enquanto instituição, seja esvaziada de sentidos, abrindo espaço para a participação de outros segmentos, como, por exemplo, a justiça para a solução de conflitos próprios das relações escolares. Assim, toma corpo e forma esse fenômeno crescente que é o da judicialização das relações escolares, “[...] onde a justiça – agora mais ágil e acessível – é chamada a dirimir dúvidas quanto a direitos não atendidos ou deveres não cumpridos no universo da escola e das relações escolares.” (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008).

Tibério (2011, p. 112) pontua que a judicialização das relações escolares deve ser pensada a partir dos efeitos que ela produz no modo de produção do sujeito professor e na prática de subjetivação desencadeada por esse redimensionamento de poder. Logo, a escola, “[...] ao produzir um discurso com preponderância de questões ligadas ao âmbito jurídico vem produzindo um sujeito que faz da sua prática um cálculo legal entre deveres e direitos, enfraquecendo a possibilidade da construção de relações no plano ético”.

Pela ótica Foucaultiana, podemos analisar esses efeitos como tecnologias que estão associadas a uma forma de dominação que implica “[...] certos modos de treinamento e modificação dos indivíduos, não apenas no sentido óbvio de aquisição de certas habilidades, mas também de aquisição de certas atitudes” (FOUCAULT, [1982] 2004) p. 324). Trata-se, portanto, de se estabelecer uma governamentalidade tanto em relação aos professores para com seus alunos, quanto da justiça para com a escola. Com efeito, ao judicializar atos

comportamentais indisciplinados de seus alunos, a escola não só expressa o seu esgotamento das possibilidades de resolução de conflitos de forma dialógica, mas, também a sua disponibilidade de se colocar como sujeito a ser controlado pelos discursos e práticas advindas do direito e da Lei. Nesse sentido, propõe-se a aceitação de uma moralidade que lhe é externa, mas que, na prática, expressa a busca em estabelecer “[...] uma moralidade social que busca regras para comportamentos aceitáveis em relação aos outros.” (FOUCAULT, 2004) p. 324).

Trata-se, assim, de uma articulação de discursos que procura o disciplinamento, mas que ao mesmo tempo aceita a disciplinarização do corpo escolar. Foucault (1999, p. 46) apresenta argumentos de compreensão dessa articulação, ao afirmar que,

[...] o processo que tomou fundamentalmente possível o discurso das ciências humanas foi a justaposição, o enfrentamento de dois mecanismos e de dois tipos de discursos absolutamente heterogêneos: de um lado, a organização do direito em torno da soberania, do outro, a mecânica das coerções exercidas pelas disciplinas. Que, atualmente, o poder se exerça ao mesmo tempo através desse direito e dessas técnicas, que essas técnicas da disciplina, que esses discursos nascidos da disciplina invadam o direito, que os procedimentos da normalização colonizem cada vez mais os procedimentos da lei, e isso, acho eu, que pode explicar o funcionamento global daquilo que eu chamaria uma “sociedade de normalização”.

Nesse âmbito, o conjunto de elementos utilizados pela escola para estabelecer essas normalizações disciplinares é beneficiado por uma “espécie de privilégio de justiça” (FOUCAULT, 2012) pois além de instituir regras que ocupam um vazio deixado pelas leis, se favorece das regras que a Lei já instituiu. Desse modo, por meio de seus estatutos e regimentos instaura,

[...] leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma “infrapenalidade”; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapa aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença. (FOUCAULT, 2012, p. 170).

Foucault destaca ainda que, as normalizações disciplinares cada vez mais esbarram contra o sistema jurídico, mostrando-se incompatíveis, mas são justificadas com a manutenção de um discurso arbitrário sustentado pelo poder saber, com especial ênfase para a área da medicina<sup>7</sup>, a qual reforça diagnósticos, indica características comportamentais passíveis de serem tratadas, mesmo que não se relacionem com transtornos, mas com comportamentos.

---

<sup>7</sup> Refiro-me aos processos de instituição da neurociência, neurosciences, neurocultura, neuropsiquiatria; de produção do sujeito cerebral; da auto ajuda cerebral, neuroeducação e medicalização da educação, conforme indicam ORTEGA e VIDAL, 2007; EHRENBERG, 2009; GAUDENZI e ORTEGA, 2012; FIRBIDA e VASCONCELOS, 2019; SILVA, 2019.

Constatação que faço empiricamente, é que o cotidiano das Promotorias de Justiça (e mesmo dos Conselhos Tutelares) é pautado por atendimentos a diretores e professores inquietados e com o discurso de “não sei mais o que fazer e por isso vim aqui buscar ajuda”. Essa queixa, geralmente, é acompanhada de um relatório circunstanciado com a qualificação do aluno e com a demonstração do esgotamento de providências já realizadas pela escola em relação ao seu comportamento indisciplinado. Já participei de reuniões com educadores que solicitavam “providências” (entenda-se expulsão) de crianças que ainda frequentavam a Educação Infantil, com a narrativa de que não havia nada mais a ser feito, pois aquela criança “era terrível”, por pertencer a uma família “desestruturada”.

O que é que se busca? Que tipo de orientação o Direito pode dar, diferente daquele que a pedagogia vem oferecendo? São dilemas reais e há uma diversidade de entendimentos sobre o que fazer e que respostas dar. Raramente, essas respostas são multidisciplinares, intersetoriais e coletivas ou atendem ao melhor interesse do aluno. Apesar disso, temos clareza de que as interpretações capazes de levar a elas são, acima de tudo, éticas, pois, no espaço escolar, há diferentes visões sobre a educação, o que não é diferente no sistema de justiça, o qual aplica a Lei. É certo, porém, que essa prática reafirma o que já argumentamos acima, a partir dos ensinamentos foucaultianos, a busca de se reforçar pela via da judicialização processos de sujeição.

Ao longo da história, as práticas jurídicas conceberam uma forma de saber e de verdade definindo tipos de subjetividade em torno da instituição judiciária e de uma série de outras instituições – incluindo as escolas – que compuseram uma rede de poder, a qual, a despeito de não ser judiciária, desempenha funções da justiça. Não no sentido de punição de infrações, mas no sentido de corrigir as virtualidades dos indivíduos (FOUCAULT, 2012). Dessa maneira, o poder de controle social da escola sobre os alunos institui em seu interior um pequeno tribunal de atuação constante, porque “[...] o sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário”. A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior.” (FOUCAULT, 2012, p. 120).

Assim, em nome da defesa da legalidade, práticas de governo operadas pelo meio jurídico são executadas no interior das escolas, como formas de controle que almejam se apropriar de uma subjetividade que é, acima de tudo penal:

É a lógica da fiscalização, do julgamento e da punição, segundo a qual uns fiscalizam os outros em uma cadeia interminável sustentada no temor e no terror, tendo como

base o sistema judiciário: a prática de julgar/condenar, que constitui uma biopolítica orientada ao clamor por castigos (SCHEINVAR, 2011, p. 147).

Esse tipo de controle, conforme assinala Foucault ([1973] 2013, p. 94), característico da sociedade disciplinar, é voltado para “[...] as camadas mais baixas, mais pobres, as camadas populares”, presentes nas escolas públicas. Logo, esse aparelho de poder se desloca para grupos específicos, diferenciados pela classe social a que pertencem, pois sobre ela já existem verdades estabelecidas e que justificam não só a vigilância e exame, mas também a constituição de um saber. Esse saber para Foucault, é uma das características do poder epistemológico, nasce “da observação dos indivíduos, da sua classificação, do registro e da análise dos seus comportamentos, da sua comparação, etc.” (FOUCAULT, 2013, p. 119).

Nas circunstâncias atuais, vemos a preocupação da educação com a formação profissional como parte constituinte de um projeto de normatividade neoliberal, de desempenho e de *performace* competitiva. Como afirma Veiga-Neto (2011, p. 38), a escola é uma instituição do maior interesse para o neoliberalismo, porque os processos econômicos “[...] devem ser continuamente ensinados, governados, regulados, dirigidos, controlados.”. Todos devem estar no jogo econômico, a competição deve ser maximizada e, neste sentido, à escola caberia ensinar técnicas que possibilitem a gestão do capital humano e a ratificação do sujeito que deverá aprender permanentemente, pois a finalidade maior desse tipo de vigilância e controle está em transformar a vida humana em força produtiva.

O aluno é, nessa linha, concebido como recurso político em uma realidade governável por forças que reclamam uma regulação através “[...] um conjunto de técnicas performativas de poder” que o incitam “[...] a agir e operar modificações sobre sua alma e corpo, pensamento e conduta, vinculando-o a uma atividade de constante vigilância e adequação aos princípios morais em circulação na sua época.” (Ó, 2011, p. 177). Neste sentido, a escola segue como expressão de governo e regulação moral das massas, dos comportamentos, do tempo e espaço, visando o aumento da força de produção e ao estabelecimento de uma racionalidade política neoliberal, a qual que impulsiona ações de autogoverno para que os sujeitos busquem segurança apenas na mercadoria.

Logo, recai sobre a escola, e, conseqüentemente, sobre o professor, a defesa de interesses econômicos, políticos e ideológicos que são muitas vezes escamoteados nos textos legais, sob a escusa de melhoria da qualidade da educação, mesmo que os próprios professores sejam nestes renegados com o pretexto da necessidade de contingenciamento de verbas. Executores e na linha de frente do trabalho pedagógico, reproduzem ideias e conteúdos prontos,

muitas vezes impostos, pois sequer são ouvidos ou consultados sobre esses conteúdos, não tendo “[...] o direito nem o poder de participar das decisões político- pedagógicas sobre a educação que praticam”, já que “[...] elas são reservadas aos donos do poder político e às pequenas confrarias de intelectuais constituídas como seus porta-vozes pedagógicos” (BRANDÃO, 2013, p. 100). Há que se considerar também, os modismos pedagógicos impostos ao professor sob o discurso da necessidade de se fazer frente à pedagogia tradicional e de atender às demandas do mercado apresentando-se com isso uma pedagogia que é, acima de tudo, de resultados. Conforme avalia Frigotto (2011, p. 245), [...] dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências.

Veem-se ainda ameaçados pelos movimentos neo- e ultraconservadores, tais como Escola sem Partido, que além de propor um monitoramento constante sobre a ação docente, o faz por meio de táticas intimidatórias num franco processo de criminalização do professor com a nítida intenção de restrição à liberdade de expressão. Ademais, a defesa em torno do ensino familiar (*homeschooling*) que desqualifica a ação docente, nega a diversidade de pessoas além de privar da experiência de vida e de socialização que só a escola proporciona (TOMMASELLI, 2018; BOTO, 2018).

Apesar de todas as discussões acerca das condições de trabalho do professor e das inúmeras reivindicações por ele protestada, vemos, na ação docente, dificuldades que aumentam cotidianamente, culminando em sentimentos de insatisfação, sofrimento, pessimismo e adoecimento da categoria profissional. Com isso, crescem-se os índices de absenteísmo e se amplia a frequência de problemas de saúde relacionados à ansiedade, estresse, insônia, dores de cabeça e nos membros, conforme apontam Carlotto, Câmara e Oliveira (2019), em pesquisa interessada em identificar o poder preditivo dos estressores ocupacionais para a tendência ao abandono profissional de professores.

Além do abandono profissional do professor, as autoras constataram que o pensamento ou a intenção de abandonar a profissão também se configura como problema na ação docente, porque, apesar de o professor comparecer à escola, ministrar suas aulas e cumprir obrigações burocráticas, ele as efetiva apenas dentro de um limite mínimo e necessário para a manutenção do emprego, executando suas obrigações muito abaixo de seu potencial laboral. Pesam ainda sobre a docência fatores intraescolares, tais como o ambiente de aprendizagem, a organização

da escola, a gestão escolar, a falta de recursos materiais, espaço físico inadequado, entre outros. A gestão escolar, comumente associada com a liderança do diretor, tem-se mostrado relevante, a fim de manter um ambiente propício para a aprendizagem e favorecer o desenvolvimento de um trabalho coletivo (OLIVEIRA; CARVALHO, 2018, p. 5).

Por oportuno, o trabalho profissional docente é duramente tocado, quando a conjuntura social e econômica afeta a área educacional, seja com a redução de recursos, seja com a introdução de reformas para atender às demandas econômicas do mercado. Dessa forma, a crise vivida na sociedade se reflete negativamente no ambiente escolar e na ação docente, sendo sempre adequada a abertura do diálogo para se ampliar o entendimento sobre a importância da educação na constituição dos sujeitos, a qualquer momento.

Como se observa, os efeitos causados pela pandemia da Covid-19 (NOBRE, 2020; SANTOS, *et al*, 2020; GUIZZO; MARCELLO; MULLER, 2020) acentuam ainda mais os condicionantes políticos, econômicos, sociais e mesmo ideológicos que incidem e atingem sobremaneira a sociedade e, por consequência, a escola. Além de provocar um apagão educacional que terá grande impacto no aprendizado dos alunos da escola pública, a crise escancarou todos os problemas mais e menos conhecidos da educação, bem como fez ressurgir outros poucos debatidos, tais como a realização de atividades remotas, teletrabalho, metodologias de avaliação fora do contexto de frequência regular dos alunos, exclusão escolar, matrículas de alunos oriundos de escolas particulares e outras questões afetas não só à educação, mas também a outras áreas como saúde e assistência social, que inclusive terão de se voltar para o atendimento de uma demanda ainda maior, frente aos impactados sociais causados

Silva (2009, p. 185) pontua que, a expansão e internacionalização da economia capitalista, as mudanças aceleradas nas formas de organização do trabalho, o desemprego, a proliferação de empregos precários, bem como “[...] discursos vulgares que induzem os cidadãos a pensar que a falta de emprego é devida a não qualificação dos indivíduos”, acabam, de forma acrítica, atribuindo à escola “[...] a incapacidade estrutural para preparar os estudantes em função das (supostas) necessidades da economia.” Esse panorama tende a piorar no momento atual de crise sanitária, na medida em que os municípios e Estados apresentem retração em seus orçamentos, e justificam a dificuldade de mais investimentos nas políticas públicas com base na queda da arrecadação de impostos e no aumento de despesas diante de medidas emergenciais que necessitaram ser tomadas pelo distanciamento social, tais como a

compra de equipamentos de proteção individual, materiais de limpeza e higiene, além de equipamentos destinados à realização de ensino remoto.

Paro (2016, p. 391), ao analisar a escola pública, indica que nas camadas populares os pais expressam experimentar sentimentos de medo e reserva diante da instituição escolar que adota uma postura de fechamento em relação a qualquer tipo de participação. Além de sentirem constrangidos em face das relações formais e informais que se dão no interior da escola, há receio de que represálias possam ser cometidas contra seus filhos, tanto pelos professores quanto aos demais profissionais. “Às voltas com necessidades tão prementes, a escola em seu todo e as pessoas que aí atuam em particular, acabam deixando para um plano secundário a preocupação com medidas tendentes a criar uma dinâmica interna de cooperação e participação” (PARO, 2016, p. 361). O autor complementa:

Na prática docente, parece muito difícil para o professor estabelecer relações dialógicas na sala de aula, se ele se encontra desestimulado com a deficiente formação profissional de que pode conseguir com as inúmeras preocupações decorrentes do baixo nível de vida proporcionado por seu salário. (PARO, 1992, p. 43).

Ao considerarmos as diferentes características regionais brasileiras e suas disparidades socioeconômicas, evidenciam-se com maior ênfase os inúmeros problemas que assombram a educação brasileira e, como consequência, balizam a crescente desvalorização profissional da docência. De outro lado, vê-se o incremento no ensino particular, num franco processo de mercantilização da educação, quer nos ensinos fundamentais básicos, quer na graduação profissional, fomentando assim padrões de excelência divergentes e destinados à uma classe social pré-determinada.

Para além dos condicionantes estruturais (sociais, políticos, econômicos e sanitários), devemos considerar também a subjetividade presente nas relações pessoais, seja por parte do aluno, seja por parte do professor, que se afetam mutuamente. Contudo, no campo da ética a prática docente deve se comprometer com a ação solidária exigida no trato com o aluno. Por isso, conforme analisam Araújo e Pizzi (2016), na atividade docente, a subjetividade de cada professor pode afetar diretamente, de forma positiva ou negativa, o seu estilo profissional, podendo comprometer o seu poder de agir, tendo em vista que a carreira profissional estará sempre “[...] mediada por um conjunto de elementos complexos, que se articulam, tensionando a totalidade da forma de sentir, pensar e agir do sujeito” (SOARES; BARBOSA; ALFREDO, 2016, p. 115). Logo, a consideração da história de vida do aluno é de suma importância e irá refletir diretamente na atividade docente.



No caso do professor, trata-se de como ele vai se constituindo profissionalmente a partir do exercício da função docente, da sua história de vida escolar, de como afeta e é afetado pela atividade da qual participa e dela se apropria, por meio da socialização de significados e produção de novos sentidos (SOARES; BARBOSA; ALFREDO, 2016, p. 117).

Desse modo, a análise da prática profissional deve ser uma constante na constituição do fazer, muito embora saibamos que é um campo de difícil implementação, pois não se trata apenas de pensar o fazer profissional de forma objetiva, mas de forma a levar em conta que o professor é,

[...] um sujeito que é dialética e historicamente mediado por diversos elementos objetivos e subjetivos inclusive, aqueles que dizem respeito às suas ações didáticas. [...] um sujeito que afeta e, ao mesmo tempo, é afetado pela atividade da qual participa em sala de aula (SOARES, BARBOSA; ALFREDO, 2016).

Devemos, pois, considerar que, o professor não está solto ou desvinculado da realidade social que o cerca e o constitui, da mesma maneira que o seu aluno também não o está. A desconsideração dessa vinculação irá certamente acarretar num estranhamento na relação aluno/professor.

Por conseguinte, discutir a crise da educação requer a contextualização da conjuntura de cada época, porque como bem já enfatizou Arendt (2016), a crise da educação está fortemente ligada à crise geral da modernidade. Momentos de crise requerem uma resposta, é “[...] o momento em que podemos perguntar o que é algo, o momento de nos colocarmos em situação de questionar o fundamento de nossas atividades mais importantes, o começo de uma revisão crítica.” (PORCEL, 2017, p. 78).

Dessa forma, é importante observar, que, em que pese o momento vivenciado pela Pandemia da COVID-19, a qual como fenômeno sanitário, escancara os problemas já existentes e tensiona ainda mais a chamada crise na educação brasileira, não se pode perder de vista a necessidade de constância no investimento nas relações cotidianas do ambiente escolar, sobretudo, na relação entre professor e aluno, por mais difícil que seja o presente. A escola deve ser um ambiente de confiança das famílias e de proteção dos alunos onde as relações sociais devem se estabelecer sob a ótica de propostas pedagógicas e metodologias que propiciem não só o acesso, mas, principalmente, a permanência do aluno na escola.

### 1.1 Controle e Resistência: a indisciplina como desafio educacional

De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mais impor ao educando a vontade arrogante do mestre. (FREIRE, [1996] 2016, p. 61).

A partir do comportamento tido como indisciplinado, a escola tem acionado o sistema de justiça para “solucionar o problema”, demonstrando uma clara e perigosa tendência de criminalizar os comportamentos dos alunos. Não temos como negar que essa tendência traz consigo a lógica de se atribuir periculosidade a esses comportamentos, confundindo-se indisciplina com ato infracional.

Muito embora a especificidade aqui analisada recaia sobre a categoria indisciplina, é importante observar que, essa tipologia não deve ser confundida com outras ocorrências. Conforme ressalta Aquino (2011, p. 467), há que se fazer,

[...] diferenciação entre as noções de incivilidade, de indisciplina e de violência. Isso porque não é infrequente que os três vocábulos se apresentem amalgamados sob o mesmo manto semântico-pragmático de problemas disciplinares. Mais do que por uma ambiguidade linguística ou um vício formal, os três termos parecem ser frequentemente compreendidos como se portassem uma semelhante raiz causal, ou como se se tratasse de uma sucessão progressiva: da indisciplina à incivilidade, e desta à violência

Awalyaa, *et al.* (2020) frisam que a incivilidade se refere a qualquer comportamento ou expressão que tende a ser rude, podendo ser notada por meio de comportamentos que atrapalhem o processo de ensino e a aprendizagem, impedindo que outros participem das aulas. Charlot (2002, p. 437) propõe que, para situações de violência, devem ser reservados os comportamentos que atacam a Lei, tais como, lesões, extorsões, tráfico de drogas e insultos graves. Já para a incivilidade, não haverá contradição nem à Lei, nem ao Regimento Interno escolar, mas, às regras de boa convivência, tais como, empurrões, palavras ofensivas, desordens, pequenas grosserias, piadas de mau gosto, situações comumente chamadas de “falta de respeito”.

Reconhecendo que fazer a distinção entre os termos não é tarefa das mais simples, Charlot a entende como útil para que não se misture tudo em uma única categoria e também porque essa distinção “[...] designa diferentemente lugares e formas de tratamento dos fenômenos” (CHARLOT, 2002, p. 437).

Assim, uma situação de tráfico de drogas não depende do Conselho de Classe da escola, mas do sistema de justiça; inversamente, um insulto ao ensino deve ser tratado pelas instâncias da escola e não se justifica que se acione o sistema de justiça. Quanto à incivilidade, ela depende fundamentalmente de um trabalho educativo (CHARLOT, 2002, p. 437).

Questões envolvendo indisciplina em sala de aula, em todo o mundo, constituem das queixas mais comuns dos professores, conforme apontam inúmeras pesquisas.<sup>8</sup> O *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), pesquisa internacional sobre ambientes de aprendizagem nas escolas e as condições de trabalho dos docentes e diretores (2008 e 2013), apontou que, no Brasil, os professores brasileiros são os que mais relatam gastar maior quantidade de tempo mantendo a ordem na sala de aula, consumindo 20% de seu tempo de aula, diante da média de 13% em outros países. Associada ao tema da indisciplina está também a questão da violência, a qual adquire importância acadêmica, a partir de meados da década de 1980, conforme assinalam Silva Neto e Barreto (2018). Já Aquino (2016), um dos precursores na discussão da temática indisciplina, argumenta que é, desde os anos de 1990 que especificamente o tema ganha força e forma, no interior da educação brasileira.

Ainda segundo Silva Neto e Barreto, não há consenso em relação ao conceito de indisciplina e, por isso, sua definição não é única ou universal. Ressalvam, porém, os autores que é possível, notar-se observar um deslocamento entre os termos indisciplina e violência, “[...] de modo que um ato de indisciplina pode se desdobrar em ato de violência”. Há consenso, porém, que, “[...] a indisciplina e a violência na escola são fenômenos sociais e, conseqüentemente, escolares que devem ser estudados a partir das interações e não apenas considerados como consequência de deformação ou desvio dos alunos” (SILVA NETO; BARRETO, 2018, p. 3-4).

Garcia (2013, p. 96) concebe a indisciplina como “[...] uma instabilidade e ruptura no contrato social da aprendizagem. Ela é, assim, uma força que atua no tecido da relação entre educadores e alunos, que sustenta o desdobrar do currículo”. Parrat-Dayana (2015, p. 19) afirma que o conceito de indisciplina pode ter significados diferentes:

[...] se, para um professor, indisciplina é não ter o caderno organizado; para outro, uma turma será caracterizada como indisciplinada se não fizer silêncio absoluto e, já

---

<sup>8</sup>ALVES, 2016; AMADO; FREIRE, 2009; AQUINO, 2011; BANALETI; DAMETTO, 2015; BRITO, 2012; FERRARI; ALMEIDA, 2012; FERREIRA, *et al*, 2016; GOMES; MARTINS, 2016; HAHNE, 2017; JOHN, 2017; JULIANO, 2015; LOPES; GOMES, 2012; MENEGHETTI; SAMPAIO, 2016; MESQUITA, *et al*, 2016; NGWOKABUENUI, 2015; PESSOA; COIMBRA, 2016; SANTOS, *et al*, 2014; SILVA; MATOS, 2017; SILVA NETO; BARRETO, 2018; SILVA *et al*, 2018; SIMUFOROSA; ROSEMARY, 2014; SOBRINHO, 2014.

para um terceiro, a indisciplina até poderá ser vista de maneira positiva, considerada sinal de criatividade e de construção de conhecimentos.

Boarini (2013) salienta que a indisciplina escolar é um fenômeno sem nacionalidade, endereço ou classe social e além de revelar “[...] os conflitos velados da instituição”, pode significar “[...] a insatisfação com uma escola, que dia a dia torna-se cada vez mais anacrônica e incompetente para cumprir sua função social”.

Conforme Aquino (2011, p. 467), a indisciplina como “[...] um conjunto de micropráticas transgressivas dos protocolos escolares (sem contar a razoabilidade, ou não, desses), cujos efeitos se fazem sentir imediatamente na relação professor-aluno”. Ele observa, ainda, que violência e indisciplina não devem portar “[...] feições semelhantes e nem uma causalidade comum, uma vez que os contratempos disciplinares se definem não pelo emprego da força, mas tão somente por condutas tidas como avessas às convenções normativas ali em uso.” O autor ressalta ainda que

[...] a noção de indisciplina circunscrever-se-ia à refração à ordem regimental em vigor em determinado âmbito institucional ou, no limite, como invalidação desta. Mais especificamente, os atos indisciplinados, em sua maioria, atêm-se à violação das normas operacionais e de convívio ali norteadoras, seja por sua obscuridade ou rigidez excessivas, seja por sua implausibilidade ou, ainda, sua ineficácia (AQUINO, 2011 p. 468).

Por essa linha de pensamento, tratando-se especificamente de descumprimento de um regimento ou normas de convívio pré-estabelecidas no âmbito escolar, não se justificaria o uso da judicialização das condutas de indisciplina.

Alves *et al.* (2015) asseveram que as escolas se preocupam em receber alunos indisciplinados, pois entendem que esses vão prejudicar o andamento do seu trabalho. Com isso, acabam estabelecendo critérios para seleção destes alunos (o relacionando com sua escola de origem, o local em que se situa a escola, o local de moradia, distorção entre idade e série, análise do prontuário escolar, entre outros fatores), os quais são associados ao imaginário que os caracteriza como maus alunos:

Na ausência de comprovação do bom comportamento de um aluno, um processo de “investigação”, termo usado por alguns dos secretários, pode ser realizado para obter evidências. A principal estratégia consiste numa espécie de entrevista com pais e candidatos, em que se busca apreender os motivos que justificam a demanda por vaga e possíveis desvios de conduta. A entrevista, muitas vezes, é suficiente para oferecer indícios aos secretários de que o estudante não corresponde às expectativas da escola, em função de seu comportamento durante a matrícula e das informações dadas pela mãe. (ALVES *et al.*, 2015, p. 145).

Ainda segundo os autores, com a expectativa de combater a entrada de alunos indisciplinados, a escola acaba por promover processos de exclusão, efetuando avaliações que buscam selecionar características comportamentais que poderiam, *a priori* sugerir o perfil do aluno ideal e não indisciplinado. Santos *et al.* (2014), ao pesquisarem sobre a representação do aluno ideal por professores, apontaram que este deve ser estudioso, questionador, educado, que presta atenção e é participativo, respeitador, que melhora o trabalho do professor, e pensa no seu futuro.

Fixados no aluno idealizado que inexistente, os professores desconsideram o vir-a-ser de possibilidades dos alunos-adolescentes, e até mesmo desautorizam sua inserção social, produtiva e realizadora. Nesta direção, podemos afirmar que se aprofunda o tensionamento na relação professor-aluno, posto que não há correspondência entre o comportamento que é idealizado pelos professores e a postura adolescente em sala de aula. (SANTOS *et al.*, 2014, p. 191).

Partindo dos apontamentos de Foucault (2012), a escola é trazida como uma das instituições de exercício de poder e de disciplina. Nesse ambiente, o poder se inscreve nas microrrelações onde a disciplina é uma tecnologia para o seu exercício que visa o disciplinamento do corpo como uma forma de adestramento e condicionamento pela via do controle do tempo, do corpo e do espaço. Dividir o indivíduo no espaço quadriculado e localizado em lugares determinados é estratégia de vigilância e, ao mesmo tempo, de controle de utilidade do espaço, afirma Foucault.

O aluno disciplinado é, pois, aquele treinado para tanto; é aquele que, através do seu corpo, transmite a noção de docilidade, ou seja, não se levanta do lugar, não conversa com outros colegas, é assíduo, não fala quando não tem autorização; é quieto, silencioso, não usa o celular, obedece e acata. Porém, sabemos, que, na prática, as relações não possuem uma linearidade e são acima de tudo contraditórias, motivo pelo qual necessariamente haverá oposições e contra-condutas.

Ainda na perspectiva foucaultiana, na medida em que a escola produz esse aluno disciplinado e obediente, ela cumpre não só o papel de produzir corpos dóceis e submissos, mas também o de aumentar a utilidade desses corpos. Nesse sentido, ao mesmo tempo que utiliza esse disciplinamento para manutenção da ordem e da normatividade a instituição escola, determina com isso um investimento político, afinal “[...] um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (FOUCAULT, 2012, p. 147), já que, para a escola, a associação boa aprendizagem e bons resultados está intimamente associada à boa disciplina.

Foucault (2012) indica que esse investimento político se dá por meio de uma microfísica de poder que é celular, que se desenvolve através de um conjunto de elementos distintos: o controle do tempo, dos comportamentos, das atividades, dos espaços, das relações, do corpo, de uma maneira que ele seja suscetível de utilização e controle. Duarte (2010, p. 218) adverte que “[...] o corpo se mostra como instância privilegiada de atuação dos micropoderes disciplinares, sendo concebido como campo de batalha no qual se travam conflitos cotidianos entre as exigências sociais da normalização disciplinar institucional e as linhas de fuga da resistência”. Acrescenta que, “[...] onde há poder também se instauram estratégias de resistência, que voltam a potência criadora da vida contra os processos de assujeitamento.” Daí que o comportamento indisciplinado configura ser a manifestação de movimentos de resistência do aluno, em face do controle exercido sobre ele, pelas normas disciplinares.

De tal modo, problematizar o tema da indisciplina a partir da complexidade dos processos pedagógicos e das práticas disciplinares associadas à obediência à figura do professor como uma autoridade dentro da escola, permanece sendo importante, porque essa autoridade não é outra coisa senão exercício de poder. Santos, Pereira e Rodrigues (2013, p. 585) destacam a existência de uma lógica docêntrica que acompanha a figura do professor, “[...] centro de todas as atenções, autoridade de saber, de ordem, de determinação, de onde emanam todas as decisões, respostas e perspectivas de produção do conhecimento.”

Tratar, pois, da questão da autoridade do professor na escola é refletir sobre relações de poder próprias da vivência em sociedade e, nesse sentido, devemos considerar quais são os alicerces de construção da ética social vigente e as bases de sustentação do sistema dominante, as quais amparam certas práticas de poder que vão sendo cristalizadas entre nós. Percebo que esse recorte é importante de ser debatido, tendo em vista os pretextos utilizados para relacionar a ocorrência da indisciplina, em função da ótica do desrespeito à autoridade do professor, em sala de aula, notadamente por determinados grupos sociais (pobres, pretos, com deficiências, LGBTQ+, sucedidos “da família desestruturada” etc.).

Alonso (2018) confirma a expectativa construída historicamente em torno da ação docente, a qual alçou a figura do professor como autoridade no ambiente escolar, seja por sua formação pedagógica, seja como figura moral a pautar a consciência dos alunos. Vemos, porém, o declínio dessa autoridade a qual muitas vezes, é banalizada e transformada em rejeição, resistência e mesmo violência (SANTOS; PEREIRA; RODRIGUES, 2013). Arendt (2016) sublinha que a autoridade traz uma característica única que não diz respeito apenas ao lugar de

hierarquia (de pessoas ou instituições), mas também do reconhecimento dessa autoridade por parte daquele que obedece. Afirma ainda que a perda da autoridade (de uma forma geral e na escola) está diretamente vinculada ao modo de vida instaurado pela modernidade.

Ainda com base nas ideias arendtianas, Birulés (2017, p. 130) enfatiza que

[...] o problema da educação no mundo moderno radica no fato de que, por sua própria natureza, esta não pode renunciar à autoridade, nem à tradição e, ainda assim deve se desenvolver em um mundo que já não se estrutura graças à autoridade, nem se mantém unido por meio da tradição.

Pelo contrário, no mundo moderno, o presente é supervalorizado e apresenta uma geração de alunos que além de estar em descompasso com a tradição e o passado são profundos consumidores de tecnologia, que muitas vezes não está disponível aos professores, inclusive pela falta de domínio destas.

De acordo com Arendt ([1954] 2016, p. 10), a escola se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo que deve ser apresentado a um novo ser, a criança, na condição de aluno. É nesse processo de apresentação do mundo a esse novo ser (a criança ou o jovem) que a autoridade do professor toma forma. Para ela, “[...] os educadores fazem sempre figura de representantes de um mundo do qual, muito embora não tenha sido construído por eles devem assumir a responsabilidade, mesmo quando, secreta ou abertamente, o desejam diferente do que é.” A autora ainda entende que [...] “quem se recusa a assumir a responsabilidade do mundo não deveria ter filhos nem lhe deveria ser permitido participar na sua educação”. Ela diferencia a autoridade e a competência do professor, destacando que “no caso da educação, a responsabilidade pelo mundo toma a forma da autoridade.”

A autoridade do educador e as competências do professor não são a mesma coisa. Ainda que não haja autoridade sem uma certa competência, esta, por mais elevada que seja, não poderá jamais, por si só, engendrar a autoridade. A competência do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros. Mas a sua autoridade funda-se no seu papel de responsável pelo mundo (ARENDR, 1954, p. 10).

Nessa linha, o educador é totalmente responsável pelas verdades que produz, verdades que determinam a vida. Resta compreender qual a verdade que se busca - e isso vai além de se dominar conteúdos, já que há muitas verdades produzidas, discursos que nos tomam a todo momento e que se embatem. Arrazoar que os educadores estão todos do lado do bem, é uma visão romântica e até mesmo ingênua. O professor, ser social como seu aluno, está inserido numa estrutura muito maior que a sala de aula. Fazer-se professor é um processo que exige uma

disposição ética, fazer escolhas, conhecer o ambiente escolar, conhecer o aluno, ter clareza de quais são os fins da educação.

Assim, há que se considerar que as concepções de autoridade, tanto do aluno quanto do professor possuem um elemento subjetivo, que está relacionado ao processo de reprodução social e à criação de valores constituídos na particularidade do indivíduo, na sua formação social e na dinâmica das relações travadas no ambiente escolar, mas que se configuram necessariamente no processo histórico de sua constituição enquanto ser social. É na reprodução social e nas condições sociais objetivas de cada momento histórico que o indivíduo atribui valor às coisas, se contrapõe ou reafirma tais valores, segundo as suas concepções de mundo, normas e conceitos morais. Nesse sentido, nem todos os grupos sociais vão atribuir “autoridade” à figura do professor, como aquele a quem tem o direito de se fazer obedecer. Lemos (2012) e Manacorda (2004) inferem que a exigência do respeito à autoridade do professor, historicamente, foi capaz de reproduzir práticas que aceitavam até o castigo físico como meio pedagógico e como forma de indicar os limites de sua autoridade, dentro da sala de aula, situação não mais aceita na atualidade, felizmente.

Adorno (1995) destaca uma ambivalência arcaica em relação à imagem do professor, enquanto outras profissões, como, por exemplo, os médicos e os juristas, os quais ficaram livres dela. Entende que a opinião pública tende a não levar a sério o poder dos professores por ser um poder sobre sujeitos civis não totalmente plenos (crianças e adolescentes). Inferimos ainda das pontuações de Adorno, que uma imagem negativa em relação ao uso de práticas que aceitavam castigos corporais acompanhou o professor, mesmo após sua proibição. “Esta imagem representa o professor como sendo aquele que é fisicamente mais forte e castiga o mais fraco.” (ADORNO, 1995, p. 105). Há que se considerar também que a proibição de condutas autoritárias não significa dizer que houve a aceitação, por parte dos professores, sobretudo, no caso dos docentes mais antigos, onde a formação não corrigiu o que Adorno (1995, p. 115) chamou de “deformação psicológica.”

Esse pressuposto de autoridade é questionado pela indisciplina, que pode se manifestar por meio de sinais de desinteresse pela forma como as aulas são ministradas, pelas metodologias aplicadas ou pelos conteúdos ensinados, ocasiões em que reverberam na autoridade do professor, comportamentos do aluno que invalidam a “naturalidade” da obediência.

Esse questionamento ou invalidação confrontam igualmente essa lógica de correção e treinamento estabelecido para a manutenção da disciplina na escola. Ao produzir estratégias de



resistência ao poder disciplinador apresentado pela autoridade do professor, esse comportamento geralmente é interpretado como ato de indisciplina.

Assim, o aluno vai sendo individualizado no ambiente escolar ao ponto de ser elevado à condição de infame, em face da não submissão às exigências sociais de normalização disciplinar da escola. Infames, no sentido foucaultiano quando são tratados como personagens obscuros, “[...] por causa das lembranças abomináveis que deixaram, dos delitos que lhes atribuem.” (FOUCAULT (2003), p. 18). Salienta Duarte (2010, p. 222).

Nas sociedades disciplinares, a individualização não resulta mais da posse de uma individualidade que se manifeste em traços de distinção adquiridos por nascimento, posses, tradição etc., mas se define por meio da transformação do indivíduo em "caso", em "objeto" de conhecimento: é o poder disciplinar que individualiza e fabrica o "homem calculável", distinguindo e classificando os indivíduos entre normais e anormais, tomando a norma e seus desvios como referência padrão na hierarquização dos comportamentos.

Essa individualização, de um lado, permite à escola exercer práticas tradicionais de punição, que vão desde a advertência até a expulsão compulsória do aluno ou mesmo o encaminhamento do “caso” a outras instâncias (Conselho Tutelar, Judiciário, Promotorias de Justiça) como forma de resolução do problema. Nesse percurso, são reunidos rudimentos que irão colocar o aluno na obscuridade já que diferenciar é uma característica do poder disciplinador. Sob a ótica foucaultiana, essa obscuridade se evidencia quando o comportamento do aluno questiona a ordem disciplinar vigente (FOUCAULT, 2003).

Ainda sob a perspectiva foucaultiana (2012, p. 138), a escola, como instituição disciplinar, se organiza de sorte “[...] a estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos”, mecanismos que visam não só a conhecer o aluno, mas também a dominá-lo e a utilizá-lo. Tudo isso, sob o olhar classificador do professor, que é quem deve garantir a obediência dos alunos. Essa obediência (nem sempre possível, pois se trata de corpos vivos) é o resultado da boa disciplina, porquanto, “[...] um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente.” (FOUCAULT, 2012, p. 147).

Desse modo, o contrário, um corpo indisciplinado e desobediente é a prova cabal da falha das táticas disciplinares empregadas, pois, além de abater a chamada autoridade do professor, coloca em xeque a eficiência da escola, enquanto instituição responsável pela “boa educação”.

Ainda nos apoiando em Foucault (2012), ao analisarmos a escola contemporânea é possível visualizar o resgate, cada vez mais atual, da necessidade do uso de mecanismos de controle sobre o corpo social dos alunos, os quais ao final, irão ser oferecidos ao aparelho de produção, como mão de obra. Chamadas por Foucault de instituições de sequestro, a escola (assim como as fábricas, os hospitais, as prisões), possui como premissa fazer prevalecer a força produtiva, servil ao capitalismo.

Assim, para atender de forma eficiente, pelo menos é o que se pretende, às demandas do capitalismo, a escola institui mecanismos de controle, a partir de uma lógica judiciária, pois “[...] a todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior” (FOUCAULT, 2012, p. 122). Contudo, ao que se constata (SANTOS; PASCOINHO, 2020; SILVA NETO, 2012; AQUINO, 2016; ABLON, 2018), as estratégias disciplinares e corretivas que vêm sendo utilizadas pelas escolas, para lidar com a indisciplina, muito embora tenham boas intenções, podem desenvolver sentimentos de inutilidade, baixa autoestima e estigmatização, além de aumentar o risco de comportamento mais hostil e a sensação, ao punido, de menosprezo por parte da escola. Essas estratégias dizem respeito à “[...] utilização de mecanismos reativos à indisciplina e não de uma estratégia concertada de combate à mesma” (SANTOS e PASCOINHO, 2020, p. 13).

Ablon (2018) conclui que as estratégias disciplinares tradicionais, como por exemplo, as suspensões, geralmente são ineficazes e contribuem para o baixo desempenho acadêmico dos alunos e até eventual envolvimento com a delinquência, na adolescência. Ele adverte ainda que nem sempre a indisciplina é uma demonstração de falta de vontade do aluno de se comportar bem, mas esse comportamento pode especialmente explicar a falta de habilidade (tais como flexibilidade, tolerância à frustração e solução de problemas) para se comportar bem. Por isso, assevera o autor que, alunos com comportamento social inadequado (ou disruptivo) a determinados padrões precisam de ajuda para desenvolverem essas habilidades, a fim de resolver seus problemas e não de punição.

Assim, o controle de situações de indisciplina em sala de aula requer estratégias que vão para além da punição, muito embora saibamos, que a estratégia punitiva povoa não só os discursos advindos do senso comum, mas também o pensamento de educadores que procuram culpabilizar apenas o aluno como o responsável pelo desencadeamento dessas situações.

É oportuno salientar que não estamos aqui negando a necessidade do estabelecimento e cumprimento de regras no ambiente escolar e nem entendemos a disciplina como um conceito

sempre negativo. Todavia, há de se convir que alunos mais propensos a necessitar do estabelecimento de regras não devem ser aqueles a serem expulsos do ambiente escolar, já que a escola deve ser, para esse aluno, um lugar protetivo em que ele possa ressignificar suas condutas, sobretudo negativas.

Sabemos que, no exercício de suas funções para atender às regras e normas requeridas para cumprir com eficiência suas atribuições, o professor se vê envolvido em múltiplas tarefas. Tal conjectura pode ser propícia para limitar suas potencialidades intelectuais, imprescindíveis para uma análise crítica da realidade social e do cotidiano escolar, impedindo-o muitas vezes de analisar o fenômeno da indisciplina sem considerar as várias dimensões que contribuem para sua ocorrência (aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais).

A falta dessa análise acarreta ainda mais dificuldades ao trabalho docente, pois a indisciplina se relaciona com fatores que são subjetivos, de maneira que lidar com ela significa lidar com comportamentos que se opõem ao conjunto de regras fixadas pela instituição, mas nem sempre pelo professor. Campos (2015, p. 121) observa que, a análise da indisciplina nos contextos escolares geralmente é feita a partir do olhar docente e, por isso “[...] muitas vezes, a disciplina desejável por professores é aquela que atende à gestão estratégica de controle, sem necessariamente estar vinculada à promoção de aprendizagens.” Campos destaca, porém, que “[...] nem sempre disciplina representa aprendizagem assim como nem sempre indisciplina indica desordem ou falta de conhecimento.”

Com o objetivo de identificar e analisar situações protagonizadas por discentes considerados indisciplinados no meio escolar, Campos (2015, p. 129) constatou que 80% dos professores pesquisados concordam que a punição é a melhor tática de controle da indisciplina, contudo, no que diz respeito à responsabilidade pela punição, 86% entendem que deve ser conduzida pela direção da escola, pois “[...] cuidar da indisciplina de aluno não é função de professor.” Por outro lado, a pesquisa também demonstrou que 90% dos professores verificados perceberam mudança de comportamento dos alunos indisciplinados quando mudaram suas dinâmicas de aula, seja com a utilização de tecnologias seja com orientações de atividades ligadas à arte.

Vemos que, apesar de estar diretamente implicado com sua ocorrência (ocorre na sala de aula) o professor é resistente em lidar com ela, na medida em que delega para a direção resolver o “problema”, o que na verdade deve ser uma tarefa solidária e conjunta. Nesse sentido, vale a pena destacar a importância da atuação de outros atores na escola, como por exemplo, o

professor mediador escolar, assistentes sociais e psicólogos<sup>9</sup> possibilitando uma ação multidisciplinar.

Conforme apontamos neste capítulo, apesar dos avanços em torno das construções teóricas que vêm sendo desenvolvidas sobre a indisciplina e, conseqüentemente, apontamentos para melhor enfrentá-la, observa-se que, na prática, ainda, prevalece o uso de metodologias tradicionais de controle e punição, com um impacto desproporcional nos estudantes de minorias raciais, particularmente os pobres, pretos e com deficiências. Hahne (2017, p. 97) assinala que equipes escolares quando se deparam com adolescentes com os quais não se entendem preparadas para lidar, ou cujos comportamentos são concebidos como inapropriados dentro da escola, tendem a recorrer ao Registro de Ocorrência Escolar, à suspensão, ao comunicado aos responsáveis, ao encaminhamento para o Conselho Tutelar e à transferência, via de regra, de forma compulsória. Destaca ainda que, em algumas situações de indisciplina, a equipe acaba por destacar o que considera “mais problemático no aluno”, sem que haja o diálogo sobre essas situações. Segue-se, assim, um fluxo bem limitado, onde o afugentamento do aluno da escola acaba sendo a regra preponderante.

Os autores aqui mencionados, fazem sérias críticas às estratégias tradicionais de inibição da indisciplina, calcadas mormente na punição do aluno. Não negam, é claro, o fato de que nem sempre a punição é algo negativo, havendo nela um poder transformador, contudo, destacam que os princípios que vêm regendo as regras punitivas da indisciplina, na escola, além de restarem infrutíferos, não são especificados aos alunos e não contam com a participação deles, sendo, desse modo, por eles negadas ou não reconhecidas.

Nessa direção, é importante destacar o papel dos conselhos escolares e/ou conselhos de classe, a fim de propor a revisão das diretrizes e procedimentos que tratam desta e de outras questões na escola, pois, 1 sendo um órgão colegiado presente na organização escolar, poderá contribuir para a democratização das relações, participação e descentralização de poder, porque a gestão democrática é, antes de mais nada, um direito constitucional e requer obrigatoriamente que alunos, professores e funcionários assumam de forma solidária sua parcela de responsabilidade.

Assim, os Conselhos de Classe não podem se apresentar como um colegiado estático, chamado apenas para aprovar ou reprovar alunos, afastá-los ou expulsá-los compulsoriamente

---

<sup>9</sup> Em dezembro de 2019, foi publicada a Lei nº 13.935, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de Educação Básica.

(muitas vezes corroborando decisões tomadas em face de concepções construídas parcialmente e de forma equivocada). Ao contrário, devem centrar esforços em investigar a situação de alunos que estão sendo injustamente suspensos e arbitrariamente expulsos da escola por incidentes que poderiam ter sido facilmente manejados usando-se métodos alternativos. Mallet (2015, tradução nossa) ressalta a necessidade de se analisar algumas evidências (sexo, raça e *status* socioeconômico) e outros critérios, as quais sugestionem práticas de discriminação e direcionamento do aluno ao sistema de justiça criminal por meio de exercícios disciplinares excessivamente punitivos, o que, em meu entendimento, estaria também dentro da finalidade de atuação do Conselho de Classe.

Buss (2019), O'Malley (2020) e Mallet (2017) destacam que, nos Estados Unidos, o excesso punitivo decorre sobretudo do rescaldo de incidentes violentos, fazendo com que a escola se torne um canal direto de transferência do aluno para a prisão, onde esse processo afeta e envolve desproporcionalmente alunos que vivem na pobreza, estudantes negros, estudantes que têm deficiência, crianças e adolescentes que sofreram traumas em decorrência de violência/maus-tratos e jovens que se identificam como lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT).

Essa situação, infelizmente, bem presente no Brasil e podemos citar como exemplo o chamado “Massacre de Suzano”<sup>10</sup>, evento ocorrido em março de 2019, na cidade de Suzano em São Paulo. Esse fatídico episódio suscitou iniciativas de tolerância zero dentro da escola<sup>11</sup>, tendo como escopo combater a violência e a indisciplina escolar. A experiência americana, contudo, tem demonstrado que as práticas excessivamente centradas na repressão acabam por ser desiguais entre o grupo de alunos que frequentam as escolas, especialmente, em relação aos alunos pretos. Com isso, as desigualdades nas práticas disciplinares da escola podem também contribuir para a criminalização e o encarceramento dessa parcela da juventude, porque os métodos repressivos são frequentemente mais implementados em bairros onde os alunos lutam contra a pobreza e a desigualdade social (BARNES; MOTZ, 2018). Esses mesmos autores (p. 6) destacam, em sua pesquisa, que, embora os alunos negros não se comportassem mal ou causassem problemas na sala de aula, eles eram encaminhados com mais frequência para a

---

<sup>10</sup> Ficou conhecido como “Massacre de Suzano” a invasão na Escola Estadual Professor Raul Brasil, no município de Suzano/SP, em 13 de março de 2019, efetuada por dois jovens, os quais assassinaram cinco estudantes e duas funcionárias.

<sup>11</sup> Ações de “Tolerância Zero” ganham evidência diante de episódios violentos, geralmente destacados pela mídia. Essas ações concernem ao uso de força policial dentro da escola, detectores de metais, identificação estudantil, acionamento da justiça ente outras ações que visam a tornar as regras da escola mais rígidas (BUSS, 2019; O'MALLEY, 2020).

suspensão, expulsão ou outras ações disciplinares, em uma taxa aproximadamente 1.759 vezes maior do que os alunos brancos.

Nesse sentido, é importante realçar que a indisciplina como um fenômeno em torno da aprendizagem não pode ser neutralizada apenas por mecanismos de controle, a partir do entendimento de que ela emerge somente de “problemas” comportamentais dos alunos. Há que se interpretar a dimensão dos processos de socialização e relacionais que ocorrem dentro e fora da escola, quer seja a partir do rompimento com os vínculos de autoridade presentes na relação aluno/professor, com os pares, com os familiares, quer mesmo sob a perspectiva de resistência por parte dos alunos aos recursos de adestramento presentes na escola (SOUZA, 2012; PEREIRA; BLUM, 2014; CAMPOS, 2015; SILVA, 2019).

Se, em torno da disciplina, a construção de consensos coletivos tem sido mais frequente, nas situações de indisciplina, isso não pode ser diferente. Desse modo, os planos de intervenção devem envolver desde a mudança de práticas na sala de aula e na escola, até a articulação com a família e outros serviços socioassistenciais. Por isso, as práticas de intervenção devem buscar apresentar um caráter pedagógico que busque desenvolver a autonomia e o respeito mútuo e afetivo entre professores e alunos.

Nessa direção, nossa experiência profissional e pesquisas bibliográficas até aqui acessadas (SANTOS; PASCOINHO, 2020; ABLON, 2018; SILVA; ASSIS, 2018; GOMES; MARTINS, 2016) reúnem algumas recomendações que devem ser observadas para uma intervenção mínima diante do comportamento indisciplinado, as quais opto por apontar abaixo, ressaltando, no entanto, que tais recomendações não esgotam outros apontamentos e não se pretende aqui oferecer soluções infalíveis para uma questão tão complexa, porque que uma única estratégia não será eficaz para todos os alunos:

- As práticas pedagógicas devem levar em conta os arranjos sociais e a diversidade presente na sociedade. A escola deve ser um ambiente protetivo;
- O ambiente escolar é composto de diferentes categorias de pessoas (docentes, não docentes e discentes) e não são só de alunos que precisam de disciplina, para se alcançar os objetivos perseguidos;
- A presença de profissionais com capacidade de liderança de maneira a obter cooperação voluntária das diferentes pessoas, é extremamente importante;

- Para se lidar com a questão da indisciplina, há que ser feita a identificação das motivações de comportamentos indisciplinados (influência parental, atitude do professor, influência dos pares, etc.);
- As regras e os regulamentos escolares devem ser claros e prescrever um padrão de comportamento, tanto para os alunos quanto para os educadores. Devem ser definidos contando com a participação do aluno e ser amplamente divulgados, pois a participação no desenvolvimento e revisão de regras de disciplina escolar cria uma sensação de propriedade;
- Os alunos devem receber ensino condizente, mantendo-se na escola um clima positivo e respeitoso entre as diferentes categorias de pessoas;
- É necessário o envolvimento da família e da comunidade. Manter contato com os pais ou responsáveis é muito importante. A família não deve ser chamada apenas para queixas, sempre haverá uma qualidade a ser destacada;
- Professores e gestores devem se interessar pelos objetivos e realizações dos alunos e apoiá-los em seus problemas;
- Advertências na frente da turma devem ser evitadas; conversas em separado, antes de encaminhar o aluno para a direção, devem ser incentivadas;
- Os diretores devem ajudar os professores a gerenciar os problemas de indisciplina, organizando ações, conforme a necessidade destes;
- A ação docente deve ser uma ação resiliente, dever ir além da reprodução do conhecimento, requer atuação dialógica, ética, colaborativa e solidária.

Isso posto, é necessário demarcar que, nesta pesquisa, consideramos fundamental tematizar sobre a indisciplina, pois constatamos empiricamente que ela tem sido usada como causa para que a escola passe a requisitar a entrada do sistema de justiça para a resolução de conflitos do cotidiano escolar, inclusive nomeando ocorrências de indisciplina como ato infracional (LOURENÇÃO, 2015; GOETHEL; POLIDO; FONSECA, 2020).

Compreendemos que a escola tem a prerrogativa de acionar o sistema de justiça, mesmo porque ele é parte integrante do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) de crianças e adolescentes, seja na promoção, seja na defesa e no controle da efetivação de todos os direitos pactuados legalmente, mormente aqueles instituídos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Preocupa-nos, porém, quando a escola faz uso desse sistema, a fim de estabelecer uma normatividade excludente de identificação de corpos e delação de comportamentos, que

poderão acarretar implicações negativas na vida pessoal e escolar do aluno jovem e, por conseguinte, em situação peculiar de desenvolvimento. Esse acionamento da justiça pode muitas vezes colaborar para a criminalização de condutas que necessariamente não são criminosas e, assim, não se configurariam como atos infracionais, não requerendo a instauração de um boletim de ocorrência ou mesmo de um processo judicial.

Ao pesquisar sobre a legislação relacionada ao *Bullying*, Pereira (2020) aponta que a edição de leis que abordam a temática, além de eleger o tema como relevante, eleva a matéria ao debate nacional, permitindo que o mesmo seja mais bem estudado pelos profissionais que atuam no contexto escolar, além de colaborar na estruturação de políticas públicas.

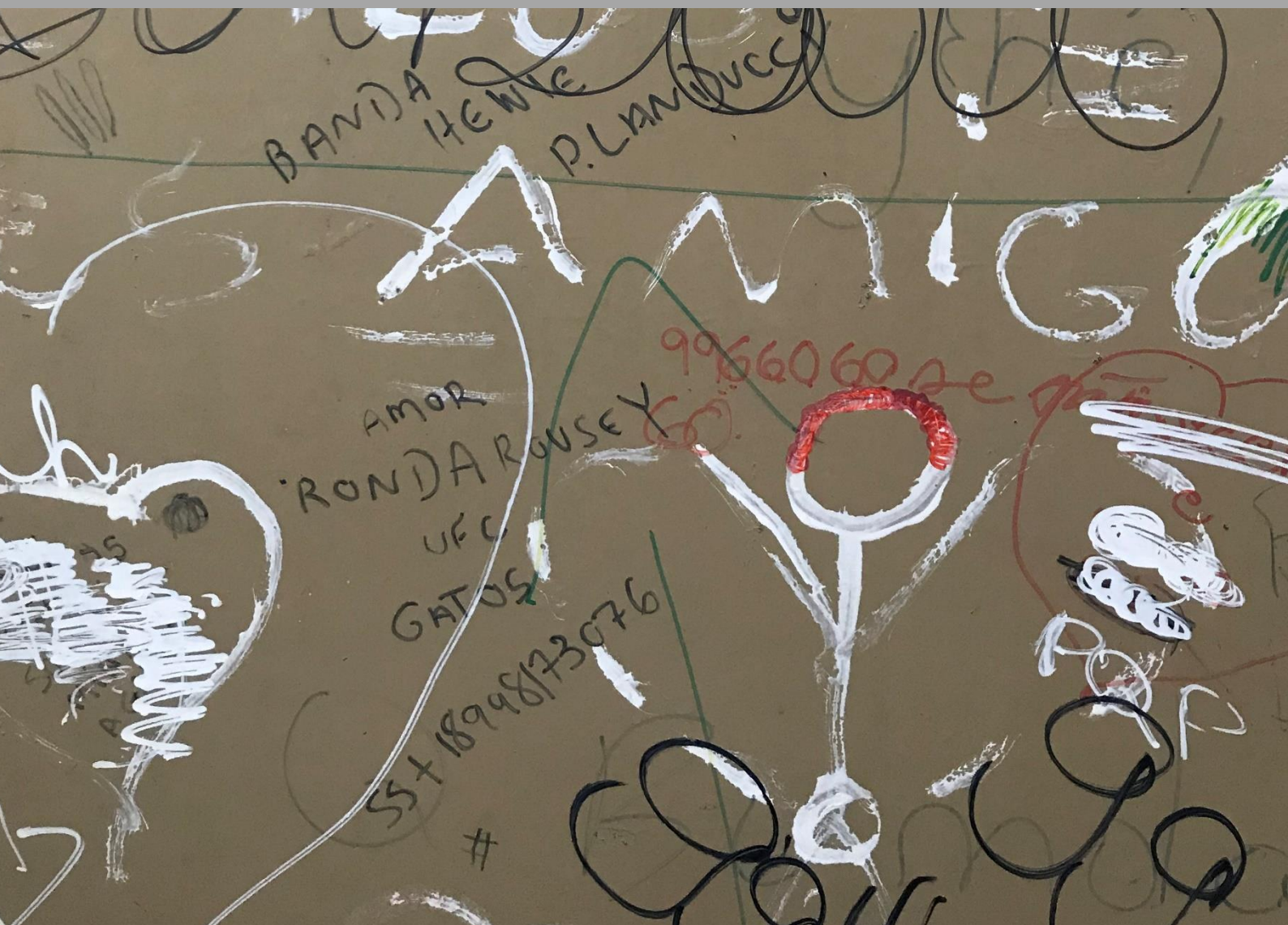
Nessa seara, é importante destacar a recém-instituída Lei nº 13.663/2018, a qual promoveu alterações na Lei de Diretrizes e Bases na Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), para incluir a efetivação de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz, entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Essa menção se faz relevante, na medida em que sabemos que a problemática da indisciplina também se associa à do *Bullying* e outras violências que ocorrem no contexto da escola e, portanto, necessitam do desenvolvimento de ações e medidas de prevenção.

Apesar da ampla discussão que se realiza em torno da indisciplina, não existe legislação específica que melhor a contextualize ou que estabeleça ações normativas, informativas ou preventivas, contudo, é urgente e necessária a construção de novas práticas no ambiente escolar, as quais permitam inovações atitudinais diante do movimento dos corpos dos adolescentes, o que supõe a desconstrução daquilo que até então se tem cristalizado nas práticas e condutas, seja por parte de educadores, seja por parte do sistema de justiça, uma vez que, como tentei demonstrar, a indisciplina não é algo intrínseco apenas aos alunos.





**Transgressores, perigosos, delinquentes e indisciplinados: construções em torno do adolescer (ou da adolescência)**



## 1.2 Transgressores, perigosos, delinquentes e indisciplinados: construções em torno do adolecer (ou da adolescência)

Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 2005, p. 92).

Não se pode negar que o entendimento sobre o que é ser adolescente, na sociedade atual, se coloca como uma questão paradigmática e de desafios, sobretudo diante das configurações dos dias atuais, que, abalados pela crise sanitária mundial, constituem sem sombra de dúvidas, um tempo de incertezas. Que cultura herdaremos do tempo que vivemos? Quais as sequelas psíquicas da Pandemia sobre a vida dos adolescentes, afastados da escola e do convívio social? São questões importantes e atuais, que se somam a tantas outras e que se põem como desafio no debate das ações de execução e efetivação de políticas públicas a eles destinadas.

Sabemos que a busca de compreensão desse período da vida vem sendo apresentada sob diferentes pressupostos. Lesourd (2012) ressalta que, de um modo geral, a sociedade capitalista tende a naturalizar as concepções sobre a adolescência, reproduzindo-a de forma acrítica, especialmente, pelos meios de comunicação. Rosa (2010, p. 3) observa que o termo “juventude” vem sendo utilizado com maior ênfase pela sociologia, enquanto o termo “adolescência” ocupa maior atenção na área da Psicologia; porém, é no imaginário social que se enunciam características sobre essa parcela da sociedade, ora para exaltá-los, ora para lastimá-los. Nessa perspectiva, alguns setores da sociedade (com ênfase nos discursos midiáticos, judicial e médico-psiquiátrico), preocupados em responder a uma demanda de ordem e segurança da população, ou os criminaliza ou os patologiza.

No Brasil, em termos legais, a adolescência se encerra aos 18 anos, pois é a partir dessa idade que se adquire a chamada maioridade civil. Apesar disso, o Estatuto da Juventude considera que, para além desse enquadramento, dos 15 aos 29 anos se é jovem. Biologicamente, é um período de desenvolvimento da vida humana, o qual desencadeia mudanças físicas, tais como crescimento de pelos faciais, engrossamento da voz, desenvolvimento de seios nas meninas e a menstruação (JENSEN, 2016, p. 27).

Comumente chamada de “fase dos hormônios”, são estes que mais incidem nas mudanças físicas e cerebrais que ocorrem nesse período. Dentre os principais, os mais conhecidos são a testosterona, o estrogênio e a progesterona. Segundo Jensen (2016, p. 27),

“[...] esses hormônios sexuais estão presentes em ambos os sexos durante toda a infância. Ao se instalar a puberdade, entretanto, há uma alteração drástica em suas concentrações.”

Ainda conforme a autora, esses hormônios atuam particularmente no sistema límbico, que é o centro emocional do cérebro e explica em parte por que os adolescentes são afetivamente volúveis ou podem buscar experiências de forte carga emocional. É “[...] um cérebro excitado e ávido por estímulos, mas ainda não inteiramente capaz de tomar decisões maduras”, afirma. (JENSEN, 2016, p. 27).

Muito embora não seja meu objetivo aqui problematizar as características físicas e biológicas relacionadas ao desenvolvimento, na adolescência, entendo ser relevante destacá-las, pois, além de sua importância na constituição destes sujeitos, é justamente a partir dessas características que a sociedade comumente tem realçado e significado a adolescência. Essa significação aponta para uma concepção naturalizada e mesmo patologizada, a qual reduz o conceito da adolescência apenas como uma fase de rebeldia, produzindo discursos e composições psi-jurídicas que acabam por instalar a ideia de proteção como pretexto para o controle social, de forma arbitrária (BOCK, *et al*, 1999, 2007; VICENTIN; GRAMKOW; MATSUMOTO, 2010; VICENTIN, 2012).

Desse modo, apontamentos que incidem apenas em características negativas ou meramente biológicas devem ser refutados, porque a compreensão do que é ser adolescente deve considerar também a síntese de relações e afetos, determinações sociais e culturais, as quais são construídas historicamente (FEFFERMANN, 2006).

Steinberg e Lerner (2004) assinalam que, sob a perspectiva da história das teorias do desenvolvimento humano, os estudos científicos sobre a adolescência demonstram a existência de duas fases que se sobrepõem. A primeira se inicia no século XX, perdurando cerca de 70 anos. Nesse período, os estudos eram descritivos e sem base teórica, direcionados a descrever e não a explicar a adolescência. Desde a década de 70 até os dias atuais, os estudos sobre a adolescência têm se caracterizado pelo interesse na sua plasticidade e diversidade no desenvolvimento, além da aplicação da ciência aos problemas do mundo real do adolescente. Esses autores enfatizam ainda que vivenciamos o surgimento de uma terceira fase, quando o campo do desenvolvimento do adolescente está servindo como um exemplo do tipo de direcionamento que pode ser usado por profissionais formuladores de políticas, para promover os indivíduos, de forma positiva na sociedade.

Senna e Dessen (2012, p. 107) argumentam:

Para sedimentar as atuais concepções teóricas do desenvolvimento humano e da adolescência, é preciso que, no futuro, todos os interessados em descrever, explicar e promover o desenvolvimento positivo do jovem possam se debruçar sobre o adolescer e sobre as mudanças que estão ocorrendo nos contextos sociais nos quais o jovem vive. É imprescindível um esforço para ultrapassar a fragmentação disciplinar e, ao buscar uma integração de modelos conceituais das ciências biológicas e sociais, confirmar o diálogo interdisciplinar esperado na área, promovendo processos conjuntos, fundamentais à saúde e ao desenvolvimento do adolescente.

De acordo com Ozella (2003, p. 39), os estudos sobre a adolescência têm sido permeados por uma visão romântica, “[...] que não corresponde aos fatos e ao adolescente concreto com os quais nos deparamos.” Bock (2007) afirma que esses estudos renegam a gênese social e, por isso, não tomam a questão social como referência. Oliveira, Vicentin e Massari (2018) destacam a existência de lacunas, fragilidades e fragmentações importantes, nos serviços direcionados ao atendimento de crianças e adolescentes, de onde não escapa a escola, os quais adotam lógicas de patologização e medicalização, para lidar com os conflitos e as turbulências relacionais da adolescência.

O adolescente é público-alvo da escola, em sua etapa de frequência no Ensino Médio, e é justamente nesse ambiente que se tem replicado a concepção liberal de que a adolescência é a fase da crise ou da rebeldia naturalizada, patologizada e universalizada. Tal percepção, originada de teorias da Psicanálise e da Psicologia, foi muito bem aceita pelos educadores e perdura, com a negação da influência dos fatores sociais e culturais (OZELLA, 2003; TRASSI, 2006; TEIXEIRA; MALVASI, 2010). Por outro lado, a perspectiva sócio-histórica tem transcendido teorias naturalizantes, ao conceber a adolescência

[...] como uma construção histórica, que tem seu significado determinado pela cultura e pela linguagem que media as relações sociais, significado este que se torna referência para a constituição dos sujeitos. Neste sentido, a compreensão da totalidade constitutiva da adolescência passa não só pelos parâmetros biológicos, como idade ou desenvolvimento cognitivo, mas necessariamente pelo conhecimento das condições sociais, que constroem uma determinada adolescência. (CALIL, 2003, p.145).

Trassi (2006, p. 138) afirma que os processos de mudanças sociais na estrutura e organização familiar, no século XIX, configuram o cenário do aparecimento da preocupação científica com a adolescência, que se acentua na segunda metade do século XX. Conforme a autora, os processos de mudanças sociais na organização familiar, a formalização dos papéis entre seus membros e a inserção destes, no mundo do trabalho urbano industrial, passam a demandar das famílias e do Estado pensar a adolescência como fonte de problema e preocupação social. Essa preocupação decreta que, de um lado, a família necessita de meios

para que o adolescente ocupe seu tempo, tenha responsabilidade e autonomia, e, de outro, que o Estado amplie as ações destinadas a eles, tendo na escola o refúgio necessário para acolhimento desse grupo.

Adorno, Lima e Bordini (1999, p. 14) esclarecem que

[...] a emergência da adolescência resulta de complexos processo de mudança social e em parte tem a ver com mudanças que incidiram na estrutura e organização da família enquanto instituição civil, motivadas sobretudo pelas novas formas de inserção de seus membros, pai, mãe e filhos, no mundo do trabalho.

Não obstante, eles também apontam que “[...] o acentuado desenvolvimento do individualismo filosófico, político e religioso exerceu peso e influência” nessa construção, onde “esse conjunto de mudanças acabou promovendo certo isolamento da família.”. Ainda, para os autores, “[...] é também neste contexto discursivo e de fatos sociais que a adolescência é construída como problema, enquanto tal, fonte de preocupações e inquietações sociais.” (ADORNO; LIMA; BORDINI, 1999, p. 14). Na medida em que o adolescente vai adquirindo autonomia (especialmente nas grandes metrópoles), começa a ser reconhecido como portador de um querer próprio, que precisa ser respeitado nos mais distintos aspectos da vida. Apesar disso, essa mesma autonomia é vista como fonte de riscos, o mais temido dos quais é o envolvimento com o mundo do crime e da violência, já estão sedimentados no coletivo social (ADORNO; LIMA; BORDINI, 1999; FEFFERMANN, 2006).

Hobsbawm (1995) e Feffermann (2006) reafirmam que as transformações ocorridas na sociedade, sobretudo após a Revolução Industrial, afetam sobremaneira as relações familiares, os padrões que governam a conduta sexual, a parceria e a procriação, com reflexos importantes na cultura juvenil. Para Hobsbawm (1995, p. 257) a cultura juvenil “[...] tornou-se a matriz da revolução cultural no sentido mais amplo de uma revolução nos modos e costumes.”

Esse contexto afeta diretamente os adolescentes que por sua vez passam a ocupar uma camada populacional que sofre todo tipo de investidas de fabricantes de bens de consumo, diante da produção de uma identidade única, com espaços próprios de socialização e expressão de diferentes identidades. Essas identidades, “[...] além de demarcar territórios de sociabilidades e de práticas coletivas, põe em jogo interesses em comum que dão sentido ao “estar junto” e ao ser dos grupos”. (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 1).

Estar junto significa conviver em grupo, nas escolas, nas ruas, nos grupos de *WhatsApp*, nas redes sociais e outras tribos diversas, característica que é muito bem capturada pela economia de mercado. Trassi (2006, p. 237-238) observa que a cultura juvenil, na atualidade, apresenta algumas peculiaridades e, por isso, a juventude, antes vista como estágio preparatório para a vida adulta, passa a ser vista como estágio do pleno desenvolvimento humano, devido à

sua capacidade de consumo e autonomia. Essa força, segundo a autora, quebra algumas tradições e aumenta a distância entre as gerações, pois, além de os adultos também serem socializados pela cultura do consumo, os jovens se adaptam mais rapidamente às mudanças tecnológicas, têm mais acesso à informação, e o que eles podem aprender com os pais fica menos óbvio, fazendo com que rejeitem valores de gerações passadas.

Isso não é diferente nas relações escolares com a figura do professor, que, essencialmente, tem a tarefa de lembrar aos jovens sobre as coisas do passado, enquanto eles desejam viver o presente, “[...] numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem.” (HOBBSAWM, 1995). Esse choque cultural, somado à cultura capitalista individualista e narcisista dominante nas relações humanas, tensiona também as relações entre o adolescente e a família, a igreja e a escola, porque são essas instituições que cumprem o papel de estabelecer, na vida deles, mecanismos de regulação e controle de sua convivência e conduta.

Ainda para Trassi (2006, p. 239), essa característica propõe o desenraizamento das raízes culturais e, para o adolescente, é preciso afastar-se delas “[...] e situar-se de novo em um mundo sem fronteiras, em que as matrizes de identidade “[...] ‘se desmancham no ar’, porque os antigos e velhos ícones não respondem às necessidades das novas gerações.”

Por conseguinte, esse desenraizamento também é característico da sociedade atual, regida pela ordem do capital, sem limites territoriais e que cinde as relações comunitárias. Essa divisão colabora na instauração e sustenta uma dicotomia histórica em torno da construção do conceito de adolescência, pois, se, de um lado, ela é apresentada com grande potencial de consumo na sociedade capitalista, de outro, é vista como fonte de riscos, perigo e delinquência, especialmente a partir de uma variante de condição de classe, a qual associa juventude-pobreza-violência, abrolhando um imaginário social sobre as juventudes como “classe perigosa” (TAKEITTI; VICCENTIN, 2019; TEIXEIRA; MALVASI, 2010).

Historicamente, os transgressores sempre foram associados às pessoas oriundas da classe social menos favorecida e, dessa forma, os estudos iniciais que se debruçaram em estudar a adolescência como problema sempre relacionaram o comportamento delinquente com as precárias condições de vida social dos jovens pobres, que, devido a essa condição, estão privados de oportunidades e de inserção social, especialmente “[...] pela precária oferta de serviços de lazer e ocupação do tempo livre de forma considerada socialmente construtiva.”

Por consequência, na medida em que são privados de viver sob adequadas condições sociais de existência, lhes resta a associação a gangues e traficantes locais (ADORNO, 2010, p. 6).

De tal forma, as impressões iniciais de construção dos estudos sobre a adolescência “transgressora” acabaram por enfatizar a ideia da relação indelével entre pobreza e criminalidade, fundamentada especialmente pela situação endêmica de violência presente na sociedade brasileira e evidenciada pelas notícias veiculadas na mídia diária (ADORNO, 2010; RIZZINI e PILOTTI, 2011). Feffermann (2006, p. 184) ressalta que, sob suposta neutralidade formal, as ciências humanas produziram um espectro de conceitos e técnicas (da família desestruturada às psicopatias, da cultura da pobreza às debilidades do ego), que sempre permitiram a confirmação da desigualdade social como álibis para que se desse legitimidade à violência. Trata-se, desse modo, de se escolher os protagonistas que irão corporificar os estigmas, mormente nas classes sociais desfavorecidas.

Vicentin (2010) destaca o conjunto de agentes, discursos e instituições que vem operando a psiquiatrização de adolescentes, principalmente no caso de jovens em situação de vulnerabilidade e de adolescentes que conflitam com a lei. Nesse sentido, em torno da adolescência pobre constroem-se argumentos que caminham

[...] na direção do paradigma emergente de gestão dos chamados indesejáveis e perigosos marcado pelo recurso cada vez maior ao encarceramento em detrimento do investimento em políticas sociais e na radicalização da política punitiva como resposta ao aumento da desigualdade social, da violência e da insegurança. (VICENTIN, 2010, p. 12).

Teixeira e Malvasi (2010, p. 68) observam que a transgressão da lei ocorre por adolescentes e jovens de todas as classes sociais, oriundos de vários territórios das cidades, contudo, os que são “[...] ‘pegos’ pelas forças da ordem costumam ser de territórios em que há maior controle do ‘Estado-Penal’: a periferia e o gueto, áreas dominadas.” Há, portanto, segundo as autoras, uma responsabilidade estatal, quando se atribuiu a essas pessoas “[...] a pecha de ‘violentos’ ou marginais.”

Dessa maneira, a distinção social imposta a adolescentes oriundos de camadas populacionais de baixo poder econômico poderá apadrinhá-los ao envolvimento em situações de risco, seja pessoal, seja social, entretanto, não se deve desconsiderar que os efeitos dessa distinção estão intrinsecamente associados à carência de cobertura de equipamentos e serviços, falta e dificuldade de efetivação de leis e políticas públicas, entre outros fatores que se refletem nas condições objetivas de vida dessa população, em um país marcadamente desigual

socialmente. Tal desigualdade se amplia contundentemente, no período de pandemia decorrente da Covid-19 (AMPARO, 2020; SOUZA; BARBOSA, 2021).

De acordo com Telles (1990, *apud* YAZBEK, 2009), a experiência da pobreza “[...] é algo mais do que as dificuldades objetivas da sobrevivência cotidiana. É também a experiência de uma sociedade que os coloca na condição de párias sociais.” Ora, é na desqualificação e na subalternidade a que são submetidas as pessoas que vivem em situação de pobreza que se justificam dispositivos de controle disciplinares ou biopolíticos, de onde se criam formas e saberes que se aliam aos poderes, econômico, político e/ou jurídico, os quais estabelecem e introduzem “verdades” explicativas sobre a vida dos sujeitos.

Assim, enquanto dispositivos de controle, a construção desses saberes não é inocente, pois almejam o governo sobre a vida, a vida dos transgressores, dos perigosos, dos delinquentes, dos indisciplinados, dos antissociais, que devem ser alvo de regulação, de governo e de governamentalidade, notadamente nos espaços onde passam a maior parte de suas vidas (aqui estamos destacando a instituição escola). Feffermann (2006, p. 15) pondera que a realidade econômica decorrente das grandes transformações tecnológicas e globalizadas aumenta os problemas sociais e fomenta o preconceito, a intolerância e o medo, acrescentando:

[...] geralmente é sobre o jovem que recai o desdobramento desse medo, da raiva, e a sociedade procura justificar essas atitudes ideologicamente. [...] generaliza a situação e passa a julgar qualquer jovem pobre que vive na periferia. [...] Estas atitudes discriminantes, produzidas e reforçadas pela indústria cultural, ao assimilar as diferenças, imputam ao jovem a responsabilidade pela distorção da ordem que dever ser mantida. A indústria cultural, a um só tempo, contribui na formação desse preconceito e cria mecanismos para eliminar não o preconceito, mas o sujeito estereotipado (FEFFERMANN, 2006, p. 15).

Nesse sentido, tal estigmatização imposta socialmente sobre os jovens pobres os persegue junto ao ambiente escolar, onde suas condutas poderão ser apreendidas como desobediência ou indisciplina, mesmo que signifiquem esforços de participação, de afirmação e reconhecimento social ou de resistência à lógica do controle exercida sobre eles.

A partir da ótica foucaultiana, apreendo que essa resistência na prática confronta o poder exercido sobre o aluno pela escola, pela via do controle (do tempo, do espaço, do corpo). Esse controle, como exercício de poder, opera formas gerais de dominação formatadas a partir de uma política de coerções que ensejam um processo de “[...] manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos.” (FOUCAULT, 2012, p. 133).



Ainda segundo a ótica foucaultiana, é o encontro com o poder que lança luz sobre “[...] a vida dos sujeitos infames”. Ao apreender o comportamento adolescente como indisciplinado, as narrativas construídas da perspectiva docente criam processos que projetam sobre o aluno a obscuridade necessária para lhes atribuir as piores características possíveis, mesmo que essa perspectiva vá contra um princípio maior, que é a garantia da permanência do aluno na escola, porque a construção dessa obscuridade (ainda no sentido foucaultiano), significa dizer sobre as suas piores características. Portanto, esse aluno indisciplinado “[...] não é nada além do que a soma do que se diz” dele (FOUCAULT, 2003, p. 207), por meio do discurso docente, da soma das opiniões, das avaliações, da combinação de forças e dos registros silenciosos que ultrapassam a observação na sala de aula, alcançando o lugar de onde vem, a classe social a que pertence, a cor da sua pele, a organização da sua família.

Nessa perspectiva, no ambiente escolar, a indisciplina (ou resistência) é também uma forma de visibilidade à suas vidas:

[...] é o encontro com o poder: sem esse choque, nenhuma palavra, sem dúvida, estaria mais ali para lembrar seu fugidio trajeto. O poder que espreitava essas vidas, que as perseguiu, que prestou atenção, ainda que por um instante, em suas queixas e em seu pequeno tumulto, e que as marcou com suas garras, foi ele que suscitou as poucas palavras que disso nos restam; seja por se ter querido dirigir a ele para denunciar, queixar-se, solicitar, suplicar, seja por ele ter querido intervir e tenha, em poucas palavras, julgado e decidido. (FOUCAULT, 2003, p. 207).

Nesse processo, absolutamente dinâmico e complexo, a instabilidade nas relações é intrínseca, pois, além de os comportamentos indisciplinados se apresentarem como pontos de resistência ao poder, fazem igualmente parte da constituição do sujeito. Assim, ao ser submetido ao controle (do corpo e do tempo, em especial), rejeitará “[...] espontaneamente o incompatível.” (FOUCAULT, 2012, p. 30, 149).

Essas manifestações geralmente são despotencializadas, ruindo sobre aquele que busca a resistência a um estigma ou preconceito, porque, ao desobedecer, ao se apresentar com um comportamento indisciplinado, o aluno está questionando uma autoridade, que é a do professor. Entendemos essa autoridade como aquela autoridade natural “[...] que se impõe sem coação nem violência, quando também supõe uma relação hierárquica indiscutível, não negociável, sustentada pelo pequeno discurso do subordinado transbordante de gratidão.” (GROS, 2018, p. 67). Essa gratidão está expressa naquilo em que resulta o processo educativo na vida dos sujeitos: o ensino, o letramento, a preparação para o mercado de trabalho, para um projeto de vida futura etc. Logo, há uma naturalidade legitimada e aceita socialmente.

Com efeito, para a cultura dominante, “[...] a desobediência só pode ser um ato louco, irracional, criminoso até” (GROS, 2018, p. 71); imagine-se quando essa desobediência decorre de comportamentos de sujeitos não totalmente plenos (adolescentes). Dessa maneira, a desobediência, revertida como indisciplina, é algo que divide e que ofende, pois produz ruptura dos enquadramentos.

Contudo, ela não é absoluta e tão pouco homogênea: as condutas dos grupos que a materializam nem sempre determinam aquilo que se confronta ou que ameace sua subjetividade e liberdade, as quais ainda estão em processo de construção, como no caso dos adolescentes.

Dessa forma, observa-se que, para o senso comum e mesmo para a escola, o comportamento adolescente e o comportamento delinquente são separados por linhas muito tênues. São as normas os dispositivos centrais de identificação desse limite. É pela norma que se medem os desvios, se fixam as diferenças e também se justificam os discursos punitivos.

Tome-se como base o cometimento do ato infracional por adolescentes. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ato infracional é “[...] a conduta descrita como crime ou contravenção penal.” (Art. 103). Ambas as condutas possuem leis específicas que indicam se o ato se amolda ao crime (Código Penal, Decreto-Lei nº 2.848/40) ou à contravenção penal (Decreto-Lei nº 3.688/1941), bem como outras leis esparsas que não estão reunidas em um único código.

Logo, qualquer conduta do aluno que não esteja prevista no Código Penal ou na Lei de Contravenções Penais (e leis esparsas) não pode ser tratada como ato infracional. Poderá ser tratada como indisciplina, se, no Regimento Interno da escola, aquela conduta estiver descrita como tal. Em ambos os casos, há de se respeitar o princípio da proporcionalidade, do contraditório e a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. É importante ainda destacar que criança com 11 anos e 11 meses, apesar de praticar o ato infracional, no âmbito criminal, não responderá por este, aplicando-se apenas medidas de proteção ou administrativas, no âmbito da escola. Essa diferenciação se mostra importante, pois a escola não deve pensar em judicialização, quando a conduta do aluno se caracteriza apenas como ato de indisciplina, segundo o seu regimento escolar interno.

Nota-se, assim, a importância de que os regimentos internos das escolas possam expressar os significados de consenso do corpo docente e do Conselho de Classe sobre o tema, bem como as sanções decorrentes da conduta tida como indisciplina. Isso significa respeitar a

autonomia pedagógica e de gestão, além da ampla defesa e o contraditório na verificação dos atos de indisciplina.

O regimento interno escolar tem sua previsão legal instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), legislação que se soma ao arcabouço de normas protetivas aos direitos das crianças e dos adolescentes brasileiros. Contudo, deve ser ressaltado que, no Brasil, a história da legislação e da assistência a crianças e adolescentes, notadamente, se assentou sobre práticas repressivas, justificadas principalmente pelas condições sociais de vida dos sujeitos (orfandade, pobreza etc.) que os compreendia como aqueles que estavam “[...] em situação irregular.” (SALES, 2007; RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Com isso, produziram-se mecanismos punitivos de natureza ideológica, voltados aos segmentos étnico-culturais mais vulneráveis, impondo sobre eles certos modos de governo. Para Rizzini e Pilotti (2011, p. 244), “[...] a definição de abandono no regulamento da assistência estatal era extensa e encobria, na verdade, uma tentativa de regulamentar a educação dos filhos das famílias pobres.”

Sales (2007, p. 65) assegura que a justiça brasileira, desde o século XIX, colaborou de maneira ímpar com estes mecanismos por meio de “[...] um *ethos* punitivo e uma subjetividade intolerante, mantendo-se inclusive, algumas marcas da sociedade escravista no exercício do direito penal público, tais como surras e torturas para obtenção de confissão.” Ele argumenta ainda que “[...] o severo controle penal e exterminador dos pobres e outros marginalizados é ainda dominante, expressão de clamor punitivo que grassa na sociedade brasileira por maior repressão, mais prisões e penas mais rigorosas.” Isso sem falar na questão racial, pois, como é sabido, “[...] no Brasil, o negro ainda é hoje sobrerepresentado nos estratos sociais de mais baixa renda”, seja “[...] pela transmissão intergeracional do baixo capital humano”, seja “[...] pela ideologia do racismo e o racismo institucional, onde organizações do Estado, com base em ações cotidianas e difusas, terminam por reforçar estigmas e aumentar a vitimização da população negra.” (CERQUEIRA; MOURA, 2013).

As escolas sempre fizeram parte desse contexto, como instituições oficiais estatais, apresentando-se com o desígnio de “regenerar” os adolescentes pela educação e instrução para o trabalho, correspondendo a um braço forte desse sistema. Na atualidade, continuam a recorrer ao sistema de justiça para lidar com problemas rotineiros e atinentes apenas à relação escolar, onde nem sempre a via mais adequada para resolvê-los é a via judicial (PIRES; SARMENTO; DRUMMOND, 2018).

Com isso, podemos constatar o engendramento histórico que a educação e a justiça alcançaram, na constituição de estigmatizações em torno do adolecer dos jovens pertencentes às camadas populares, amparado por ideias eugênicas, num claro movimento de criminalização da adolescência pobre, vitimada pelos efeitos perversos do desemprego, da pobreza e da “[...] tendência política neoliberal de diminuição da ação social do Estado.” (WANDERLEY, 2013, p. 26).

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) permitiu fixar, em termos legais, a Doutrina da Proteção Integral, já apresentada na Constituição Federal de 1988, onde deve prevalecer a ótica de defesa dos direitos humanos e a priorização de ações que beneficiem crianças e adolescentes, percebidos a partir de então como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento.

Inegavelmente, o ECA inaugurou um novo paradigma e, além da descentralização político-administrativa no desenvolvimento das ações protetivas, instaurou a possibilidade de atuação direta da comunidade, por meio da composição nos conselhos municipais de defesa dos direitos da criança e do adolescente, bem como do Conselho Tutelar, órgão não jurisdicional, permanente e autônomo, designado pela sociedade para zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes (Art. 131 da Lei nº 8069/90). Apesar disso, ainda são inúmeros os desafios para efetivação desses direitos, sobretudo na sociedade atual, estimulada politicamente a desprezar o respeito aos direitos humanos, cerne constituinte dos princípios defendidos no ECA.

Entretanto, para além de se efetivar políticas públicas, comprovadamente importantes e necessárias, devemos pensar a adolescência na sociedade atual e sua relação com a escola. Uma sociedade, segundo Carvalho (2019), é antiprodutora de afetos, mas produtora de prazeres intensos, de mecanismos de aderência, de cooptos tecnológicos e de cleptoafetividade (roubo dos afetos). Uma sociedade que produz uma identidade de massa, através de modos de sujeição próprios que cerceiam as subjetividades e esvaziam os corpos de alma, privilegia modos de ser centrados na lógica do consumo, do individualismo e do desempenho. Pesam ainda, nessa sociedade, a insegurança e a indeterminação, a carência de certezas e a autopropulsão do medo (BAUMAN, 2008).

Han (2017) chama a atenção para o fato de que essa mesma sociedade induz os sujeitos ao desempenho e à produção, nos quais o desempenho é o do poder ilimitado, impulsionado pela motivação e pela produtividade, com excesso de positividade, estímulos, informações e

impulsos que levam à ideia de liberdade – liberdade de autoinvestimento, de empreendedorismo de si mesmo, os quais possam levar o corpo e o cérebro à sua potência máxima; quanto mais potente, mais produzirá. Não é assim o corpo adolescente propício a essas formas de investimentos?

Todavia, Han observa que, ao mesmo tempo, esse sujeito é o sujeito adoecido, com depressão, *burnout*, déficit de atenção ou hiperatividade diante da pressão pelo desempenho. Para esse autor, “[...] o que torna doente, na realidade, não é o excesso de responsabilidade e iniciativa, mas o imperativo do desempenho como um novo mandato da sociedade pós-moderna do trabalho.” (HAN, 2017, p. 27). Han aponta ainda que a sociedade do desempenho também é a sociedade do cansaço e do esgotamento e, assim, “[...] o excesso da elevação do desempenho leva a um infarto da alma.” (HAN, 2017, p. 71). Nesse sentido, viver nessa sociedade, para o adolescente, é esculpir-se, mas é igualmente uma experiência marginal, porque há uma onda proliferante de normas e culturas que limita e impõe, a todo momento, processos de governamentalidade.

Esses processos se articulam e configuram métodos de normalização, pelos quais a adolescência e a juventude como alvo de técnicas disciplinares devem ser adestradas, docilizadas e potencializadas para a aquisição de novas aptidões (FOUCAULT, 2012). Dessa maneira, “[...] é “por meio do processo de normalização que se estabelece hierarquias e se definem em termos quantitativos e valorativos as capacidades dos indivíduos.” (SILVA, 2018).

Esse engendramento os coloca como

[...] alvos constantes de discursos de saber que se configuram como apoio para diversos diagnósticos, que elencam as constantes e renováveis patologias para a divulgação de um arcabouço de padrões de normalidade, trazendo questões para as quais a sociedade ainda não possui respostas formuladas. (GONÇALVES, 2015, p. 45).

A escola, historicamente uma instituição disciplinar, se insere neste contexto e como instituição que atua sobre a vida dos adolescentes estabelece normas que funcionam como modelos de conduta “[...] o qual serve como um campo de comparação e de diferenciação de regra a seguir (a média das condutas/comportamentos).” (SILVA, 2018a).

Essas normas, constituídas a partir de um saber-poder, passam a classificar o comportamento adolescente, que se sujeita ao exercício desse poder ou o confronta. Assim, disciplinados, indisciplinados, transgressores, antissociais, perigosos ou delinquentes poderão

ser características de diferenciação, que vão regular a vida dos adolescentes no ambiente escolar, diante de um poder regulamentador constituído pela escola.

Gonçalves (2015) ressalta que, no Brasil, a juventude se insere no diagnóstico da questão social, a partir de seus problemas com a sistematização e efetivação de políticas públicas voltadas a esse grupo, distinguindo os sujeitos que o compõem como aqueles que estão “em situação de risco”. Essas políticas, inicialmente conduzidas pela educação, estão focadas no jovem pobre e morador das periferias, apontado como violento e necessitado de investimentos de mecanismos de controle que possam buscar “[...] o enfrentamento do problema juvenil e a contenção de um possível comportamento violento e disruptivo.” (GONÇALVES, 2015, p. 56).

Com isso, afirma Carrano (2018), opera-se sobre esse segmento etário e social uma associação preconceituosa que institui marcadores sociais específicos, os quais vão, muitas vezes, tornando-os um corpo estranho e indesejável nos ambientes que deveriam acolhê-los e não os excluir.

Por outro lado, jovens oriundos da classe social mais abastada são relacionados àqueles que foram acostumados a conseguir o que querem. São os que receberam “boa educação” dos pais e já começam, desde muito cedo, a investir no desenvolvimento de habilidades para o futuro (por meio do estudo de línguas estrangeiras, esportes, música etc.). São vistos como questionadores, porém, não gostam de ser questionados. Frequentadores de escolas particulares, possuem maior abertura para o diálogo, pois querem ser tratados de igual para igual. São ambiciosos, conectados, críticos e sabem o que querem: o sucesso escolar, a aprovação nos melhores cursos e universidades são processos naturais que os acompanham, de geração em geração. Via de regra, espelham-se nos membros familiares, para seguir suas carreiras profissionais, geralmente no campo da medicina, do direito, das artes e do uso da imagem (BUCHALLA, 2009; JORDÃO, 2015).

Preocupa-nos, nesse sentido, as práticas e discursos que tendem a tornar o aluno procedente da classe trabalhadora, preta e periférica como um corpo estranho, indesejável e perigoso, carente de ser governado, não só pela sua imaturidade, mas também pela sua periculosidade, fazendo recair sobre ele características negativas que acabam por impor processos de controle e governo, caçados inclusive nos sistemas protetivos de sua condição. Logo, advertir, suspender, expulsar, judicializar, militarizar acabam sendo vias encontradas pela escola para a condução da vida desses alunos.

Com isso, é no público-alvo da escola pública que outros poderes normalizadores “[...] proporcionam a gestão calculada da vida coletiva, por meio de políticas destinadas a produzir uma população com características determinadas.” (DUARTE, 2010, p. 224). Tais políticas são de cunho saneador, “[...] cuidadosamente recobertas pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida.” (FOUCAULT, 2012, p. 130).

Sob a perspectiva foucaultiana, devemos considerar que essa administração que avança do corpo individual para o corpo social é “[...] elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos.” (FOUCAULT, 2012, p. 132).

Temos, assim, implicações de governo sob a vida dos alunos que vão garantir não apenas o seu controle, mas também impulsionar sua força produtiva. Nessa direção, ampliam-se as ações voltadas para esse segmento etário (adolescência), seja por meio da instituição de programas e projetos estatais, seja pelo incentivo a ações da sociedade civil organizada. Apesar de couraçadas como ações inclusivas, revelam sem a menor cerimônia a intencionalidade de condução de suas vidas, ao estabelecerem critérios de inclusão, os quais, além de os segmentar, também os estigmatizam.

É válido destacar que não indico aqui o aluno adolescente que comete ato infracional, muito embora em algum momento, na condição de aluno, seja igualmente alvo desse processo de estigmatização e mesmo de aniquilamento de sua subjetividade individual. Chamo a atenção para a necessidade de se preservar a condição peculiar de ser adolescente, no ambiente escolar, sem que essa condição seja tomada apenas como problema ou que a escola o submeta a processos que o direcionam às instituições da justiça com o estigma de “[...] indesejáveis, perigosos e sem-direitos.” (SALES, 2007, p. 63).

Assim, a capacidade dialógica da escola deve ser fomentada e fortalecida, para que as estratégias de organização das ações sejam capazes de mobilizar recursos e energia suficientes para se sobrepôr ao conjunto de desafios que são cada vez mais crescentes, especialmente após a experiência da pandemia trazida pela Covid-19, que fatalmente fratura a relação aluno e escola, diante do distanciamento social imposto.



**A judicialização dos comportamentos indisciplinados na escola**





### 1.3 A judicialização dos comportamentos indisciplinados na escola

Saiba!  
 Todo mundo teve infância  
 Maomé já foi criança  
 Arquimedes, Buda, Galileu  
 E também você e eu.

(Saiba, Adriana Calcanhoto)

O cerne deste tópico reside na busca de se compreender os motivos pelos quais a escola tem procurado, no colo do sistema de justiça, a solução para questões que emergem de dentro dela. Com isso, engrossa as estatísticas de um fenômeno muito habitual, nos últimos tempos, que é a judicialização da educação.

Tema abrangente e bastante controverso, junta-se a discussões mais amplas acerca da judicialização da questão social<sup>12</sup> e refere-se à transferência de demandas individuais ou coletivas para a apreciação e intervenção do Poder Judiciário, sob a perspectiva da Lei e do direito. Se de um lado a judicialização possibilita a busca pela efetivação dos direitos e garantias individuais e sociais, por outro demonstra também a deslegitimação do Estado como ente de proteção social dos cidadãos (NOGUEIRA NETO, 2012)

Desse modo, a judicialização da Educação ou, como preferimos chamar, dos processos educativos, se insere num contexto mais amplo, que é a judicialização da questão social<sup>13</sup>, da política e da vida cotidiana das pessoas, que, apesar de terem direitos resguardados constitucionalmente, se encontram diante do “[...] enfraquecimento da política e das esferas de resolução pública dos conflitos e das reivindicações sociais, e o fato de o próprio Poder Executivo muitas vezes se colocar como violador de direitos por seus atos ou omissões.” (BORGIANI, 2013, p. 427).

---

<sup>12</sup>BORGIANI, 2013; NOGUEIRA NETO, 2012; CHRISPINO; CHRISPINO, 2008; CURY; FERREIRA, 2009, SCAFF; PINTO, 2016; ARCIDIÁCONO; BARRERA, 2018; FELDMAN; SILVEIRA, 2018; ROCHA; ARANDA; CUNHA, 2018; OLIVEIRA; SILVA; MARCHETTI, 2018; FAVERO, 2018).

<sup>13</sup>A judicialização da questão social tem sido uma tendência na construção social de respostas às desigualdades sociais e à efetivação de direitos humanos, diante da ausência do Estado e da esfera pública. Esse fenômeno se caracteriza pela transferência, para o Poder Judiciário, da responsabilidade de promover o enfrentamento à questão social, na perspectiva de efetivação dos direitos humanos. A judicialização da questão social, ao invés de fortalecer a perspectiva de garantia de direitos positivados, pode contribuir para a desresponsabilização do Estado, sobretudo dos Poderes Legislativo e Executivo, com a efetivação desses direitos, através das políticas públicas (AGUINSKY *et al.*, 2014).

A promulgação da Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação como direito de todos e dever das famílias e do Estado, em sua concretização. A mesma Constituição Federal previu a existência dos poderes de Estado (Legislativo, Executivo e Judiciário) que devem zelar pelo equilíbrio de suas competências, com autonomia e independência, resguardando os direitos fundamentais dos cidadãos. Cada um desses poderes possui regulamentadas as suas funções, cabendo destaque, dentro desse arcabouço de exercício de poder, as funções do Ministério Público, órgão que está fora das demais estruturas mencionadas, mas que cumpre papel fundamental na proteção aos direitos sociais indisponíveis e de interesse coletivo.

É, portanto, o Ministério Público o defensor da sociedade, quando os direitos sociais – à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao transporte, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância e à assistência aos desamparados – não são efetivados. Quanto à educação, além de um direito social fundamental previsto na Constituição Federal, está também resguardado no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8069/90) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/96). Quando esse direito (ou outros) não são efetivados por um dos poderes (Executivo), haverá lesão ou ameaça ao direito e caberá ao cidadão recorrer a um outro poder (Judiciário), para que medidas mais repressivas possam ser tomadas. É o Poder Judiciário que, aplicando a lei a partir de um caso concreto, resguardará por meio de um julgamento o direito lesado.

Diz-se que o Poder Judiciário é um poder inerte, ou seja, só interfere quando é chamado e, para isso, existem algumas regras jurisdicionais a serem seguidas. Nessa linha, é o cidadão que deve levar a sua demanda ao Judiciário, provocando-o a agir por meio de uma ação, respeitando-se as condições necessárias para tanto. Desse modo, o cidadão somente poderá provocar o Poder Judiciário através de um representante legal. Essa representação legal, geralmente feita por advogados, também pode ser feita pelo Ministério Público, através do Promotor de Justiça ou da Defensoria Pública; aliás, está também responsável por prestar a orientação jurídica, a promoção dos direitos humanos e a defesa dos direitos individuais e coletivos.

O Promotor de Justiça, como membro do Ministério Público, pode atuar na defesa de direitos individuais (como, por exemplo, de crianças e adolescentes) e coletivos, de forma mais livre que o Judiciário, pois tem à sua disposição instrumentos que possibilitam a atuação, de forma administrativa:

Na esfera administrativa o Promotor de Justiça cobra do Poder Público a implementação de políticas públicas voltadas à garantia dos direitos de crianças e adolescentes nas áreas educacional, saúde, assistência social, etc. Expede recomendações, realiza visitas de inspeção, fiscaliza entidades governamentais e não governamentais. Na área judicial promove ações civis para a tutela de tais direitos. (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2020).

Há que se observar, contudo, que existe outro importante órgão de defesa dos direitos educacionais de crianças e adolescentes, que é o Conselho Tutelar:

Em cada Município e em cada Região Administrativa do Distrito Federal haverá, no mínimo, 1 (um) Conselho Tutelar como órgão integrante da administração pública local, composto de 5 (cinco) membros, escolhidos pela população local para mandato de 4 (quatro) anos, permitida 1 (uma) recondução, mediante novo processo de escolha. (BRASIL, 1996, art. 132).

O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, segundo o que estabelece o ECA (art. 131). É certo que, apesar da importância do órgão, desde sua criação, a legislação foi omissa em disciplinar questões práticas de seu funcionamento, abrindo margem para um funcionamento que ainda deixa a desejar ou mesmo para a ingerência de outros órgãos, especialmente, do Poder Executivo municipal.

Essa omissão, além de práticas equivocadas, muitas vezes pode sobrecarregar as Promotorias de Justiça (mormente da Infância e Juventude) com questões que, em tese, não deveriam ser encaminhadas nem pela escola, nem pelo Conselho Tutelar:

Um dos exemplos de situação que individualmente não é, em um primeiro momento, atribuição do Ministério Público é a comunicação de evasão escolar. Equivocadamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (L. 9394/96), em seu art. 12, VIII, menciona a necessidade de comunicação destes casos pela instituição de ensino à Vara da Infância e Juventude, Ministério Público e Conselho Tutelar, enquanto o Estatuto da Criança e do Adolescente prevê que a comunicação será ao Conselho Tutelar, somente após esgotados todos os recursos escolares (art. 52, II, ECA). Assim, as escolas, incumbidas também na formação do cidadão, devem se empenhar para solucionar as hipóteses de evasão e não apenas “transferir” o problema. (MONTEIRO, 2018)

Há que se debater, assim, qual o papel de cada instituição na vida escolar de crianças e adolescentes, seus limites e possibilidades, sem perder de vista a solidariedade que deve existir nessa relação. Há que se ter ainda, ações respaldadas por meio de um trabalho interdisciplinar onde a escola necessita se aliar às demais políticas públicas, para efetivar a garantia de direitos e a proteção integral às crianças e adolescentes que se apresentam na condição de alunos, no espaço escolar.

Sobre o Conselho Tutelar, é preciso ressaltar a inovação trazida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em sua instituição, principalmente pela sua dimensão jurídica e social. Essa

inovação está estritamente vinculada à inauguração do paradigma da proteção integral, que, entre outros, destitui a figura do juiz da centralidade na tomada de decisões sobre a vida das crianças e adolescentes. A nenhum outro órgão composto pela sociedade civil se instituiu tamanha autoridade, porém, espanta o fato de que muitas de suas práticas se revelem ainda pautadas pela lógica jurídica, o que nos parece contraditório, já que uma de suas finalidades é justamente não ser jurisdicional.

Esteves (2018, p. 14) chama a atenção para a relação que se estabelece entre Conselhos Tutelares e escolas, destacada pelo caráter punitivo que é empregado, “[...] uma vez que há uma lógica penal julgadora que não dá conta de compreender as motivações para os conflitos escolares, mas apenas busca enquadrar estes conflitos.”. Esse enquadramento, sem a compreensão de suas motivações e contextos, acaba por desenvolver um fluxo de ações mecanicistas e pouco resolutivas, resumindo-se apenas em mero encaminhamento “do caso” ao sistema de justiça.

O Conselho Tutelar não é órgão punitivo e sua atuação deve ser a mais protetiva possível. Assim sendo, ao mediar conflitos entre a escola e seus alunos, deve se voltar para a defesa do melhor interesse da criança e do adolescente coibindo toda e qualquer ação que possa deixar de respeitar esse princípio. A judicialização para equacionar conflitos oriundos da relação aluno/escola/família, deve ser prática combatida pelos conselheiros por meio de estratégias e posicionamentos que visem o apoio e a proteção social.

Lidar com problemas rotineiros e atinentes à relação escolar é papel da escola, de sorte que a via mais adequada para os resolver não é a via judicial, pois cabe à escola atuar sob a perspectiva de construção coletiva de ações capazes de encontrar a resolução dos conflitos dentro ou fora dela, desmotivando práticas de judicialização. A escola não deve abrir mão de sua capacidade dialógica de solução de conflitos pois, dessa forma “[...] promove e evidencia a fragilidade do seu papel de autoridade educacional, quando delega a um terceiro a resolução de conflitos que poderiam ser resolvidos intramuros.” (AGUINSKY *et al.*, 2014).

Devo observar, que, não se trata de negar a via de acesso por parte da escola ao sistema de justiça, mas, chamar a atenção para a necessidade de que esse sistema de justiça não seja colocado numa posição iluminista e salvífica, que dará soluções melhores ou mais eficazes do que a pedagogia vem construindo.

Logo, parece-nos claro que a escola só deve recorrer à justiça depois de despendidos todos os esforços necessários para se resolver o problema apresentado de forma conjunta e articulada com a família e outros serviços, fortalecendo assim sua autoridade pedagógica. Para

tanto, entendemos que a escola necessita de apoio para lidar com os problemas que perpassam a ação educativa formal, caso contrário, cada vez mais se abrirá espaço para a participação da justiça na solução de conflitos próprios das relações escolares.

Assim, oportuno ressaltar as ações desenvolvidas por outras políticas públicas e, sobretudo, as ações voltadas ao fortalecimento da função protetiva das famílias. Nessa direção, destacam-se os serviços desenvolvidos nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e nos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS). Os CRAS e os CREAS são serviços que executam as ações de proteção social instituídas pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS) a qual assumiu a centralidade sociofamiliar no âmbito de suas ações. Logo, possuem *expertise* no trabalho social com famílias, devendo a escola tê-los como um de seus parceiros fundamentais. Trata-se, na prática, de promover a intersetorialidade, entendida como [...] a articulação entre os setores e saberes, para responder de forma integrada, a um objetivo comum” (BRASIL, 2009, p. 26).

É importante ressaltar que, não trago aqui o entendimento que a questão da indisciplina (ou qualquer outro conflito) na escola é atribuição específica de qualquer órgão ou serviço, especialmente os serviços vinculados à Política de Assistência Social. Parto do princípio que, no que se refere ao atendimento da criança e do adolescente, a responsabilidade primária e solidária é do poder público (Art. 100, inciso III do ECA) que deve atuar [...] por meio de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios” (Art. 86 do ECA). Assim, comungo que, os serviços que tem como base o núcleo familiar como principal eixo articulador de políticas públicas de assistência, promoção e proteção social (Como é o caso do CRAS e CREAS) devem estar atentos para as necessidades de proteção das famílias, por meio de atuação continuada e em rede. A ideia é que, por meio da atuação em rede se possa observar nas relações familiares, seus conflitos, tensões e rupturas, e se estabelecer ações de referência e contrarreferência dentro dos níveis de proteção social (Básica, média ou alta complexidade), bem como outros encaminhamentos, conforme a necessidade da família (Saúde, educação, cultura, esporte, lazer, etc.).

Conforme pontua Souza (2012, p. 109) [...] conhecer a realidade dos atendidos, com as transformações decorrentes em âmbito individual e social, aparece ainda como uma necessidade para o início do enfrentamento de qualquer problemática”, sendo assim, os serviços vinculados à política de assistência social lócus importante para realização dessa leitura.

Nessa perspectiva, questões relacionadas à indisciplina e mesmo à violência e *bullying*, dependência química e outros problemas que ultrapassam os limites da escola, além de requerer que sejam analisados como fruto de múltiplos contextos e de causas multifatoriais, também devem sofrer intervenção interdisciplinar, para que o engajamento do aluno possa ser favorecido. Assim, o fortalecimento de vínculos entre os serviços e a atuação em rede devem ser fomentados para a identificação e solução de problemas que podem ou não ocorrer no ambiente escolar, mais que muitas vezes se originam a partir de outras condicionantes (qualquer situação de vulnerabilidade no contexto social).

No âmbito da escola, são os professores e gestores educacionais que devem identificar esses problemas e, com suas habilidades profissionais, colocar em prática os conhecimentos pedagógicos necessários para cada situação, contando, quando for o caso, com o suporte da rede. Na prática, é entender que existe uma rede de serviços que pode e deve ser acionada para a realização de ações e intervenções, antes de se demandar o sistema de justiça.

Pessoa (2015, p. 175) assinala a importância da articulação da rede de proteção, para permitir práticas bem-sucedidas e que auxiliem adolescentes a não se incorporarem ao comércio de drogas, enfatizando que “[...] a falta de uma rede de proteção efetiva para os adolescentes traz implicações severas”, pois, contraditoriamente, na ausência de suporte social, até mesmo o tráfico de drogas pode ser permeado por sentidos positivos para esses grupos. Sobre a problemática do *bullying*, Pereira (2020 p. 13) afirma que a escola [...] assume papel de importante relevo, pois, de acordo com a forma de enfrentamento, pode ser percebida pelos alunos vítimas da agressão como rede de apoio ou como espaço de violação de direitos.”

Nesse sentido, é especialmente importante que a instituição escolar possa ter clareza de seu papel pedagógico, sem, contudo, segregar-se apenas nele, sob pena de trazer para si a responsabilidade de suprir as lacunas deixadas pela ausência das demais políticas públicas existentes e que atuam no território dos sujeitos escolares. Há de se destacar, igualmente, a importância da Educação Social que se circunscreve a partir de práticas educativas desenvolvidas por movimentos sociais, organizações não governamentais, programas e projetos sociais públicos ou privados e que envolve um diálogo com diversas áreas do conhecimento, tendo na Psicologia e na Sociologia a complementação de sua fundamentação (CARO, 2009; SOUZA NETO; SILVA; MOURA, 2009).

Silva Neto e Barreto (2018, p. 15), ao pesquisarem sobre indisciplina e violência, no espaço escolar, concluíram que [...] a combinação de fatores, como clareza da instituição quanto ao seu papel, consciência de sua função social, definição de objetivos claros e compromisso

ético-político de seus profissionais” colabora no sucesso das ações e pode indicar um caminho para que essas temáticas deixem de ocupar a centralidade na pauta da escola. Confirmam ainda que tanto a violência quanto a indisciplina, sempre que tensionadas, devem [...] ser tratadas permanentemente na forma dialógica de interação dos diversos atores, pelo estabelecimento de mecanismos democráticos de participação e pela ação pedagógica solidária e comprometida com a aprendizagem de todos.”

Sabemos que o Poder Judiciário, como poder legítimo, muitas vezes se mostra central à democracia, pela sua intervenção no âmbito social. Por certo ele pode ser acionado por qualquer pessoa ou instituição, incluindo a escola. Todavia, quando ele é chamado a interferir nas relações escolares, pela própria escola, para equacionar conflitos escolares que lhe são próprios, cabe-nos questionar quais os motivos que a têm levado a recorrer à justiça quando ela própria pode apresentar resultados mais previsíveis e próximos da realidade de seus alunos.

Eventualmente, pode o Ministério Público em sua atuação administrativa, atuar sobre as temáticas que perpassam o ambiente escolar, contudo, as competências institucionais não podem ser confundidas pelos atores da rede local. Conforme se depreende na prescrição trazida pelo artigo 136 do ECA, incisos IV, V e X, quando dispõe sobre as atribuições do Conselho Tutelar, apenas em caso de necessidade de propositura de ação judicial é que haver o acionamento do Conselho Tutelar para representar ao Ministério Público ou ao Judiciário.

IV - encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente

V - encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência;

XI - representar ao Ministério Público para efeito das ações de perda ou suspensão do poder familiar, após esgotadas as possibilidades de manutenção da criança ou do adolescente junto à família natural.

Logo, a mudança dessa sistemática de judicialização exigirá sobretudo do Conselho Tutelar, dentro do seu rol de atribuições, uma atuação “[...] voltada à solução efetiva e definitiva dos casos atendidos, com o objetivo de desjudicializar, desburocratizar e agilizar o atendimento das crianças e dos adolescentes, ressalvado as disposições previstas na Lei 8069/90.” (BRASIL, 2010), recorrendo a outras instâncias apenas quando se demandarem providências que extrapolem a sua ação.

As Regras Mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça da infância e da juventude (ou Regras de Beijing, 1985) recomendam que “[...] os serviços da Justiça da Infância

e da Juventude se aperfeiçoarão e se coordenarão sistematicamente com vistas a elevar e manter a competência de seus funcionários, os métodos, enfoques e atitudes adotadas.” Infelizmente, mesmo após 35 anos desse documento, essa é uma realidade distante desse sistema, que, como outros serviços, carece como nunca de efetivar as recomendações mencionadas.

Em que pese a especificidade dos serviços da justiça direcionados à área da Infância e Juventude, essas recomendações se amoldam a todos os outros serviços, sejam eles públicos, sejam privados, incluindo a escola. A competência de seus funcionários, os métodos, enfoques e atitudes adotadas em qualquer instituição farão muita diferença na vida das pessoas, e isso é ainda mais singular, quando, entre os seus afazeres, está a tarefa de educar, proteger e resguardar os direitos dos futuros cidadãos. Desse modo, se, de um lado, a escola carece de aperfeiçoamento e melhoria dos métodos e atitudes adotadas, de outro, o próprio sistema de justiça (o Conselho Tutelar, o Ministério Público, a Defensoria Pública) também deles necessitam.

É oportuno ressaltar que o Poder Judiciário, não obstante se constitua para reparar injustiças e a violação dos direitos humanos, se mostra muitas vezes distante da realidade dos sujeitos (RANGEL, 2015). Adorno (1996) assevera que a magistratura brasileira é profundamente conservadora e dificilmente tem uma visão social da distribuição da justiça ou é comprometida com as questões sociais. Rangel (2015, p. 129) afirma que existe um formalismo sem precedentes, que cada dia mais afasta o Poder Judiciário da sociedade. Destaca ainda a predominância de uma visão etnocentrista, no meio dos operadores do Direito, os quais não conseguem olhar o mundo “[...] senão através do Direito, e como o Direito não resolve tudo, o magistrado empaca nas leis e não consegue sair da teia legislativa criada, adredemente, para engessá-lo.” (RANGEL, 2015, p. 127). Outra constatação apontada por Rangel diz respeito ao lugar de onde vêm e de onde falam esses operadores. Para ele,

[...] magistrados e membros do Ministério Público, sendo, em sua maioria oriundos da classe média alta, desconhecem, por completo, o que significa um ambiente de exclusão social, tornando-os em sua maioria, incapazes de olhar o mundo através do umbigo alheio. Transformam-se em defensores do *status quo* do *locus* de onde provieram. Falam do lugar em que sempre estiveram, e não do lugar do outro. São incapazes, em regra, de se autotransferirem ao lugar do outro. São fisiológicos e corporativistas, quando não egoístas sociais. (RANGEL, 2015, p. 127).

Assim, sentenciar nem sempre é fazer justiça. A sentença pode até estabelecer quem ganha e quem perde, em uma disputa, mas também pode possibilitar a desresponsabilização de certas instituições em prestar serviços capazes de promover a proteção social dos sujeitos, em seus diferentes espaços de convivência.



Por óbvio que não se trata aqui de negar a via judicial, por vezes necessária para a resolução de conflitos que ocorrem na escola (como, por exemplo, em situações de violências, atos infracionais), contudo, uma forma mais plural, tanto por parte da escola como do próprio Poder Judiciário deve ser fomentada, em casos como da mediação escolar, da Justiça Restaurativa e de outras ações que, ao mesmo tempo que se demonstram resolutivas, são na essência preventivas.

Isso exige da escola e da Justiça, como um todo, contestar práticas arraigadas secularmente, o que implica abrir mão de uma tradição conservadora que ainda incide na escola e no sistema de Justiça. Impõe-se, dessa maneira, a necessidade do acionamento de recursos que devem derivar dos distintos poderes, mas que visem sobretudo ao fortalecimento de práticas extrajudiciais e ao fortalecimento de ações dialógicas.

Vemos que, no dia a dia das escolas, os educadores se deparam tanto com situações que configuraram como ato infracional quanto com situações que correspondem a outro tipo de conduta. Muitos desses acontecimentos causam preocupação, mas também podem levar o educador a adotar indevidamente o papel de juiz ou de polícia, dentro da escola. Há situações também onde, ao contrário, se pratica a omissão por parte dos educadores, quando estes deixam de tomar providências condizentes, diante de fatos considerados graves e que ensejam o acionamento da justiça juvenil, como, por exemplo, o ato infracional.

Para demonstrar um dos equívocos que comumente acontecem, no ambiente escolar, apresento abaixo um trecho de apelação feita por uma professora, processada por danos morais em razão de ter realizado indevida revista pessoal em uma aluna com deficiência intelectual, em decorrência do desaparecimento de um celular e gerando constrangimento:

Consta dos autos o seguinte: a) a parte autora, menor de idade, com 11 anos de idade à época do evento, em 29.3.17, foi submetida à situação vexatória, durante passeio escolar, nas dependências do jornal *Folha da Região.*; b) a parte autora, em razão do desaparecimento do telefone celular de um dos redatores do jornal, durante a referida visitação, foi destacada do grupo de alunos pela respectiva Professora, responsável pelo acompanhamento da turma; c) na sequência, inquirida a respeito do fato; d) e, após, submetida à revista corporal no banheiro; e) para tanto, foi parcialmente despida, inclusive, das vestes íntimas; f) por fim, o mencionado telefone celular foi localizado, sob um livro. (APELAÇÃO nº 1007848-91.2017.8.26.0077. VOTO 23943 TJ/SP, 2019).

Observa-se uma conduta incompatível com a função de professor, pois a revista é atividade policial e não cabe ao professor ou a qualquer outro educador, em nenhuma circunstância, fazê-la. No caso em questão, mesmo com a indevida revista concretizada, a

professora não encontrou com a aluna o celular desaparecido, expondo a criança a situação vexatória de vergonha e ultraje e constrangedora de violência e coação psicológica. Nos termos do estabelecido no ECA, é crime “[...] submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento.” (BRASIL, 1990, art. 232).

Mesmo quando trata da responsabilização do adolescente que conflita com a Lei, o ECA é bastante afirmativo, ao instituir que, “[...] na aplicação das medidas, levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.” (Art. 100). Nesse sentido, na escola deve ser combatida a visão penalista e distorcida que faz com que muitos educadores acreditem que o sistema de Justiça possui remédios jurídicos milagrosos capazes de surtir efeitos imediatos de “ressocialização” na vida do “aluno problemático”. Tal entendimento é, em nosso ver, uma comprovação de fracasso de todas as outras vias (pedagógicas e dialógicas), além de se efetivar como negação dos processos subjetivos que levam à decisão pessoal de mudança do comportamento. Ademais, o propósito genuíno da educação não deveria passar pela via do direito penal juvenil.

Ao buscar, no campo do Direito ou do sistema de Justiça, soluções para os conflitos escolares, a escola amplia o seu poder disciplinador, apelando a esse sistema como último recurso de punição. Com isso, não só colabora com a criminalização dos comportamentos daqueles que escapam de seus processos disciplinares, mas também induz o aluno a uma experiência escolar negativa, fomentando processos de desvinculação.

Silva e Bazon (2014) apontam que “[...] uma experiência escolar negativa não somente contribui para o desenvolvimento de conduta infracional na adolescência, mas também se constitui em um preditor significativo”, o que também contribui para que o aluno veja o ambiente escolar como desinteressante e dele se evada. Nessa linha, os processos reflexivos decisórios de se judicializar ou não os comportamentos dos alunos, na escola, devem ser uma prática constante dos educadores, sob pena de contribuírem para a não efetivação do direito à educação, já que, como nos esforçamos em demonstrar aqui, estas sempre indicam o afastamento do aluno da escola. Na prática, há uma transferência de responsabilidades, evidenciando-se o esgotamento dos processos educativos, além do fomento de uma face perversa da judicialização, que é a indicação da necessidade de punição dos extratos mais vulneráveis da população, os quais, como se sabe, constituem a grande massa da educação pública.

Silva (2017, p. 72) observa que o diferente (no nosso caso, o aluno indisciplinado) pode ser desumanizado, sem que se cause “qualquer tipo de aflição ou vergonha”, sendo que

[...] contra este pode ainda se alimentar atitudes e práticas que legitimam o jogo da crueldade. Estas práticas cruéis, que de tanto se repetirem se naturalizaram, encontram sustentação em raciocínios que buscam justificar, racionalizar e nos livrar, se possível sem culpa, daqueles que em razão de seus modos de existir nos afrontam, nos ameaçam e nos interpelam.

Essa diferença não é produzida apenas pela circunstância da situação de indisciplina, mas envolve também relações transversais da dinâmica escolar, familiar e comunitária. Goethel, Polido e Fonseca (2020, p. 23) constataram que situações de indisciplina encaminhadas ao Poder Judiciário acabam arquivadas depois de aplicada a remissão<sup>14</sup>, por apresentarem, acima de tudo, baixo potencial ofensivo. Com isso, frisam os autores, além de a escola não estar disposta pedagogicamente, “[...] também não está respaldada juridicamente para o enfrentamento das situações de conflito no cotidiano escolar”, já que também há uma movimentação desnecessária do aparato estatal e a não observação dos critérios e princípios de razoabilidade, o que poderá refletir prejuízos na população como um todo, diante da natureza difusa do Estado. Essa falta de respaldo, sugere a necessidade de conhecimento dos ritos processuais, mas, sobretudo, do entendimento de que o Eca é uma Lei protetiva, sendo, portanto, necessário o estabelecimento de um processo contínuo de capacitação e articulação com atores do próprio sistema de justiça.

Para Pereira e Blum (2014), “[...] mesmo que se reconheça a impossibilidade de se extinguir a indisciplina, procura-se sua eliminação e, para isso, os agentes disciplinadores (detentores da moral) fazem uso de inúmeras estratégias, inclusive as opressivas e injustas”, pois, em muitos casos, a judicialização terá como único escopo a medida repressiva. Aliás, é nesse sentido que o campo do Direito como um poder-saber irá reforçar essa expectativa de “eliminação” da indisciplina.

É válido ressaltar que, mesmo após trinta anos do ECA, são inúmeros os problemas que ainda perpassam a implantação do Sistema Socioeducativo, quando o adolescente conflita com a Lei. Dessa maneira, não reconhecer esse contexto é promover o resgate das ideias que

---

<sup>14</sup> A remissão representa uma forma de exclusão do processo. Está prevista no art. 126 do ECA (BRASIL, 1996) e pode ser proposta pelo representante do Ministério Público, levando-se em conta as circunstâncias e consequências do fato, o contexto social, a personalidade do adolescente e sua maior ou menor participação no ato.

permearam o estabelecimento do sistema de justiça juvenil, notadamente amparadas na Doutrina da Situação Irregular.

Nessa superada doutrina, a justiça juvenil funcionava como um órgão centralizador, tendo na figura do juiz até mesmo a administração dos serviços públicos, inaugurando “[...] uma política sistemática de internação em estabelecimentos criados ou reformados para atender a população específica dos menores material ou moralmente abandonados, e/ou delinquentes.” (RIZZINI, 2011, p. 251-253). Nesse tempo, a ideia de escolas correcionais motivou as ações da Justiça, transformando essas instituições em verdadeiros “depósitos de menores”.

Temos que, por um longo período da história brasileira, culturalmente a sociedade e as instituições escolares recorreram ao Poder Judiciário, procurando na figura do juiz a correção do comportamento dos alunos e indicando, desde logo, suas atitudes e suas eventuais disposições para o mal, procurando o necessário convencimento para justificar tal intervenção. Além de ter sido um preceito legal, passou ao longo do tempo a ser até mesmo uma questão de costume, o qual, infelizmente, perdurou até mesmo após a instituição do ECA (RIZZINI, 2011).

Prova disso é que, no ano de 2010, em face da promulgação da Lei nº 12.010/09 (chamada de Lei da Convivência Familiar), a Coordenadoria da Infância e da Juventude do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo emite parecer direcionado aos magistrados paulistas, proibindo a prática da instauração dos chamados “procedimentos verificatórios” (sindicâncias ou pedidos de providências).

O pressuposto básico que orientou as discussões é a necessária superação de resquícios menoristas na área da infância e da juventude. Com efeito, percebe-se que, apesar da mudança legislativa, práticas cartorárias persistiram no Estado, mantendo o modo de atuação existente à época do antigo Código de Menores. Como se sabe, toda a legislação brasileira precedente (tanto de 1927 como de 1979) considerava crianças e adolescentes apenas pelo viés do desvio. Menores eram as crianças e adolescentes tidas como abandonados ou delinquentes e como tal em situação irregular, numa avaliação quase sempre decorrente de pobreza ou de vagos padrões de conduta dissonantes da camada dirigente. As consequências tutelares eram drásticas, voltadas praticamente sempre ao afastamento da família e de institucionalização de crianças, sem previsão de procedimentos pautados pelo contraditório. A mudança mais fundamental operada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente é a passagem de uma concepção tutelar para outra, fundada na garantia universal de direitos, tanto individuais como sociais, econômicos e culturais, tornando crianças e adolescentes sujeitos de direitos, em tudo equiparados a adultos, além de terem outros direitos específicos, dos quais o de participação, com direito a voz e a escuta, é dos mais significativos. A partir da vigência da Lei nº 12.010/09 não mais se admite, em princípio, o processamento de “procedimentos verificatórios” (sindicâncias ou pedidos de providências) para apuração de fatos apresentados pelo Conselho Tutelar, cabendo a este fazê-lo de forma articulada com a rede de atendimento. (TRIBUNAL DE JUSTIÇA/SP, Parecer nº 04/10).

Apesar da citada lei não se relacionar com o tema em debate, nesta pesquisa, é importante mencioná-la, para se evidenciar que, mesmo após a promulgação do ECA, o próprio sistema de Justiça ainda conviveu e permitiu práticas arcaicas e tutelares, colocando-se à disposição das instituições (incluindo a escola) como detentor do poder de solução de demandas sociais, econômicas e culturais.

Como partícipe da prática dessa conjuntura, posso afirmar que empiricamente não é apenas a intenção de defesa dos direitos das crianças e adolescentes que motiva os atores locais a acionar o sistema de Justiça. Frequentemente, esse movimento se constitui pela esperança de que tanto o Ministério Público quanto o Poder Judiciário possam dar acolhida a discursos de constituição dos alunos apenas como perigosos ou patológicos, mormente em relação àqueles que têm a sua “[...] vida cotidiana atravessada por espaços sociais de trauma, violência, estigma e perigo” (VICENTIN *et al.*, 2012).

Foucault (2013), em *A verdade e as formas jurídicas*, analisa, tendo em vista os exemplos advindos da Inglaterra e da França do século XVIII, a origem da sociedade disciplinar, a partir da distribuição espacial e social da riqueza industrial e agrícola daquela época. Para ele, a constituição de meios de controle sociais entre uma determinada classe (dos proprietários) sobre outra (os trabalhadores, os desempregados, os camponeses) é a gênese da sociedade disciplinar, que se materializa com um aparato de instituições (fábricas, hospitais, escolas etc.), as quais compõem um sistema que atua não no sentido de estabelecer uma penalidade como resposta a uma infração, mas no sentido de “[...] corrigir os indivíduos nos seus comportamentos, suas atitudes suas disposições, o perigo que apresentam, as virtualidades possíveis”, porque são esses os que necessitam de uma prática de controle social (FOUCAULT, 2013, p. 98). Esse sistema, segundo o autor, permite não só a vigilância constante sobre o indivíduo, mas também um exercício de poder que, além de vigiá-lo, constrói sobre ele um saber.

Desse modo, quando a escola aciona o sistema de Justiça (a Polícia, o Ministério Público, o Judiciário, a Defensoria Pública) e apresenta o aluno como indisciplinado, além de já ter instituído sobre ele um saber, procura igualmente a aliança a outro saber – o saber jurídico – para, com isso, impor a correção da disposição ao perigo que este supostamente apresenta (porque ele conversa em sala de aula, usa boné, usa o celular, se levanta sem autorização, não faz as tarefas, é desobediente e indisciplinado).

Assim, não é incomum que, nos dias atuais, nos deparemos com um certo saudosismo de alguns educadores para que o Judiciário, através da figura do juiz, exerça o papel daquele que resolve tudo, ou que, de certa forma, teria o poder de regenerar o adolescente indisciplinado, seja lhe “passando um sabão”, seja ameaçando de lhe privar a liberdade. Não devemos esquecer que muitos operadores do Direito foram forjados ainda na época do Direito Menorista e que a instituição da lei por si só não altera certas práticas e comportamentos.

Outra constatação empírica que faço, também importante de ser aqui observada, é a configuração feita pelos educadores de atribuir ao comportamento adolescente a prática de ato infracional, sem que sua conduta se amolde ao crime, conforme tipificado na lei penal, porque comumente há uma avaliação de cunho muito mais moral do que legal.

Por isso, um xingamento banal pode ser tomado como crime (há prevalência das acusações de ameaça, desacato, injúria e contravenção penal de vias de fato) e fazer com que o educador recorra à Polícia, para lidar com tal situação. A partir do momento em que a escola aciona a Polícia, ou seja, lavra o Boletim de Ocorrência, é dado início ao chamado “Procedimento para Apuração de Ato Infracional Cometido por Adolescente”. Em decorrência, após a investigação, produz-se um relatório que é encaminhado ao Ministério Público, o qual realizará a chamada oitiva informal do adolescente, podendo oferecer o arquivamento, a remissão, a representação ou a indicação das medidas socioeducativas a serem aplicadas.

O convencimento do membro do Ministério Público sobre a existência ou não de ato infracional vai se basear nas provas apresentadas, na atipicidade do fato, na participação do adolescente e nas condições subjetivas que o envolvem.

A remissão não significa que não houve reprovação ao comportamento apresentado, contudo, mesmo havendo a reprovação, o ato será considerado de natureza leve e, portanto, justificável de ser remido. No caso da promoção do arquivamento, a autoria e materialidade da prática do ato infracional não se faz comprovada ou mesmo o adolescente não concorreu para sua prática.

Para melhor exemplificar, seguem abaixo as principais informações constantes em Procedimento para Apuração de Ato Infracional Cometido por Adolescente, no ambiente escolar. Inicialmente, o professor registrou Boletim de Ocorrência, o qual foi lavrado com o seguinte teor:

Presente nesta Unidade Policial, a vítima supra qualificada, informando os seguintes fatos: que é professora na E.E, nesta cidade, onde ministra aula ao adolescente M. com quatorze anos de idade, matriculado no 9º Ano - turma A. Ocorre que segundo a vítima, na data dos fatos, após chamar a atenção do adolescente supracitado, em razão do mesmo não ter realizado as tarefas diárias, este passou a deferir-lhe os seguintes dizeres "vai tomar no cu, vai se foder". (BOLETIM DE OCORRÊNCIA nº 1328/2019).

#### Decisão do Ministério Público:

Verifica-se que é a primeira vez que o adolescente se viu envolvido na prática de ato infracional do qual não resultou em maiores consequências, destituída de qualquer emprego de violência ou grave ameaça à pessoa. Além disso nota-se que o adolescente se encontra integrado à família, estando matriculado em escola, com bom aproveitamento em seus estudos. Ante o exposto, não vislumbrando interesse na aplicação da medida socioeducativa, concedo ao adolescente, com fundamento no artigo 126, da Lei nº 8069/90, a remissão como forma de exclusão do processo. (PROCEDIMENTO VERIFICATÓRIO nº 151004-70.2019.8.26.0482)

Em outro procedimento, dois adolescentes foram acusados de desacato, por terem jogado bolinhas de papel na professora. Na decisão do Ministério Público, justificou-se:

Da conduta dos adolescentes, não se extraem os elementos necessários para configuração do ato infracional equiparado a infração penal de vias de fato. Ademais, não obstante o reprovável comportamento dos adolescentes, reputo que esta desavença no âmbito escolar não possui relevância infracional, sendo necessária tão somente a devida repreensão educacional, punindo-a com as medidas disciplinares aplicáveis ao caso. Pondera-se nesse ponto, que não se pretende a impunidade dos adolescentes, entretanto, pelos elementos colhidos nos autos, não vislumbro a existência de justa causa para iniciar qualquer procedimento infracional, posto que, a meu ver, os fatos narrados no Boletim de Ocorrência nº 9180/2018 não devem ter repercussão no âmbito infracional, bastando a adequada punição dos adolescentes com a adoção de sanções disciplinares, tais como advertência e suspensão, conscientizando-a quanto ao respeito mútuo que deve nortear qualquer relação interpessoal. (PROCEDIMENTO VERIFICATÓRIO nº 1505546-44.2018.8.26.0482).

Um outro exemplo apresenta o Boletim de Ocorrência narrando que a professora comparece ao plantão, informando que o adolescente, aluno do 1º ano do Ensino Médio a teria xingado de “vassourão”, assim que a professora passou em frente à classe dele. Manifestou-se o Ministério Público:

Verifica-se que não é a primeira vez que o adolescente se viu envolvido na prática de ato infracional, todavia, não resultou em maiores consequências, e destituída de qualquer emprego de violência ou grave ameaça à pessoa. Além disso, nota-se que o adolescente se encontra integrado à família, estando matriculado em escola, com bom aproveitamento em seus estudos. Ante o exposto, não vislumbro interesse na aplicação de medida socioeducativa, concedo ao adolescente, com fundamento no artigo 126 da Lei 8069/90, a remissão como forma de exclusão do processo.

Eis, portanto, três exemplos que nos possibilitam analisar os motivos de judicialização de comportamentos de alunos, reprovados pelos seus professores e tidos como ato infracional.

Além de analisar os critérios de razoabilidade que justificaram o acionamento do aparato estatal para resolução de conflitos ocorridos no chão da escola, é importante examinar as fundamentações que indicam a aplicação da remissão ou o arquivamento do procedimento judicial, ao entender-se que a conduta “[...] não possui relevância infracional”, “[...] bastando a adequada punição com a adoção de sanções disciplinares, tais como advertência e suspensão, conscientizando-o quanto ao respeito mútuo que deve nortear qualquer relação interpessoal”.

Tem-se, portanto, a ausência de pressupostos fáticos que justifiquem o oferecimento da representação, levando-se em conta as circunstâncias e consequências do fato, o contexto social, a personalidade do adolescente e sua maior ou menor participação (Art. 126 do ECA).

Por outro lado, é oportuno levar em conta quais sentimentos são gerados na pessoa do educador, que, ao buscar a justiça para a correção de um comportamento por ele reprovado, não tem satisfeito o seu pedido, entendendo muitas vezes que nada aconteceu, tendo que lidar talvez com as mesmas questões motivadoras ou com o surgimento de outras (animosidade, confronto, rispidez, chacota etc.). Tais sentimentos podem sustentar discursos de enfraquecimento da autoridade do professor, de que o ECA só traz direitos ou mesmo da necessidade da redução da menoridade penal.

No mesmo sentido, é necessário também debater se tais condutas atendem ao melhor interesse do aluno (adolescente) ou se, na prática, motivam a evasão escolar ou mesmo o abandono, diante de situações vexatórias ou mesmo constrangedoras a que podem ser submetidos esses alunos, ao serem indicados como autores de atos criminosos, segundo a avaliação de seu professor, que naturalmente se reveste de razão pela condição que ocupa.

Goethel *et al.* (2016, p. 96), ao analisar o registro de ocorrência por parte da escola contra alunos, observou que “[...] na maioria dos casos os adolescentes foram conduzidos até a autoridade policial mesmo não sendo o caso de flagrante delito” e a condução até a Delegacia se deu em horário de aula. É cediço que nem mesmo os adultos se sentem à vontade para participar de quaisquer atos da Justiça, seja na condição de vítima, seja na condição de autor; isso é ainda mais sério, quando se trata de adolescentes que muitas vezes agem de forma irrefletida.

Pereira e Blum (2014, p. 742) apontam que, muitas vezes, o ato de contenção de conflito pode gerar



[...] em si, o próprio conflito, ou seja, as tentativas de impor a ordem produzem o que ela deseja eliminar, a desordem. O desejo de satisfação das individualidades acaba se insurgindo contra as imposições totalitárias que buscam, muitas vezes, homogeneizar os comportamentos, desconsiderando, com isso, a imensa diversidade que permeia a existência humana.

Ora, ao acusar o aluno, não há apenas um desgaste na sua relação com o professor, mas também com o professor, a escola e a família, que muitas vezes tomará conhecimento dos fatos somente quando o adolescente for chamado ao Ministério Público para a oitiva informal.

Conforme já realçamos, a queixa de professores sobre a indisciplina de alunos não é nova e constitui motivo importante para obstaculizar o trabalho pedagógico, contudo, mesmo se valendo de regras mais rígidas, como é o caso da judicialização, sua ocorrência ainda prevalece, demonstrando que esses comportamentos “[...] abalam o paradigma da homogeneidade exigido aos alunos, sobressaltam e parecem pedir que seja posta em discussão a premissa da diferença como elemento estruturante das relações pedagógicas.” (PEREIRA; BLUM, 2014, p. 744).

Fica assim evidenciado que a escola ainda não estabeleceu uma relação de cooperação e horizontalidade com as diversas áreas do saber, com vistas à ação interdisciplinar e que valorize a ação dialógica em contraposição à judicialização de comportamentos, uma vez que o ambiente escolar é um espaço de socialização, embora heterogêneo e diverso.

Como se verifica nos registros advindos das oitivas ou mesmo das narrativas dos fatos registrados em boletins de ocorrência, quando há conflito na escola, por mais banal que seja, não há um momento reflexivo com os envolvidos, o que pode indicar a fragilidade da escola em lidar com eles.

Ações pontuais direcionadas à reflexão sobre as condutas do aluno, conjuntamente com a direção, seus familiares e mesmo outros profissionais da rede protetiva, não são valorizadas e, desse modo, além da impossibilidade da reflexão da conduta pelo próprio adolescente, há apenas a imposição da punição, a qual, muito embora seja pleiteada pela escola, nem sempre é acolhida pelo sistema de Justiça, em face até mesmo de sua irrelevância jurídica.

Busca-se, com isso, a punição para além das normas regimentais da escola, ao invés de outras possibilidades e meios de resolução de conflitos, o que “[...] parece despotencializar a escola de sua autoridade educativa, como a instituição com melhores condições para

desenvolvimento de ações democráticas que possibilitem o enfrentamento dos conflitos, indisciplinas e incivilidades.” (GOETHEL *et al.*, 2016).

Há que atentar ainda que os órgãos judiciais possuem competências específicas que não podem ser praticadas por outros órgãos (ou poderes) ou mesmo pessoas. Essa essencialidade jurisdicional pressupõe a necessidade de existência prévia de conteúdo material mínimo que justifique o acionamento da função de julgar, parecendo-nos adequado que o Poder Judiciário se posicione contrário a qualquer tentativa de interferência na essência de sua função jurisdicional, o que ocorre quando este se posiciona pela remissão ou pelo arquivamento do caso, entendendo que a conduta do aluno, apesar de reprovável, não possui relevância infracional.

Assim, é necessário pensar em ações específicas para essa realidade, as quais envolvam diferentes atores e saberes e possibilitem a reflexão sobre a atitude ética nas relações cotidianas entre professor e aluno e entre estes, a escola e a comunidade, visando a buscar a alteração de um cenário bastante preocupante, que é a judicialização dos comportamentos dos alunos, que, como se vê, não tem sido a melhor saída para a educação lidar com os conflitos relacionais.



**CAPÍTULO II - Delineamento metodológico**



## **CAPÍTULO II - Delineamento metodológico**

No meio do caminho tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho.  
(Carlos Drummond de Andrade, 1928).

Apresento, neste capítulo, o delineamento metodológico utilizado para a finalização desta Tese. Não há como falar desse percurso, sem destacar a pedra no meio do caminho que é o momento pandêmico imposto pela Covid-19. Nesse sentido, em que pesem as dificuldades inerentes à concretização de uma pesquisa, no âmbito do Doutorado, há que se considerar que elas são majoradas diante desse contexto, havendo necessidade de adaptações e estratégias de segurança sanitária que impediram a realização da coleta de dados em campo, da forma como se programou, de início, porque entre os locais de coleta de dados havia escolas, instituições duramente prejudicadas pelo contexto da pandemia.

A suspensão das aulas presenciais também culminou com a quase eliminação de registros de ocorrência ligados à indisciplina ou outras questões comportamentais dos alunos, posto que estes foram forçosamente afastados dos bancos escolares, já que, no período pandêmico, se privilegiou o ensino remoto, sem a presença do aluno na sala de aula.

Contudo, optei por manter os objetivos iniciais da pesquisa, pois, conforme mencionado logo na Introdução, os problemas que incidem sobre a educação brasileira, incluindo o tema aqui pesquisado, não desaparecerão com o fim da crise sanitária. Pelo contrário, eles tendem a se tornar mais latentes ou mesmo se apresentarem com novas roupagens, motivo pelo qual decidi conservar a proposta inicial da pesquisa.

Assim, a pedra no meio do caminho aqui é representada pela Covid-19, que vem entrecortar o processo de efetivação desta investigação, seja nos instrumentais pretendidos, seja no cronograma inicialmente estabelecido. Esse entrecorte vai além dos métodos e metodologias, porque atinge também a vida pessoal, a saúde mental e a esperança de viver, diante de um contexto com milhares de vidas roubadas pelo vírus e pelo negacionismo ilusório e governamentalizado.

Justifico, dessa forma, o lapso temporal imposto pelo período pandêmico e a necessidade de respeito aos protocolos sanitários de isolamento social, o qual impediu que a pesquisa de campo fosse principiada em meados de 2020.

Pelo mesmo motivo, houve a necessidade de incorporar, nas entrevistas e coleta de dados, tecnologias que passaram a ser adotadas no período pandêmico, de forma remota. Para tanto, foram utilizados formulários eletrônicos (*Google Forms*) e o programa *Microsoft Teams*, para a realização de entrevistas.

## **2.1 O local da pesquisa**

O desenvolvimento da pesquisa se deu em cinco escolas públicas estaduais do município de Presidente Prudente/SP, na Promotoria de Justiça da Infância e da Juventude e Vara da Infância e Juventude. As escolas participantes estão localizadas em áreas urbanas do município e atendem alunos do Ensino Fundamental (anos finais do 6º ao 9º ano, faixa etária de 11 a 14 anos) e Ensino Médio (faixa etária de 15 a 17 anos). Apenas uma das escolas, oferece também a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

## **2.2 Participantes**

Nesta pesquisa, foram entrevistadas oito pessoas, as quais representaram cinco escolas estaduais do município, que, ao todo, atendem 2804 alunos. Todos os profissionais entrevistados estão voltados à gestão escolar, a saber:

Escola A – Diretor e vice-diretor (2)

Escola B -Diretor e Vice-diretor (2)

Escola C – Coordenadores pedagógicos (2)

Escola D – Diretora (1)

Escola E -Vice-Diretora, substituindo a Diretora (1)

A indicação desses profissionais, ocorreu por parte da direção das escolas. Desse modo, o critério para a seleção dos participantes se deu pela disponibilidade e conveniência dos profissionais. Esses profissionais são antes de tudo, professores, contando com experiência de vivência em sala de aula, contudo, ocupando cargos relacionados à gestão escolar. Por liberalidade, se apresentaram para fornecer informações ao problema pesquisado, já que segundo as normas regulamentares das escolas é o Diretor, Vice-Diretor e Coordenador Pedagógico que lidam diretamente com questões de indisciplina na escola.

### **2.3 Aspectos éticos**

A presente pesquisa foi submetida para análise e aprovação, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) e Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), sendo aprovado por meio do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 02237918.2.0000.5402, com base no Parecer nº 3.230.996, de 28 de março de 2018. Dentre as exigências do Comitê de Ética, foram solicitadas autorizações para a Dirigente Regional de Ensino, responsável pela gestão das escolas estaduais da cidade de Presidente Prudente, para o Promotor de Justiça responsável pela Promotoria de Justiça da Infância e da Juventude, bem como para a Juíza responsável pela Vara da Infância e Juventude, obtendo-se, de todas as partes, a devida concordância, conforme documentação anexada junto aos anexos. Para preservação dos envolvidos e em atendimento aos preceitos éticos, nenhuma das escolas e pessoas entrevistadas foi identificada, sendo referidas apenas pelas letras do alfabeto.

### **2.4 Coleta de dados**

Apresento abaixo, os procedimentos de coleta de dados, os quais caracterizam a pesquisa de campo utilizada na construção do trabalho. Inicialmente foi realizada coleta de dados junto a cinco escolas públicas estaduais do município, as quais atendem alunos dos anos finais do ensino fundamental e do Ensino Médio, abrangendo o público adolescente. Essa coleta se deu junto a registros de ocorrência no sistema Placon, instituído pelo Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar (CONVIVA/SP), pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, em outubro de 2019, coleta de dados em processos judiciais e procedimentos administrativos, junto à Promotoria de Justiça e à Vara da Infância e Juventude, totalizando 15 procedimentos, sendo oito Procedimentos Administrativos Individuais (PANI) (Promotoria) e sete Procedimentos para Apuração de Ato Infracional, junto (Vara da Infância e Juventude). Foram coletados ainda, dados da Ficha Gerencial das cinco escolas.

### **2.5 Coleta de dados junto aos registros de ocorrência no sistema Plataforma Conviva (PLACON)**

O sistema Placon é parte integrante do Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar (CONVIVA/SP) e foi instituído pela Resolução nº 48, de 1/10/2019, da Secretaria de

Estado da Educação. É um sistema novo no Estado de São Paulo, que torna virtual o “Livro de Ocorrência Escolar” e, desse modo, permite o registro de forma eletrônica de todas as ocorrências escolares relacionadas à indisciplina, violência ou *bullying*. O registro nesse sistema é feito pelo vice-diretor ou diretor da escola, com base nas ocorrências registradas pelo professor em sala de aula. O registro é obrigatório e deve ser cotidiano.

Em complementação às ações do CONVIVA, em dezembro de 2020, foi instituída pela Resolução nº 92, a figura do Professor Orientador de Convivência (POC). Entre as atribuições desse profissional, está a de “[...] intervir e prestar apoio à comunidade escolar em relação a casos de indisciplina, vulnerabilidade, incivilidade, conflitos e questões de saúde, promovendo a reparação e a tomada de consciência dos problemas entre os envolvidos.” (Art. 3º, X, da Resolução 92, de 1/12/20). O Professor Orientador de Convivência substitui a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC). Apenas uma das escolas onde foi realizada a coleta de dados, possuía a figura do Professor Orientador, porém esse profissional não participou da entrevista por motivo de férias.

Importante esclarecer que, a proposta inicial da pesquisa previa a coleta de dados junto aos “Livros de Ocorrência Escolar”, para assim identificar, com base nos registros, situações de indisciplina que motivaram o acionamento do sistema de Justiça; todavia, em face da suspensão das aulas presenciais e em vista da necessidade de cumprimento das medidas sanitárias impostas pela Covid-19, as quais incluíram o isolamento social, essa etapa foi substituída pela coleta de dados no sistema Placon, que é eletrônico. Os dados foram encaminhados pela Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, por meio de contato telefônico por e-mail.

## **2.6 Coleta de dados junto aos Procedimentos Administrativos Individuais (PANI) e Procedimentos para Apuração de Ato Infracional**

Os Procedimentos Administrativos Individuais (PANI), são instaurados pela Promotoria de Justiça da Infância e Juventude no âmbito do Ministério Público. Esse procedimento está disciplinado na Resolução 174/2017, do Conselho Nacional do Ministério Público e é utilizado para apurar fato que enseje a tutela de interesses individuais indisponíveis ou embasar outras atividades não sujeitas à instauração de Inquérito Civil. A sua condução fica estritamente à cargo do Promotor de Justiça responsável e tramita no âmbito administrativo, não havendo interferência do Poder Judiciário. Foram pesquisados oito Procedimentos, os quais foram

instaurados para tratar de assunto relacionado à indisciplina escolar, após pedido de providência por parte das escolas.

A partir das informações contidas nesses procedimentos, foi elaborado um quadro (Quadro I) com os comportamentos relatados pela escola como sendo de indisciplina e de ato infracional. Esse quadro foi apresentado aos entrevistados para que pudessem opinar sobre as condutas ali descritas. A iniciativa da elaboração desse quadro foi o de observar a percepção dos entrevistados sobre a indisciplina e o ato infracional, conforme apontado na proposta inicial do projeto de pesquisa. O Acesso a esses procedimentos se deu na promotoria, em procedimentos físicos, os quais foram disponibilizados para acesso entre os meses de abril de 2019 à março de 2020.

### **2.7 Coleta de dados junto a Procedimentos para Apuração de Ato Infracional (Vara da Infância e Juventude)**

O acesso a esses procedimentos se deu de forma virtual, pelo sistema E-SAJ. O E-SAJ é um serviço eletrônico do Tribunal de Justiça de São Paulo que, disponibiliza acesso às informações relativas à situação e tramitação de processos de Primeiro e Segundo Grau. O acesso aos dados pode ser feito pelo público em geral, sem necessidade de cadastro, entretanto, existem restrições para a consulta de processos que tramitam em segredo de justiça, como é o caso de circunstâncias que envolvam crianças e adolescentes. O acesso aos procedimentos se deu por meio de funcionária (Analista de Promotoria) da Promotoria de Justiça, a qual disponibilizou em PDF os procedimentos. O sistema não permite a pesquisa por conduta ou tipificação de ato infracional, apenas pelo nome das partes envolvidas, pelo nome do defensor ou pelo número do processo. É nesse rito, que se realiza por parte do Ministério Público, a oitiva informal do adolescente, anates que lhe seja imposta qualquer medida socioeducativa.

Assim sendo, foi por meio dessa funcionária, a qual possui login e senha exclusivos de acesso, que foi feita a indicação dos processos que relacionavam a conduta infracional de adolescentes com comportamento de indisciplina na escola. Essa coleta se deu entre os meses de abril de 2019 à março de 2020.

Nos sete procedimentos analisei, os fatos relatados pela escola no registro da ocorrência policial, bem como os relatos dos adolescentes e as providências tomadas. Nesses Procedimentos, foram escolhidos casos reais, que foram apresentados aos entrevistados, antes



da realização da entrevista. Desses procedimentos, foram coletadas as seguintes situações empíricas (reais) para serem apresentadas aos entrevistados:

Comparece neste plantão a vítima, informando ser professora na Escola Estadual..., e que no dia 21.02.2020, o adolescente D. aluno da 1º ano do ensino médio daquele estabelecimento de ensino, teria lhe xingado de vassourão, assim que a professora passou defronte à classe dele. A vítima disse que o aluno ainda teria zombado dela/professora, gritando diversas vezes vassourão, dizendo aos outros alunos para varrerem a sala, já que a professora havia chegado no local. (BOLETIM DE OCORRÊNCIA nº 2313/2020).

Comparece nesta repartição policial a vítima informando ser Professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental e na oportunidade ministrava aula na sala do 7º ano A na Escola Estadual ... quando o adolescente infrator, aluno dessa sala, pediu para ir ao banheiro, mas como havia acabado de entrar na sala vindo do intervalo (recreio) a vítima Professora não autorizou sua saída momento em que ele disse: " vai tomar no c.". Tal fato já ocorreu em outras oportunidades sem que houvesse registro de ocorrência policial. (BOLETIM DE OCORRÊNCIA nº 6038/2019).

Presente nesta Unidade Policial, a vítima supra qualificada, informando os seguintes fatos: que é professora na E.E, nesta cidade, onde ministra aula ao adolescente J. com quatorze anos de idade, matriculado no 9º Ano - turma A. Ocorre que segundo a vítima, na data dos fatos, após chamar a atenção do adolescente supracitado, em razão do mesmo não ter realizado as tarefas diárias, este passou a deferir-lhe os seguintes dizeres "vai tomar no cu, vai se foder" [sic]. Nada mais. (BOLETIM DE OCORRÊNCIA nº 1328/2019).

## **2.8 Coleta de dados junto a Ficha gerencial das escolas**

A ficha gerencial é um formulário eletrônico que apresenta de forma resumida, dados relativos à estrutura física, recursos humanos, quantidade e série dos alunos nas escolas. As fichas foram encaminhadas por e-mail em arquivo PDF, por funcionário da Diretoria de Ensino local.

## **2.9 Realização de entrevistas com gestores escolares**

Foram entrevistadas, oito pessoas, a partir de um roteiro de questões semiestruturado (Apêndice A). Antes da realização das entrevistas foi solicitado aos entrevistados que respondessem a um questionário (Quadro I), o qual apresentou sessenta e oito ações que já tinham sido considerados por outros profissionais da educação como sendo motivo para acionamento do sistema de justiça. A partir de suas concepções, indicaram quais comportamentos entendiam como sendo de indisciplina e quais comportamentos entendiam como sendo ato infracional. Em três escolas, esse instrumental foi apresentado aos entrevistados de forma impressa e, em duas escolas, encaminhados por meio do *Google forms*. As respostas foram efetivadas antes da realização das entrevistas.

Em duas escolas, a entrevista se deu de maneira virtual, por meio da plataforma *Google Teams* (gravadas com vídeo) e, em outras três, ocorreu de forma presencial, conforme concordância dos entrevistados, com dias e horários pré-agendados. Nessas três entrevistas, o registro foi feito por gravação de áudio. Todos os registros foram feitos com a concordância dos entrevistados e aconteceu entre os meses de junho e julho de 2021, período no qual as aulas presenciais estavam ainda suspensas, em face da Pandemia.

### **CAPÍTULO III – Análise e interpretação dos dados**

A análise dos dados, que ora apresento, tem como base as orientações de Bardin ([1979], 2011), Minayo (2014) e Triviños (2017), os quais debatem, de forma destacada, a pesquisa qualitativa em educação. Entre as alternativas apresentadas por esses autores, a técnica de triangulação é utilizada para a análise qualitativa das informações coletadas a partir de três técnicas ou mais.

Nesse sentido, muito embora a pesquisa tenha se dividido em momentos distintos, eles são aqui articulados dialeticamente permitindo o entendimento da totalidade, bem como a unidade dos aspectos teóricos e empíricos. Ao realizar a coleta de dados junto a fontes distintas (Sistema PLACON, Procedimentos Administrativos Individuais (PANI), Procedimentos para apuração de Ato infracional e ficha escolar das escolas), bem como a realização de entrevistas com gestores escolares, favoreço a amplitude na descrição, explicação e compreensão da temática aqui tratada, sendo essa escolha explicitada por esses autores como a combinação do cruzamento de múltiplos pontos de vista e a visão de vários informantes.

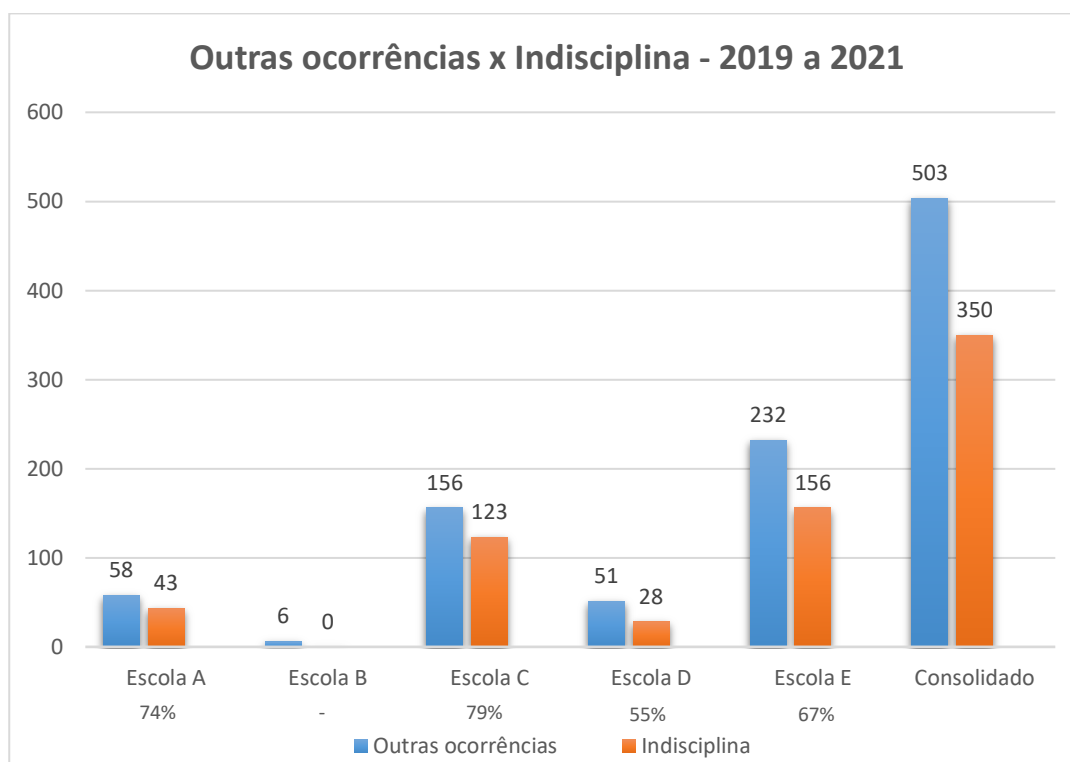
Marcondes e Brisola (2014, p. 204), pontuam ainda que na Análise por Triangulação de Métodos, destaca-se a articulação entre “[...]as informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados, o diálogo com os autores que estudam a temática em questão e à análise de conjuntura”.

Assim sendo, a partir da análise articulada dos dados coletados empiricamente, passo a apresentar a análise e os resultados.

#### **3.1 Coleta de dados junto aos registros de ocorrência no sistema Plataforma Conviva (PLACON)**

O Gráfico abaixo demonstra os dados registrados junto ao sistema Placon, no período de 2019 a 2021. Esse sistema, conforme acima explicitado é um sistema eletrônico de registro de ocorrências escolares, tendo como princípio ser

[...] uma ferramenta utilizada para a melhoria do clima e convivência escolar, bem como proteção de alunos, funcionários, professores, gestores e comunidade escolar como um todo, a partir da análise dos dados e controle das ocorrências com vistas a planos de melhoria e ações integradas. (SÃO PAULO, 2019).

**Gráfico 1 – Dados do sistema Placon (Secretaria Escolar Digital)**

Fonte: Diretoria Regional de Ensino de Presidente Prudente, 2021

Conforme se observa, são bastante expressivos os registros relacionados “a questões disciplinares”, muito embora não tenha sido detalhado quais são os comportamentos acampados nesse termo. Apenas três situações são identificadas nos dados, a saber: “utilização indevida de aparelhos eletrônicos”, “saída injustificada de atividade pedagógica/sala de aula” e “episódios de indisciplina recorrente”. Apesar disso, com base nas informações coletadas com os gestores entrevistados, as situações associadas aos “episódios de indisciplina” se encaixam, em sua grande maioria, nas situações elencadas no Quadro 6 (abaixo).

Essas situações também foram possíveis de serem identificadas nos procedimentos administrativos (PANI), instaurados na Promotoria de Justiça, após solicitação de providências de uma das escolas do município, conforme se nota abaixo:

[...] o aluno apresentou 43 ocorrências por comportamento inadequado no espaço escolar, envolvendo os seguintes atos: não traz os materiais escolares para as aulas; sair da sala de aula sem autorização dos professores; entrar em outra sala e esconder-se; irritar os professores dizendo que irá fazer de sua aula um inferno; colocar a camiseta de uniforme na cabeça e recusar-se a vesti-la; ameaçar os funcionários de agressão; ao ser advertido por estar em outra sala de aula, mandou o professor esperar quando foi mandado voltar para sua sala de aula; cantar durante as explicações do professor; danças capoeira dentro da sala de aula; cuspir na professora com uma tampa de caneta; mandar o professor calar a boca; cabular aulas; dormir na sala de aulas; provocar brigas dentro da sala de aula; usar celular e fone de ouvido durante as aulas;

ameaçar agredir funcionária; jogar alimento da merenda escolar nos outros alunos; colocar o celular para carregar na tomada da sala de aula e ameaçar de agressão física as alunas de sua sala de aula. (PROCEDIMENTO ADMINISTRATIVO INDIVIDUAL (PANI), 2018).

Tomando para análise algumas das situações acima indicadas e outras duas evidenciadas no sistema Placon, quais sejam: “utilização indevida de aparelhos eletrônicos”, “saída injustificada de atividade pedagógica/sala de aula”, “não traz os materiais escolares para as aulas”, “sair da sala de aula sem autorização dos professores”, se faz necessário questionar se seria justificável que a escola acione o sistema de Justiça para lidar com tais questões. Há razoabilidade?

Esse questionamento deve fazer parte de um processo constante de reflexão sobre quais os limites toleráveis, por parte da escola, em relação aos comportamentos dos alunos e quais regras seriam fatíveis de aplicação, no âmbito administrativo, sem o acionamento do sistema de justiça.

Goethel, Polido e Fonseca (2020, p. 16) ressaltam que a escola colabora para a criminalização de atos praticados em seu ambiente, não necessariamente sendo estes “[...] atos de violência, mas que, ao serem assim significados, podem dar início a um processo judicial.” Com isso, avaliam as autoras, a escola descaracteriza sua função pedagógica, pois as providências tomadas em relação às situações registradas nos chamados Livros de Ocorrência Escolar, via de regra, não possuem caráter pedagógico, mas punitivo/repressivo, funcionando “[...] como uma espécie de dossiê/provas contra os alunos.”

Tal situação também é verificada no trato da questão da indisciplina, porque, ao apresentar para o sistema de Justiça essas ocorrências, a escola, além abrir mão de sua função pedagógica e dialógica, acaba criminalizando o comportamento dos adolescentes, já que espera da Justiça medidas de cunho apenas repressivo. Um dos entrevistados corrobora essa constatação, ao afirmar:

*A cobrança que nós, diretores, sofremos é que nós temos que punir. A ideia é punir. Chamar, orientar, falar com a família etc. não é punição, se não houve uma suspensão. Não é entendido para o professor como uma punição. Se não atende a expectativa dele, ele fala, “ah não deu nada, não adianta nada levar para a direção”.*  
(ENTREVISTADO DA ESCOLA A).

Assim, a tônica da punição, de fato, povoa a expectativa dos professores, ao relatarem situações de indisciplina dos alunos à direção da escola, a qual, muitas vezes, não considera a situação realçada como uma situação que deva empenhar medidas mais drásticas, sendo frequentemente resolvida na base do diálogo com o aluno.

Uma constatação que faço, com base nos instrumentais aplicados para a realização da pesquisa, principalmente a partir das falas dos gestores, é de que a indicação dos atos de indisciplina parte, via de regra, apenas vindo do comportamento dos alunos, não sendo em nenhum momento a sua motivação considerada que pode também ser advinda pelo comportamento do professor, já que, o poder relacional estabelecido coloca o professor nessa condição privilegiada de exercer poder sobre o aluno.

Foucault ([1987] 2012) concebe a escola como uma instituição disciplinar dotada de recursos para o bom adestramento e onde a relação de fiscalização está definida e regulada por um poder disciplinar. Conforme ele, esse mecanismo hierarquiza os bons e os maus indivíduos, operando uma diferenciação que sanciona os atos com exatidão, lançando sobre eles uma “verdade” que os classifica, marca seus desvios e os distingue dos demais. Essa conjuntura é observável nos registros de ocorrências escolares, que agora produzidos digitalmente, permitem a leitura da ficha do aluno e todas as ocorrências registradas sobre ele.

Essas ocorrências, como notamos, possuem números expressivos de comportamentos indicados como indisciplina, sempre em uma perspectiva unilateral, a qual coloca o aluno continuamente como autor e culpado, quando sabemos que a ocorrência da indisciplina é multifatorial e pode também ser causada pela estruturação escolar, pelo professor, pela sua personalidade e igualmente pelo seu método pedagógico. (PARRAT-DAYAN, 2015).

Cabe, assim, questionar se esses comportamentos reiterados de indisciplina, na prática, não manifestam resistência à estruturação escolar, à personalidade do professor ou, sobretudo, à metodologia de ensino empregada.

De acordo com Juliano (2015), a dinâmica de utilização da exposição oral dos conteúdos e praticamente apenas o uso do livro didático como recurso para as aulas, “[...] pode contribuir para que alguns alunos não participem das atividades propostas, não mantendo sua atenção na tarefa da aula, inserindo-se em conversas paralelas, ou uma atividade de outra disciplina, caracterizando suas condutas como indisciplinadas.” A falta de harmonização entre os interesses da escola e os interesses dos alunos também faz parte das razões apontadas por Juliano para a ocorrência da indisciplina.

Nesse sentido, é importante destacar o papel do professor na atividade de aprendizagem como mediador entre as necessidades dos alunos e a produção de sentidos, sejam eles de qualquer natureza (imediatos ou pragmáticos). Para Asbahr (2014), “[...] os conceitos de motivo e de sentido pessoal são fundamentais à educação escolar, pois ampliam a compreensão dos processos de aprendizagem”, porém em suas pesquisas, tem constatado que a relação estabelecida com a atividade estudo, é uma relação alienada onde os conteúdos escolares são

pouco conscientizados pelo sujeito, estando assim, independentes da vida dos sujeitos. (ASBAHR, 2011, p. 187). Calve *et al.* (2015) frisam “[...] a importância da escola e do professor na condução da atividade dos estudantes, garantindo a estes um sentido pessoal na apropriação de conteúdos que enriqueçam a sua atividade de estudo e, conseqüentemente, a sua personalidade.”

Sobre a importância de se estabelecer métodos pedagógicos que despertem, nos alunos, interesse e produção de sentidos, é relevante destacar a apropriação da arte e, em especial, da arte cinematográfica. Coimbra, Viotto Filho e Seabra Junior (2018, p. 17, grifo nosso), salientam que “[...] a apropriação da arte cinematográfica, **deve** ser assumida como mediação no processo de desenvolvimento humano **já que** como produção artística o cinema tem grandes possibilidades [...] **e** é importante objeto cultural **para** contribuir de forma efetiva no processo de formação humana.”

Há que se destacar que, uma das escolas (escola B) não apresentou registros de ocorrências de situações de indisciplina. Tal situação pode ter sido motivada pela suspensão das aulas presenciais devido à Pandemia, contudo, pode ser observado na entrevista com o gestor que, além de demonstrar possuir maior tolerância com comportamentos relacionados ao adolecer, demonstrou também, preocupação com as consequências negativas (para o aluno) do acionamento do sistema de justiça.

### **3.2 Coleta de dados junto aos Procedimentos Administrativos Individuais (PANI) e Procedimentos para Apuração de Ato Infracional e aos Procedimentos para Apuração de Ato Infracional (Vara da Infância e Juventude)**

A coleta de dados junto aos procedimentos administrativos (Promotoria de Justiça) e de Apuração de Ato Infracional (Judiciário), possibilitou constatar que, a etapa de oitiva informal dos adolescentes, se demonstra bastante importante para entendimento da circunstância da ocorrência dos fatos. É nessa etapa que o adolescente é ouvido, podendo ser analisado se o seu comportamento/atitude se amolda ao que a Lei determina como crime ou contravenção penal.

Com base na narrativa do adolescente, sempre acompanhado por um responsável, caberá ao Promotor de Justiça analisar se a conduta do adolescente será punida pelo cometimento de ato infracional. Nos quinze procedimentos analisados, pode ser verificado que a medida sugerida pelo Promotor de Justiça foi a remissão, como forma de exclusão do processo.

Tal medida está estipulada no Estatuto da Criança e do Adolescente, e desse modo, a autoridade ministerial se ateve aquilo que a Lei determina. Conforme preconiza o ECA,

“Antes de iniciado o procedimento judicial para apuração de ato infracional, o representante do Ministério Público poderá conceder a remissão, como forma de exclusão do processo, atendendo às circunstâncias e consequências do fato, ao contexto social, bem como à personalidade do adolescente e sua maior ou menor participação no ato infracional (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTES, 1990, Art. 126).

Ressalta o ECA que, “a remissão não implica necessariamente o reconhecimento ou comprovação da responsabilidade, nem prevalece para efeito de antecedentes, podendo incluir eventualmente a aplicação de qualquer das medidas previstas em lei, exceto a colocação em regime de semiliberdade e a internação (ART. 127).

Em uma das decisões o Promotor de Justiça, assim se manifestou:

Tenho que o arquivamento deste procedimento é medida que se impõe. Isso porque, não obstante o reprovável comportamento das adolescentes, que ofenderam e ameaçaram, por palavras, a vítima, reputo que esta desavença no âmbito escolar não possui relevância infracional, sendo necessária tão somente a devida repreensão educacional, punindo-as com as medidas disciplinares aplicáveis ao caso. Nesse ponto, ressalto que aqui não se pretende a impunidade do adolescente, entretanto, pelos elementos colhidos nos autos, não vislumbro a existência de justa causa para iniciar qualquer procedimento infracional, posto que, a meu ver, os fatos narrados no Boletim de Ocorrência nº 7319/2018, não devem ter repercussão no âmbito infracional, bastando a adequada punição das adolescentes com a adoção de sanções disciplinares, tais como advertência e suspensão, conscientizando-o quanto ao respeito mútuo que deve nortear qualquer relação interpessoal (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE SÃO PAULO, Feito n. 1503781-38.2018.8.26.0482, 2019).

A ofensa proferida no caso foi “chata” e “capeta”, motivando a vítima a buscar o sistema de justiça.

Considerando que em todos os procedimentos houve a aplicação da remissão, entendeu o Promotor de Justiça que os comportamentos, apesar de reprováveis em algum sentido, não apresentaram gravidade e relevância no âmbito infracional, contudo, a atitude das escolas foi o de transferir para o Sistema de Justiça tais situações, acionando-se inclusive a Polícia.

Goethel, Polido e Fonseca (2020) constatarem que esse processo de “judicialização dos conflitos escolares pode ser sugestiva de uma fragilidade da escola no tocante à resolução de conflitos e problemas cotidianos, bem como pode apontar falhas ou deficiências na interlocução com as demais instituições da rede de atendimento a crianças e adolescentes”. Analisam ainda que, essa prática, “[...] não leva o aluno ao entendimento e/ou resignificação dos atos praticados no contexto da escola. Concordam além disso que,



“[...] essas ações, as quais têm como foco a judicialização, parecem despotencializar a escola e sua equipe de sua autoridade educativa, perdendo-se assim a oportunidade para a atuação em seu melhor papel, qual seja: como a instituição com melhores condições para o desenvolvimento de ações democráticas que possibilitem o enfrentamento dos conflitos, indisciplinas e incivildades

Nos procedimentos administrativos instaurados pela Promotoria de justiça (PANI) foi possível se verificar que as providências tomadas pela escola se resumem à advertência, contato com os responsáveis e suspensão. Já nos procedimentos de Apuração de Ato Infracional não constam informações sobre qualquer providência tomada internamente pelas escolas. Além do Conselho Tutelar e do Sistema de Justiça, nenhum outro ator da rede de atendimento é mencionado, o que pode indicar dificuldade de articulação com essa rede.

Por outro lado, não há nem por parte do Judiciário nem do Ministério Público a proposição de ações em interface com as escolas e outros atores da rede de atendimento no sentido de esclarecê-las sobre as distinções conceituais e legais entre os atos de indisciplina e infracional, o que entendo ser necessário, sendo inclusive solicitação dos atores escolares, conforme ficou consignado nas entrevistas realizadas.

No que se refere aos atos nomeados como infracionais, a situações de ameaça e desacato têm notoriedade, estando sua ocorrência diretamente ligada ao desafio do aluno ao professor em relação a regras a ele impostas.

### 3.3 Coleta de dados junto a Ficha Gerencial das escolas

A coleta de dados junto à Ficha Gerencial das escolas objetivou coletar dados para melhor qualifica-las em relação à identificação do tipo de ensino e a quantidade de alunos. Nesse sentido, as informações coletadas indicaram:

**Quadro 1 - Escola A**

Tipo de Ensino	Turno	Quantidade de Classes	Quantidade de Matrículas
ENSINO MEDIO	MANHA	4	125
ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS - ANOS FINAIS	MANHA	2	72
ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS - ANOS FINAIS	TARDE	8	255
ATIVIDADES CURRICULARES DESPORTIVAS (ACD)	MANHA	2	38
NOVO ENSINO MÉDIO	MANHA	2	80
ALÉM DA ESCOLA	MANHA	2	16
ALÉM DA ESCOLA	TARDE	2	18

Total de alunos: 532

Fonte: Ficha Gerencial da Escola, 2021

**Quadro 2 - Escola B**

Tipo de Ensino	Turno	Quantidade de Classes	Quantidade de Matrículas
ENSINO MEDIO	INTEGRAL	2	34
ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS - ANOS FINAIS	INTEGRAL	7	168
NOVO ENSINO MÉDIO	INTEGRAL	1	40

Total de alunos: 242

Fonte: Ficha Gerencial da Escola, 2021

**Quadro 3 - Escola C**

Tipo de Ensino	Turno	Quantidade de Classes	Quantidade de Matrículas
ENSINO MEDIO	NOITE	5	203
ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS - ANOS FINAIS	MANHA	7	235
ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS - ANOS FINAIS	TARDE	8	271
EDUCAÇÃO FÍSICA DOS ALUNOS DO NOTURNO	MANHA	3	156
EDUCAÇÃO FÍSICA DOS ALUNOS DO NOTURNO	TARDE	2	105
EDUCACAO ESPECIAL - DI - ITINERANTE	MANHA	5	14
EDUCACAO ESPECIAL - DI - ITINERANTE	TARDE	6	19
NOVO ENSINO MÉDIO	MANHA	1	39
NOVO ENSINO MÉDIO	NOITE	2	76
ALÉM DA ESCOLA	MANHA	2	16
ALÉM DA ESCOLA	TARDE	4	32

Total de alunos: 836

Fonte: Ficha Gerencial da Escola, 2021.

**Quadro 4 - Escola D**

Tipo de Ensino	Turno	Quantidade de Classes	Quantidade de Matrículas
ENSINO MEDIO	MANHA	3	86
ENSINO MEDIO	NOITE	2	71
ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS - ANOS FINAIS	MANHA	2	56
ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS - ANOS FINAIS	TARDE	7	198
EDUCAÇÃO ESPECIAL - DI - SALA DE RECURSO	MANHA	2	13
EDUCAÇÃO ESPECIAL - DI - SALA DE RECURSO	TARDE	1	5
ENSINO MÉDIO COM HABILITAÇÃO PROFISSIONAL (NOVO-TEC)	MANHA	1	30
NOVO ENSINO MÉDIO	MANHA	2	71
NOVO ENSINO MÉDIO	NOITE	1	13
NOVO ENSINO MÉDIO COM HABILITAÇÃO PROFISSIONAL (NOVO-TEC)	MANHA	1	37
ALÉM DA ESCOLA	MANHA	2	5
ALÉM DA ESCOLA	TARDE	3	7

Total de alunos: 575

Fonte: Ficha Gerencial da Escola, 2021.

**Quadro 5 - Escola E**

Tipo de Ensino	Turno	Quantidade de Classes	Quantidade de Matrículas
ENSINO MEDIO	MANHA	2	58
EJA FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS - ANOS FINAIS	NOITE	8	243
EJA ENSINO MEDIO	NOITE	5	195
ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS - ANOS FINAIS	MANHA	7	203
EDUCAÇÃO FÍSICA DOS ALUNOS DO NOTURNO	TARDE	5	223
NOVO ENSINO MÉDIO	MANHA	1	39
ALÉM DA ESCOLA	TARDE	3	14
EJATEC	NOITE	1	29
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL - EJATEC	NOITE	1	29

Total de alunos: 619

Fonte: Ficha Gerencial da Escola, 2021.

### 3.4 Realização de entrevistas com gestores escolares

Antes de iniciar as entrevistas com os profissionais, foi apresentado a eles um quadro com informações coletadas nos procedimentos administrativos que tramitaram junto à Promotoria de Justiça da Infância e Juventude do município. O documento foi entregue aos entrevistados, para que pudessem indicar quais situações entendiam como sendo de indisciplina e quais entendiam como sendo ato infracional. A intenção de apresentar essas informações foi a de iniciar a entrevista dirigindo o assunto ao tema e também para que houvesse melhor entendimento por parte dos entrevistados em relação às condutas encaminhadas ao sistema de justiça pelas escolas.

Essa opção possibilitou também que alguns profissionais se expressassem em relação às condutas que lhes eram familiares no cotidiano da escola onde atuavam, oportunizando aos mesmos apresentar informações mais detalhadas com base em sua experiência profissional.

O item “nenhuma das anteriores” (NDA) foi adicionado ao quadro, logo na primeira entrevista pois, em sua apresentação, alguns profissionais enfatizaram que os comportamentos não se enquadrariam nem como indisciplina e nem como ato infracional, mas apenas como atos de incivilidade.

Indicou-se ainda que, para que se configurasse indisciplina ou ato infracional, haveria a necessidade de se ter em vista o contexto e o histórico do aluno. Nesse sentido, usar o celular,

por exemplo, poderia ou não configurar indisciplina, posto que o uso pode ser liberado pelo professor, para a realização de atividades pedagógicas. Caso não o seja, seria situação de indisciplina.

Em resposta ao Quadro 1: Indisciplina x Ato infracional, obtiveram-se os seguintes dados:

**Quadro 6: Indisciplina x Ato infracional - Respostas**

Situação	Ato infracional	indisciplina	NDA
1. Acionar o extintor de incêndio e espalhar seu conteúdo no corredor	2	3	
2. Agredir alunos com deficiência	5		
3. Agredir o professor	5		
4. Amarrar o cadarço dos sapatos de outros alunos		5	
5. Ameaçar funcionários de agressão	5		
6. Apossar-se de materiais de professores	4		1
7. Assoviar		4	1
8. Cabular aulas (pulando o muro)	1	4	
9. Cantar		5	
10. Chamar a professora de “perna de alicate”		5	
11. Chutar as portas	4	1	
12. Colocar fogo na cortina	5		
13. Colocar o celular para carregar na sala de aula		4	1
14. Conversar em sala de aula	1	4	
15. Cuspir em outro aluno	2	3	
16. Dar rasteira no colega	2	3	
17. Desafiar o professor	1	4	
18. Dormir durante as aulas	1	2	2
19. Empurrar as portas fechadas	1	4	
20. Entrar no sanitário feminino/masculino, durante o intervalo	2	2	1
21. Entupir o vaso sanitário	2	3	
22. Esbarrar propositalmente no professor	2	2	1
23. Estourar bolha de chiclete durante as aulas		5	
24. Explodir bombinhas na escola	1	4	1
25. Fazer “guerra” de lápis na sala de aula		5	
26. Ficar em pé sobre a carteira		5	
27. Ficar na rua e não entrar no espaço escolar		4	1
28. Fumar na escola	4	1	
29. Furar o pneu do carro	5		
30. Furtar estojo, lápis, borracha, celular	5		
31. Gritar palavras obscenas		5	
32. Inflar preservativo masculino na sala		5	
33. Jogar “bafo” durante as aulas		5	

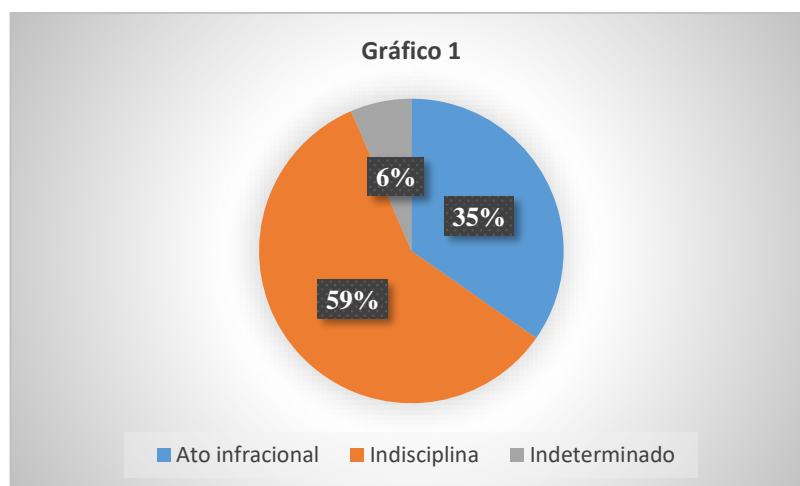
34. Jogar bolinhas de papel nos colegas		5	
35. Jogar pedras nas janelas da escola	4		1
36. Jogar preservativo masculino nas alunas	2	3	
37. Jogar tubo de cola no professor	4	1	
38. Mostrar o dedo do meio da mão	1	4	
39. Namorar na escola		4	1
40. Não colocar os materiais didáticos na mesa, mantendo-os na mochila		3	1
41. Não copiar a lição		4	1
42. Não entrar para a sala de aula		4	1
43. Não fazer a lição de casa		4	1
44. Não levar o material escolar		4	1
45. Não levar o prato para o lugar adequado, após a merenda		4	1
46. Ofender policiais da Ronda Escolar	5		
47. Passar a mão no corpo de alunas/alunos	5		
48. Portar arma de fogo	5		
49. Portar explosivos ou bomba caseira	5		
50. Portar bebida alcoólica ou cigarro	5		
51. Portar drogas (maconha, <i>crack</i> )	5		
52. Praticar ato sexual	5		
53. Rasgar a cortina da sala de aula	5		
54. Recusar-se a responder à chamada		5	
55. Responder ao professor		5	
56. Riscar a carteira		5	
57. Riscar o carro do professor	5		
58. Sair da sala de aula sem a autorização do professor		5	
59. Sair da sala, durante a troca de professores e ficar no corredor		5	
60. Sair do lugar		5	
61. Sentar-se em cima da carteira		5	
62. Tirar sarro do professor		4	1*
63. Tirar sarro dos amigos		4	1*
64. Usar boné		4	1*
65. Usar celular		4	1*
66. Usar fone de ouvido, durante as aulas		5	
67. Xingar a diretora (de “louca”, por exemplo)		4	1*
68. Xingar o professor (de “vassourão”, por exemplo)	2	3	
<b>Total</b>	<b>118</b>	<b>200</b>	<b>22</b>

Fonte: autoria própria

O quadro acima demonstra apresenta as escolhas dos entrevistados, com base em sua experiência profissional docente, de gestão e manejo dos casos que a eles são direcionados pelos professores, a partir das ocorrências em sala de aula. Para melhor visualização, o quadro

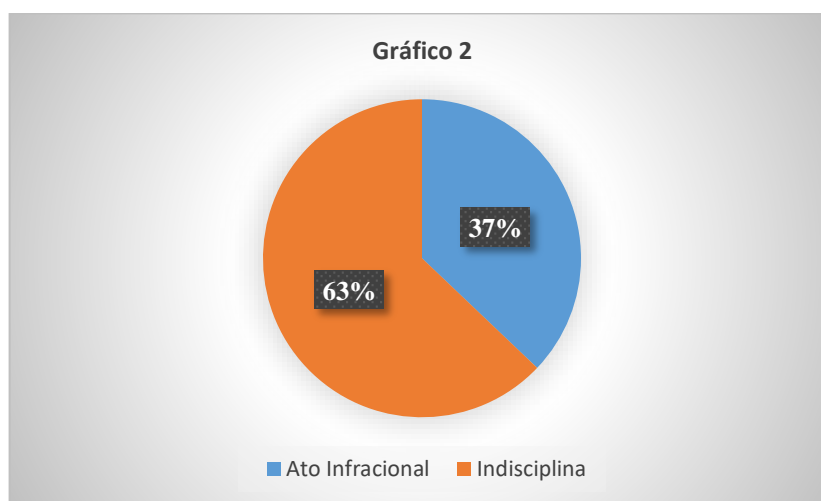
está abaixo representado em forma de gráficos, para melhor visualização e consideração em termos de percentagem.

**Gráfico 2 – Disciplina x Ato Infracional com NDA**



Fonte: Pesquisa de campo, 2021

**Gráfico 3 – Disciplina x Ato Infracional sem NDA**



Fonte: Pesquisa de campo, 2021

Conforme se verifica no Gráfico I, mesmo se levando em conta a variante “Nenhuma das Anteriores” (NDA), observamos um percentual de 59% prevalente para a categoria indisciplina. Já no Gráfico 2, esse percentual sobe para 63%, o que nos leva a concluir que a grande maioria dos casos submetidos pela escola para apreciação do sistema de justiça infantojuvenil, segundo a indicação dos profissionais, se referem a comportamentos indicados como de indisciplina e, portanto, não deveriam ser a ele direcionados. Não se trata de situações

que oferecem gravidade, sendo até mesmo corriqueiras, conforme inclusive apontado por alguns entrevistados.

*No dia a dia o professor já sabe, ele está filtrando o tipo de ocorrência que ele deve trazer. Essas situações do dia a dia a gente consegue resolver facilmente. Tem muita coisa que pode ser filtrada. (ENTREVISTADO DA ESCOLA A).*

É possível constatar que, de fato, há uma confusão entre os atos de indisciplina e os atos infracionais, o que, na prática, pode suscitar atitudes distintas de manejo para um mesmo comportamento. A dificuldade de distinção entre um ato e outro é possível de ser verificada, tanto nas respostas contempladas no Quadro 1 quanto nas entrevistas realizadas. Em duas escolas, os entrevistados relataram que, para alguns comportamentos, preferem mais o termo “incivilidade”, entendimento que vem sendo defendido por alguns autores (AQUINO, 2011; CHARLOT, 2002) como importante para se lidar com a questão.

Conforme apontamos no Capítulo I, incivilidade, indisciplina, violência e ato infracional são conceitos que não devem ser misturados em uma única categoria. A análise de cada situação deve se dar de forma responsiva e diferenciada, possibilitando não só formas diferentes de resolução do problema, mas também que as soluções encontradas não revelem uma lógica de sucessão progressiva: da indisciplina à incivilidade e destas à violência e ao ato infracional (AQUINO, 2011).

É importante ressaltar que, não foi objetivo analisar cada comportamento acima apresentado no quadro I, buscando-se apenas dirigir o início das entrevistas com base em situações concretas. Contudo, é importante notar que as respostas indicam a necessidade de a escola buscar entendimento sobre o que é ou o que não é indisciplina escolar. Indica ainda a necessidade de se investir em ações e programas de educação afetiva e sexual, dependência química e outros temas evidenciados.

Após essa etapa, foi apresentado aos entrevistados um caso concreto, conforme exposto no item 2.7 acima. Do mesmo modo, esses casos concretos foram utilizados como estímulo à participação dos entrevistados.

Após responder ao quadro I e ler as situações concretas apresentadas, foi realizada a entrevista, a partir de um roteiro semiestruturado (Apêndice A). A análise das falas permitiu indicar três categorias, enunciadas a partir do conjunto das entrevistas e da dinâmica e frequência dos temas extraídos, as quais passo a apresentar.

De acordo com Bardin (2011, p. 217), nomeia-se discurso toda comunicação estudada, onde, com base na palavra, “[...] é feito um trabalho, é elaborado um sentido e são operadas transformações.” A autora considera que “[...] o discurso não é um produto acabado, mas um

momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições.” (BARDIN, 2011, p. 218). Desse modo, é em função do destaque da frequência dos temas enunciados nas falas dos entrevistados que analiso as três categorias, a saber:

- a) Diferenciação entre ato infracional x indisciplina
- b) Expectativa da escola sobre o sistema de justiça infantojuvenil
- c) Idealização do sistema de justiça: expectativas frustradas

### **3.6 Diferenciação entre ato infracional x indisciplina**

Começo, assim, a analisar a dificuldade de diferenciar indisciplina do ato infracional. Essa dificuldade é reconhecida pelos entrevistados. Como parâmetro de diferenciação, entendem que indisciplina está relacionada a quebra das regras internas da escola, enquanto o ato infracional é associado à ocorrência de casos mais graves, tais como dano ao patrimônio público, uso de drogas ilícitas ou situações de violência que levem às vias de fato. Essa apropriação demonstra refletir uma direção correta de entendimento, porque não se pode classificar como atos infracionais comportamentos sem gravidade ou que não estejam tipificados na lei. Apesar disso, os dados coletados junto à pesquisa documental vão em sentido contrário, já que a maioria dos encaminhamentos feitos à Justiça, nos documentos acessados, se adequam mais a atos de indisciplina do que a atos infracionais:

*O que é indisciplina? Hoje, eu também tive que aprender. Algumas coisas que hoje, se eu voltar para a sala de aula, eu vejo que se consegue resolver com diálogo, pois é uma incivilidade. Tentou jogar a bolinha de papel no lixo, não caiu no lixo, ele vai levantar, e você já fala “Senta menino, você não para quieto.” E não é. Tem outras formas de você lidar, né? Então, algumas coisas que a gente ainda acha que é indisciplina, que é não copiar a tarefa, mexer no celular, cutucar o colega, fazer lição de outro professor na sua aula. Hoje eu não vejo assim. Eu vejo uma mudança de concepção, eu tenho sentido isso ao longo dos anos: antes, a gente vinha de um modelo que ainda tem muitas raízes, que vem dessa palavra “disciplina”, num molde militar, muito rígido, em que qualquer tipo de atitude dessa (jogar bolinha de papel) era visto como indisciplina, uma afronta, ou algo desse tipo. Essa mudança de concepção vem nas premissas mesmo, na questão do protagonismo juvenil. Determinadas atitudes que o aluno tem na escola, hoje ele tem mais liberdade de dialogar com os professores, com a equipe, de se organizar e talvez, em outro momento, isso fosse visto como indisciplina, um conflito. (ENTREVISTADO DA ESCOLA B).*

*A maior parte dos professores não tem esse conhecimento. Alguns professores mais conscientes, politicamente, sim. Conversa em sala de aula e uso de celular são as ocorrências mais comuns. No Placon, eu sou obrigado a fazer diariamente. Poucas escolas têm o mediador hoje. E quando não é mediador, é o vice-diretor. Eu fico responsável em filtrar essas ocorrências. Mesmo se não tiver ocorrência, eu tenho*



*que lançar: não houve ocorrências. Depende da gravidade, ele abre uma tela e pergunta: “Fez Boletim de Ocorrência ?” Dependendo do caso, tem essa opção. Nós tivemos um professor, aqui, que o aluno não podia respirar que ele já mandava para nós. Sem dúvida, o professor pode colaborar na ocorrência da indisciplina. O professor é o termômetro. Do mesmo jeito que chega, desculpa o termo, banalidades para o Judiciário, chega para nós. A administração da sala de aula resolveria esses problemas. Não sei se é cansaço do professor, se é estresse, falta de motivação, se é falta de maturidade enquanto pessoa, enquanto cidadão e como educador, que faz tudo isso e acaba ficando assim. Outros profissionais na escola, como assistente social, psicólogo, são fundamentais. Mas não pode ter um profissional desses para ser dividido entre cinco e seis escolas. Nós não somos perfeitos, tá. Quero deixar bem claro. Mas eu sou capaz de perceber que, se eu errar, eu sou capaz de admitir. A gente tem uma relação boa com os alunos e eles com a gente. (ENTREVISTADO DA ESCOLA A).*

É importante observar que as narrativas aqui apresentadas advêm de profissionais que atuam no âmbito da gestão escolar e, dessa forma, são esses profissionais que lidam diretamente com as medidas disciplinares a serem aplicadas aos alunos indicados pelos professores, em sala de aula, como indisciplinados. Essa realidade é apontada por Campos (2015, p. 129), ao constatar que os professores entendem ser de responsabilidade da direção da escola o encargo pela punição nos casos de indisciplina, já que esta é vista como uma autoridade maior, no ambiente escolar. Mesmo assim, o professor tem total autonomia para acionar ou não o sistema de Justiça, tomando providências que extrapolam o âmbito administrativo da escola e podendo inclusive contrariar a orientação da gestão.

*O professor deve fazer a ocorrência. A gente nunca impede o professor de não fazer o boletim de ocorrência. A gente aconselha, mas é ele que decide se registra ou não. (ENTREVISTADO DA ESCOLA A).*

Muito embora, as escolas contem com o Regimento Interno, segundo as informações coletadas, nesse documento, não há especificidade em relação as definições sobre quais comportamentos podem ser tomados como indisciplina e quais as providências a serem tomadas, quando de sua ocorrência. O tem indisciplina é tratado de forma genérica. Talvez, a especificidade da questão da indisciplina poderia ser mais bem trabalhada a partir de documentos de referência, como, por exemplo, materiais didáticos, cartilhas e mesmo grupos de estudo sobre o tema, envolvendo não só os profissionais da educação, mas, sobretudo, os alunos e seus familiares.

O Estatuto da Criança e do Adolescente reconhece que os pais ou responsáveis possuem o direito de ter ciência do processo pedagógico, bem como de participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990, art. 53, parágrafo único). Assim, a forma como lidar com comportamentos indisciplinados deve ser objeto de longa discussão, com a participação

de diversos setores, incluindo o sistema de Justiça, mas, prioritariamente, os alunos, os quais têm direito de ter efetiva participação e conhecimento das normas da escola, porque afetam diretamente suas vidas e sua experiência escolar.

De igual maneira, no âmbito da escola, deve haver no documento maior clareza sobre comportamentos que importam ser considerados como indisciplina e as sanções que a estes atos devem ser aplicadas. Além de garantir aos alunos o direito ao contraditório e ampla defesa, impede que quaisquer providências tomadas de forma arbitrária sejam nulas de pleno direito, já que podem, na prática, ser abusivas e, portanto, ser revistas, inclusive pelo Poder Judiciário.

A manutenção de um processo de formação continuada voltada aos trabalhadores da educação, o qual supere tratativas sobre as formas tradicionais de ensinar, precisa ser constante e incluir temáticas que atualmente desafiam o cotidiano dos professores. Lira e Gomes (2018, p. 766), ao pesquisarem sobre a percepção dos adolescentes sobre as ações dos professores na escola pública, indicam:

Os alunos identificaram pontos que deveriam ser incluídos na formação do professor: mais conhecimento sobre a adolescência e os problemas que ela acarreta; conhecer mais sobre indisciplina, conflitos e violência em sala de aula; aprender a dar aulas mais significativas e preparar professores para serem mais humanos, compreensivos e humildes e dispostos a reconhecer suas próprias imperfeições e deficiências.

A dificuldade de lidar com segurança com a questão da indisciplina é manifestada pelos entrevistados:

*São coisas que na nossa formação não têm. Na faculdade, a gente não aprende. A gente até fala de indisciplina, das dificuldades de sala de aula, palestra, mais é diferente. (ENTREVISTADO DA ESCOLA C).*

*Não é só colocar aqui na escola para nós fazermos aqui esse papel, porque a gente não entende das leis. Eu acho que tinha que ter um acompanhamento aqui com eles. (ENTREVISTADO DA ESCOLA E).*

Essa falta de formação pode colaborar com aquilo que Vasconcellos (2009) chama de “Síndrome de encaminhamento”:

Quando o professor encaminha o aluno a algum serviço da escola, está dizendo o que, para ele? “Você me venceu. Eu não posso com você, mas há alguém que pode”. Logo além de quebrar o vínculo, está criando um vazio de referência na sala, diminuindo sua autoridade. De que adianta o professor ficar encaminhando “alunos-problema” para a orientação educacional, por exemplo, se o foco do conflito está na sala de aula? (VASCONCELLOS, 2009, p. 233).

Vasconcellos ainda adverte que, mesmo que a escola tenha uma equipe de especialistas de plantão, “[...] os conflitos entre alunos e professores devem ser enfrentados antes de mais nada, por eles mesmos.” A equipe poderá até intervir, no entanto, visando a acrescentar

elementos para fortalecimento do professor (VASCONCELLOS, 2009, p. 232-234).

Complementa o autor:

A supervisão/coordenação ajuda quando constitui um espaço para descarga das ansiedades dos professores, no qual falam e se sentem acolhidos e efetivamente ouvidos; quando está atenta à introjeção de fracasso por parte do professor, decorrente da dificuldade do trabalho com os alunos, ou, no polo oposto, ao mecanismo de projeção das dificuldades no outro; ao fortalecer o professor a fim de que não vá para o diálogo com os alunos “com a espinha quebrada”, moralmente derrotado; ao diminuir o estresse informacional (o professor muitas vezes sente-se dilacerado pela enorme enxurrada de novidades pedagógicas, cada uma sendo apresentada como a panaceia). Quando resgata os valores docentes, suas práticas positivas, seus saberes, quando tem bem presente o projeto político-pedagógico da escola. (VASCONCELLOS, 2009, p. 235).

Ao que se verifica por meio das entrevistas, a lógica do encaminhamento é muito recorrente entre os professores, os quais esperam uma solução efetiva da coordenação, que, por sua vez, nem sempre concorda com a providência indicada pelo professor, mas se vê obrigada a fazer algo.

### **3.7 O sistema de justiça na escola: Justificativas**

A justificativa da necessidade de se acionar a Justiça para lidar com comportamentos indisciplinados, na escola, decorre de vários fatores que se entrecortam. Contudo, está presente um forte apelo de necessidade de responsabilização e punição dos alunos, demonstrando que está em andamento um processo de esgotamento dos meios pedagógicos para se lidar com comportamentos que diferem daqueles esperados dos alunos, por parte dos professores, evidenciando-se convicção de que a situação extrapola a competência da escola.

Esses comportamentos também se distinguem daqueles chamados de conduta infracional (SILVA; BAZON, 2014), violência (LIRA; GOMES, 2018; GIORDANI; SEFFNER; DELL’AGLIO, 2017) ou *bullying* (PEREIRA, 2020), relacionando-se com condutas de indisciplina e incivilidade (GARCIA, 2013; AQUINO, 2016; GOETHEL, 2016; CHARLOT, 2002). Todavia, é possível verificar que esses termos se confundem, vez ou outra, especialmente no que concerne à indisciplina e violência. Sublinha Aquino:

Apesar da apreensão recorrente de que se trataria de fenômenos conexos ou interdependentes, não se pode assumir que violência e indisciplina portam feições semelhantes e nem uma causalidade comum, uma vez que os contratempos disciplinares se definem não pelo emprego da força, mas tão somente por condutas tidas como avessas às convenções normativas ali em uso. (AQUINO, 2011, p. 468).

Assim, não são comportamentos que atacam a lei, mas giram essencialmente em torno da quebra das regras estabelecidas pelos regimentos internos ou pelos acordos verbais presentes na relação aluno/escola (as chamadas regras de boa convivência). Conforme orienta Charlot (2002, p. 437), atuar com a indisciplina e com a incivilidade “[...] depende fundamentalmente de um trabalho educativo.”

Observou-se também, a presença de discursos moralizantes e estigmatizadores:

*Normalmente esses menores, eles cresceram muito nas ruas. O pai e a mãe, não é que eles são culpados. Eles são pais que amam os filhos, mas essa questão de ter que trabalhar fora, eles ficam realmente muito... A gente nunca sabe, na verdade, o que eles vão encontrar lá fora. Quais os amigos que eles vão fazer. Mais a maior parte desses alunos são de famílias desestruturadas. A renda familiar é pouca. A maioria maçante deles é isso. Pouco grau de instrução da família. Então, assim, às vezes, a família não ensinou o certo e o errado. Talvez o fato de eles terem convivido muito na rua trouxe esse desvio de conduta, vamos colocar assim, né? Eles precisam aprender novamente a como viver em sociedade. Os menores que não têm problema com a justiça, com nada, eles já olham para eles como mau elemento. (ENTREVISTADO DA ESCOLA E).*

*Por isso que a gente fala de a legislação ser mais dura, ou até mesmo cumprida da melhor forma, não sei se seria isso, né? Igual, assim, a questão da maioridade de 18 anos. É uma lei antiga, né? Mas a gente vê hoje adolescentes de doze, treze anos, que sabem muito bem o que estão fazendo e sabem que não serão punidos, porque são menor de idade. [...] Essas indagações aí que podem promover uma melhora uma adaptação na legislação para que realmente funcione, né? Porque é a nossa realidade. São adolescentes que sabem o que fazem, a maioria. Podem ser vítimas de determinadas situações sociais que a família proporcionou a eles? Sim. Por isso, acho importante o acompanhamento. (ENTREVISTADO DA ESCOLA C).*

*Eu acho que, enquanto justiça, eles deveriam criar dispositivos que assegurassem mais o funcionário público do exercício da sua função. Para as pessoas respeitarem mais. A gente vê que, na medida que o tempo foi passando, eles foram tirando a importância do professor. Então, pode-se fazer qualquer coisa que não vai acontecer nada. Eles deveriam repensar algumas situações. Eu acho que isso é mais gritante na escola. Em uma unidade de saúde, eles não aprontam o que eles aprontam aqui. Eles sabem que não vai acontecer nada. Agora, no posto de saúde, num hospital, você não vê ninguém destrutando. (ENTREVISTADO DA ESCOLA C).*

*Você já deve ter visto aquela charge que mostra que antigamente o professor deu a nota do aluno, o pai vai cobrar do aluno, chama a tenção do aluno, “você tem que estudar”; agora, em tempos atuais, não: o professor mostra a nota do aluno, o pai só falta dar na cara do professor, é bem isso que acontece. Porque não se tem a punição. Eu sei que tem muitas coisas que a educação é falha, mais, na maioria dos casos os professores estão aqui para dar aula, por salários baixos que deveriam ser mais valorizados, estão dando o seu melhor, muitos compram materiais do seu próprio bolso, para trazer algo diferenciado para aquele aluno e são destrutados. A falta de respeito com o professor, eu acho que também tem a ver com a Lei, porque pai e mãe acham que sabe o processo de ensino e vem de dedo e nada é feito. (ENTREVISTADO DA ESCOLA C).*

Assim, expressões como “baixa renda”, “desestruturação familiar”, “família desestruturada”, “pouco grau de instrução da família”, “ter convivido muito na rua trouxe o

desvio de conduta”, “uma certa característica”, entre outras, demonstram que, no pensamento educacional, ainda circulam ideias que vinculam a condição socioeconômica do aluno ao seu mau comportamento, como se a sua condição social significasse isoladamente suficientes motivos para demonstrar seus desvios comportamentais (PATTO, 2015).

Rizzini, Sposati e Oliveira (2019, p. 48) afirmam que, “[...] a despeito dos inegáveis avanços no campo dos direitos da criança e do adolescente das últimas três décadas, predomina a dimensão punitiva, historicamente construída e mantida até os dias de hoje.” Para essas autoras, “[...] trata-se de uma discussão que aparece carregada de posicionamentos moralizadores, que versam sobre se a lei não estaria sendo branda demais, ‘passando a mão na cabeça de jovens bandidos’, recorrendo-se aos argumentos na linha do endurecimento das penas;” (RIZZINI; SPOSATI; OLIVEIRA, 2019, p. 39).

Não se trata, por óbvio, de negar que vivências negativas advindas de condições de vulnerabilidade, situações de risco social ou pessoal, possam induzir o sujeito “[...] a uma ruptura com as condições e exigências sociais e existentes e com os adultos que solicitam.” (BEATÓN, 2009, p. 151). Entretanto, é nas relações objetivas com a sociedade, com a família, com a comunidade e também com a escola que esse sujeito se constitui. Logo, não se trata do lugar, mas, sobretudo, das relações com o meio. Condicionar os comportamentos dos alunos de forma negativa pela perspectiva da condição de classe é focalizar o aluno como se ele se desenvolvesse dentro de um ambiente restrito e estático, sem a devida consideração das múltiplas influências de seus contextos de vida (BRONFENBRENNER, 1977, 1996, *apud* MARTINS; SZYMANSKI, 2004).

Pessoa e Coimbra argumentam:

As instituições escolares que recebem adolescentes e jovens em situação de exclusão social, quando deixam de reconhecer o caráter político de seu trabalho, bem como quando se posicionam alheamente ao processo histórico de marginalização e ocultamento das aspirações individuais, estão a serviço de uma prática que intensifica os efeitos advindos das adversidades que estão presentes no cotidiano desses sujeitos. (PESSOA; COIMBRA, 2016, p. 68).

Esses autores pontuam ainda que há de se “[...] reconhecer que o modelo de educação precário oferecido a estudantes em situação de vulnerabilidade social pode produzir a indisciplina escolar.” (PESSOA; COIMBRA, 2016, p. 68).

É possível se observar que, mesmo a escola sendo instituição fundamental de proteção dos direitos das crianças e adolescentes, sustenta discursos que revelam uma mentalidade que se caracteriza por sentimento de vingança social e práticas repressivas, contexto que se insere a defesa da redução da idade penal dos adolescentes (TEIXEIRA, 2013).

Não foi possível verificar apontamentos sobre a ocorrência da indisciplina enquanto resistência do aluno aos processos disciplinares a ele impostos. Desse modo, a perspectiva da ocorrência de comportamentos de indisciplina é enunciada sempre a partir do entendimento de que é o aluno que dá causa à sua ocorrência, porém, “[o] comportamento indisciplinado pode estar dando sinais de que insatisfações estão sendo produzidas no âmbito da instituição escolar ainda que sejam manifestações individuais” e esses sinais “[...] não são exclusivamente reações comportamentais que ocorrem mecanicamente por índole de um aluno em particular.” (BOARINI, 2013, p. 129).

Foi possível notar, igualmente, que o acionamento do sistema de Justiça reside na ideia de se buscar ajuda para “algo” mais efetivo (com viés punitivo), como se a autoridade docente pudesse ser substituída por outra autoridade de caráter apenas coercitivo. Essa autoridade residiria na figura da Polícia, do Promotor de Justiça ou do Juiz, que se tornam aliados da escola para “resolver” o conflito, sem que os próprios envolvidos possam instaurar processos de mediação, pois, como se verificou, às vezes, o aluno só tomou conhecimento de que o professor registrou um boletim de ocorrência, quando é notificado a ser ouvido.

É importante ressaltar que o funcionamento do sistema de Justiça para a infância e a juventude se pauta principalmente pelo disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente, a partir da perspectiva protetiva dos direitos. Nesse sentido, caberia a indagação a ser feita pela escola, antes de acionar o sistema de Justiça: houve violação de direito da criança ou do adolescente?

Caso contrário, corre-se o risco de verdadeiramente não encontrar aquilo que se busca. Um dos princípios fundamentais resguardados na Constituição Federal (art. 5º, Inciso XXXIX) é o da legalidade. Assim, não há crime sem lei anterior que o defina, nem pena sem a prévia cominação legal. Reside aí, a resposta para a escola de se buscar ou não o sistema de justiça diante de uma conduta reprovável de seus alunos. Para que o sistema de justiça seja acionado deverá haver crime e não apenas desrespeito às normas internas da escola.

Decorre daí que, não havendo tipificação da conduta na lei, não haverá medida a ser aplicada, no âmbito da justiça juvenil:

Não se admite no ordenamento jurídico brasileiro a imposição de medida socioeducativa sem a existência de crime ou contravenção. Esse aspecto é de extrema relevância, pois denota a superação da lógica tutelar do anterior Direito do “menor”, em contraposição à face garantista do Estatuto da Criança e do Adolescente. [...] Trocando em miúdos, está completamente superada a imposição de medidas pré-delitais fundadas na ideia de perigo e desvio de conduta do adolescente. (SPOSATO, 2006, p. 252-254).

Por outro lado, há que se destacar a possibilidade de atuação do Conselho Tutelar, no âmbito administrativo, o qual, sem nenhuma intenção judicial, poderá orientar, esclarecer e sanar dúvidas dos profissionais da educação, das famílias e dos próprios alunos, contribuindo para que cada vez mais a autoridade pedagógica da escola se fortaleça e se assente na capacidade de mobilizar seus alunos ao desejo de aprender, conhecer e pensar.

É necessário frisar, também, a lacuna ainda existente nos processos de articulação entre a relação família, escola e as demais políticas públicas, especialmente com a política de Assistência Social, que tem como um dos objetivos o desenvolvimento de ações, por meio do trabalho social com as famílias, no território escolar. Sabidamente, a política de Assistência Social assumiu a centralidade sociofamiliar, no âmbito de suas ações, pautadas nas necessidades das famílias, seus membros e indivíduos (BRASIL, 2004).

Assim, tendo como locus privilegiado de acesso os núcleos familiares, a intersectorialidade nas ações entre a política de assistência social e educação, efetivamente, poderá colaborar para desenvolver potencialidades e aquisições da família, fortalecendo sua função protetiva e, conseqüentemente, sua relação com a escola e a comunidade, de modo geral.

### **3.8 Idealização do sistema de justiça: expectativas e frustrações**

Nas entrevistas realizadas, é possível constatar que existe uma lacuna entre a expectativa criada pela escola sobre o que a Justiça pode oferecer, em termos de solução do problema e/ou do conflito, e o que realmente a Justiça vem oferecendo. Todos os entrevistados possuem uma expectativa irreal sobre as providências tomadas pela Justiça da Infância e Juventude, em relação aos atos indisciplinados dos alunos, além de demonstrarem não conhecer o ritual de funcionamento desse sistema, vendo-o como aquele órgão que vai reprimir ou punir o aluno, em face de seu comportamento indisciplinado. Contudo, “os casos” encaminhados não se amoldam ao que a Lei estabelece como condição para a apuração de crime, contravenção penal ou, como define o ECA, ato infracional. Situações de indisciplina ou mesmo de ato infracional sem gravidade, via de regra, são remidos pela Justiça, promovendo-se o arquivamento da apuração.

Tome-se como exemplo a manifestação ministerial em relação à apresentação de situação de indisciplina, considerada como ato infracional pelo professor:

Verifica-se que é a primeira vez que o adolescente se viu envolvido na prática de ato infracional do qual não resultou em maiores conseqüências, destituída de qualquer emprego de violência ou grave ameaça à pessoa. Além disso, nota-se que o

adolescente se encontra integrado à família, estando matriculado em escola, com bom aproveitamento em seus estudos. Ante o exposto, não vislumbro interesse na aplicação de medida socioeducativa, concedo ao adolescente, com fundamento no artigo 126, da Lei nº 8069/90, a remissão como forma de exclusão do processo. (PROCEDIMENTO VERIFICATÓRIO nº 1510004-70.2019.8.26.0482).

Observa-se, em outra manifestação, o destaque feito pelo membro do Ministério Público sobre a adoção de medidas no âmbito da própria escola, posto que a situação exposta não tem repercussão no âmbito infracional:

Pondera-se nesse ponto, que não se pretende a impunidade da adolescente, entretanto, pelos elementos colhidos nos autos, não vislumbro a existência de justa causa para iniciar qualquer procedimento infracional, posto que, a meu ver, os fatos narrados no Boletim de Ocorrência nº 841/2018 não devem ter repercussão no âmbito infracional, bastando a adequada punição da adolescente com a adoção de sanções disciplinares, tais como advertência e suspensão, conscientizando-a quanto ao respeito mútuo que deve nortear qualquer relação interpessoal. (PROCESSO nº 1504896-94.2018.8.26.0482).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê a atuação do sistema de Justiça da Infância e Juventude como um conjunto de instituições que vão atuar de forma protetiva, em relação a se resguardar os direitos das crianças e dos adolescentes. Quanto à “punição”, a especificidade de atuação da Justiça infantojuvenil reside apenas na apuração do ato infracional, tendo como medida primeira a advertência.

É importante que se compreenda que, mesmo sendo a advertência uma forma mais branda de medida aplicada, esta não significa o não reconhecimento do cometimento do ato infracional, havendo, sem sombra de dúvidas, na sua aplicação, a reprovação da conduta praticada pelo adolescente.

Abaixo, alguns trechos das entrevistas, os quais demonstram a expectativa dos gestores sobre a Justiça:

*No caso, fazendo boletim, os pais serão intimados, né? O pai provavelmente foi intimado. Eu acredito que um acompanhamento dele dentro da escola. Se houve mudança ou não. Eu acredito que a escola deve ter feito a parte dela, chamar os responsáveis também. Explicar a situação. Fazer um acordo para melhora do comportamento desse aluno eu acho que cabe à Justiça também, fazer esse acompanhamento, seja por via assistência, durante um período, né? Deve ter um acompanhamento, né? Fica tudo assim ao Deus dará. [...] A gente sabe que, nos Estados Unidos, a coisa é outra. Ele fazer uma coisa dessas aqui, cadeia. Não quero saber se você tem 15 anos, se você tem 12 anos. Pergunta se ele tem 12 anos, ele passa a faca na mão. Não passa! E como que, para cometer todos esses atos infracionais, ele comete. Ele sabe o que ele tá fazendo. Ele já tem a índole. A situação sociocultural, socioemocional. Tudo ali por detrás dele fez com que ele se tornasse esse adolescente que comete todos esses atos infracionais. Eu acredito que deveria ser mudada a legislação brasileira. Ter um olhar mais rigoroso enquanto a isso, acaba tudo terminando em nada. [...] Eu acho que dar um esclarecimento pra gente do que é uma coisa ou outra, acho que seria bacana. Vamos supor, no início do ano letivo. Como, por exemplo, diferenciar o que é um ato infracional, o que é*



*indisciplina, para deixar isso mais claro. É uma coisa que você vai vivenciar no seu dia a dia, a gente vai lembrar: tal coisa a gente vai tomar tal providência. (ENTREVISTADO DA ESCOLA C).*

*Acho que uma conversa mais dura, uma conversa para o adolescente ter uma noção que se ele continuar com aquilo, ele vai ter que pagar por isso. Não estou dizendo que ele vai ser preso, nada disso. Mas ele vai ter uma punição por aquilo. Para ele ver que realmente que aquilo não foi certo. Que ele tem uma conduta a seguir e se ele sai daquela conduta, se ele começa ofender outras pessoas, prejudicar outras pessoas ele tem que arcar ali com as consequências. Sei lá, um serviço comunitário, que o aluno seja obrigado a fazer, mais para ele saber: “Eu estou fazendo isso, porque eu fiz aquilo e não deveria ter feito.” Algo mais concreto. (ENTREVISTADO DA ESCOLA D).*

*A gente não entende das leis. Eu acho que tinha que ter um acompanhamento aqui. Eu acho que o juiz deveria fazer esse aluno se retratar com a professora. O juiz poderia chamar e ter essa conversa e fazer com que ele entenda. Eu acho que a Justiça não dá o respaldo que a gente espera. O respaldo que a gente tem é assim: “Olha eu fiz o Boletim de Ocorrência.” Então assim, a gente tem que impor isso para eles, para que eles se sintam acuados de alguma forma. Depois que você é ouvido lá, você não sabe o que aconteceu. Não sabe nem se eles são chamados, o que vem depois. Se um juiz conversou ou não, se foi um promotor que conversou ou não. A gente não sabe nada do que acontece.*

*Eu gostaria de ter um respaldo. Chega um momento, a gente não sabe mais como lidar. Não adianta você dar suspensão, às vezes, mesmo chamar o pai não resolve. Eu gostaria de ter esse amparo. Os menores que não têm problema com a Justiça, com nada, eles já olham para eles como maus elementos. (ENTREVISTADO DA ESCOLA E).*

Tem-se, por conseguinte, que o desconhecimento da estrutura e do funcionamento do sistema de Justiça da Infância e Juventude acaba por criar expectativas irreais e mesmo frustrar os educadores, em relação à aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, levando-os inclusive a desacreditá-lo. Assim, povoa ainda nesse imaginário a ideia de um sistema muito mais corretivo do que protetivo, o que está na contramão dos princípios garantistas instituídos no ECA.

Se, por um lado, essa conjuntura demonstra a necessidade de melhor formação e de processos constantes de capacitação para atualização dos educadores sobre a relação da escola com o sistema de Justiça, por outro lado, também revela a necessidade de aproximação do sistema de Justiça das instituições escolares, no sentido de que possam estabelecer diálogos que sejam promotores de superação dessa relação que se mostra bastante intrincada. A escola necessita de espaços de interlocução junto ao sistema de Justiça, os quais superem os diálogos por meio de inquéritos policiais, registros de ocorrências ou processos judiciais de apuração de quaisquer comportamentos que sejam.

Quanto à Justiça infantojuvenil, sua competência está determinada no Estatuto da Criança e do Adolescente:

A Justiça da Infância e da Juventude é competente para:

- I - conhecer de representações promovidas pelo Ministério Público, para apuração de ato infracional atribuído a adolescente, aplicando as medidas cabíveis;
  - II - conceder a remissão, como forma de suspensão ou extinção do processo;
  - III - conhecer de pedidos de adoção e seus incidentes;
  - IV - conhecer de ações civis fundadas em interesses individuais, difusos ou coletivos afetos à criança e ao adolescente, observado o disposto no art. 209;
  - V - conhecer de ações decorrentes de irregularidades em entidades de atendimento, aplicando as medidas cabíveis;
  - VI - aplicar penalidades administrativas nos casos de infrações contra norma de proteção à criança ou adolescente;
  - VII - conhecer de casos encaminhados pelo Conselho Tutelar, aplicando as medidas cabíveis.
- Parágrafo único. Quando se tratar de criança ou adolescente nas hipóteses do art. 98, é também competente a Justiça da Infância e da Juventude para o fim de:
- a) conhecer de pedidos de guarda e tutela;
  - b) conhecer de ações de destituição do poder familiar, perda ou modificação da tutela ou guarda;
  - c) suprir a capacidade ou o consentimento para o casamento;
  - d) conhecer de pedidos baseados em discordância paterna ou materna, em relação ao exercício do poder familiar;
  - e) conceder a emancipação, nos termos da lei civil, quando faltarem os pais;
  - f) designar curador especial em casos de apresentação de queixa ou representação, ou de outros procedimentos judiciais ou extrajudiciais em que haja interesses de criança ou adolescente;
  - g) conhecer de ações de alimentos;
  - h) determinar o cancelamento, a retificação e o suprimento dos registros de nascimento e óbito. (BRASIL, 1990, Art. 148).

Observe-se que não há qualquer tipo de referência à apuração ou intervenção sobre atos de indisciplina, não sendo assim factível o apelo à autoridade judiciária, para a solução de comportamentos indisciplinados dos alunos. Nesse sentido, a escola oferece para análise da Justiça a narrativa de transgressão da lei, porém, o que de fato se apresenta são condutas que não violaram a lei. Assim, a ação punitiva pleiteada não diz respeito à punição de um crime (ou contravenção penal), mas recairá sobre os comportamentos dos alunos.

Essa perspectiva de judicialização busca na realidade o ajustamento e a regulação moral dos indivíduos escolares, mostrando a educação “[...] a sua face menos benevolente de treino moral”, que necessita “[...] da forma-tribunal para ser formada.” Com isso, é possível se observar o funcionamento de uma maquinaria judicializante, que enreda a vida dos alunos e opera “[...] no plano da arbitragem das condutas.” (MARAFON. 2014, p. 12).

Martins e Alves (2019) destacam que gabinetes de apoio à família, visitas aos domicílios dos alunos, com vistas a aproximar a escola do aluno e sua família, podem complementar a ação dos professores (e gestores) e auxiliar na mediação de conflitos que emergem ou não no ambiente escolar, ressaltando-se, porém, a fundamental importância da contribuição de outros profissionais, tais como, assistentes sociais, psicólogos, sociólogos, para composição de equipes multidisciplinares capazes de atuar dentro e fora dos muros escolares.

Nesse sentido, é certo que práticas promotoras de alternativas distintas das habituais devem ser motivadas e realizadas, no ambiente escolar, não sendo, no entanto, tarefa única apenas da escola. Não obstante, exige-se uma escola preparada para absorver as transformações do seu tempo, de sorte a possibilitar, aos alunos, processos de reflexão que os tornem autônomos na tomada de decisões, todavia, reconhecendo as consequências de suas escolhas.

Apesar de se notar a prevalência de processos de judicialização dos comportamentos indisciplinados, também é possível verificar-se a preocupação em relação à necessidade de se acionar o sistema de Justiça, para situações consideradas corriqueiras, na dinâmica da escola.

*Eu tenho muitas restrições de chamar polícia dentro da escola [...] Penso eu que do portão para dentro quem tem que cuidar somos nós. [...] várias coisas são o Conselho Tutelar. Mas, eu entendo o que Conselho Tutelar tem mão curta para fazer as coisas. O que o Judiciário pode nos ajudar? [...] Se a gente repassar esses problemas para a Justiça, aí a escola não tem mais jeito. (ENTREVISTADO DA ESCOLA A).*

Ainda que de forma minoritária, foi possível perceber, ainda, um pensamento crítico em relação à conduta do professor que banaliza os encaminhamentos, aciona a direção/coordenação desnecessariamente e transfere a responsabilidade para a direção, sem que lide diretamente com a situação:

*Já tivemos um aluno que foi preso. Sabíamos que ele usava droga. Nunca nos desrespeitava, ele não gostava de estudar e falava abertamente. Na minha cabeça é falha da escola. Porque a escola não conseguiu fazer o papel dela. Cumprir o papel dela. Ah, mas eu não consigo mudar uma sociedade. Não. Se eu acredito na educação e acredito que a educação muda o indivíduo, porque traz consciência, traz obrigação, traz dever. Se você não consegue fazer isso, então é porque a sua educação não está funcionando. Mas a sociedade está doente, as pessoas estão estressadas. Professor se sente desvalorizado e, em alguns casos, acha que ser professor é ter poder. E não é. Ser professor é ter relações, ter relações com as pessoas. [...] A gente percebe que professor formado há 40 anos atrás é diferente de professor formado há dez ou cinco. Às vezes, nós temos professor que leva para a gente, o aluno levantar da carteira e conversar com outro do outro lado. Isso gera uma ocorrência. Isso é uma coisa comum. Mas a gente não pode punir o aluno por causa disso. Outro professor, que já é mais tranquilo, vê isso como uma coisa normal. E para o outro não, isso aí foi um desrespeito. Então, vai muito dessa formação. A gente lida também com essas diferenças, na escola. [...] O meu papel é orientar, conversar com os pais, num terceiro ou quarto momento que vamos conversar e falar “Olha, precisamos tomar uma providência, conversando com o aluno para que ele crie a consciência de que está passando do limite.” [...] Vai muito da forma de relação que você tem com o aluno. O respeito que, às vezes, o aluno não tem com o professor parte muito da relação que o professor tem com ele. Acho que isso é fundamental. Por exemplo, tem um aluno que o professor põe para fora e ele chega aqui e me abraça. Ele é uma pessoa boa, não foi nada grave, mais é a forma de o professor lidar. Nós temos alunos traquinas, mas não temos alunos malandro. A gente não tem! (ENTREVISTADO DA ESCOLA A).*

*Eu, como professora em sala, eu sempre tento entender o porquê de o aluno ter feito aquilo. Eu acho que, antes de o professor levar o caso para a direção, o melhor a ser feito é o próprio professor tentar contornar a situação com o aluno. Porque ele ganha esse aluno. E, se ele ganha esse aluno, ele não vai mais ter esse tipo de problema.*

*Muitas vezes, conversando, o aluno percebe que ele errou e pede até desculpa. (ENTREVISTADO DA ESCOLA D).*

Essa constatação é importante de ser destacada, pois demonstra nuances para a possibilidade da reinvenção, a possibilidade de mudança de entendimento e, conseqüentemente, mudança da prática profissional. Para Campos (2015),

*[...] a necessidade de uma transformação no tipo das relações estabelecidas dentro das escolas poderá fazer com que a indisciplina seja encarada sob uma perspectiva menos preconceituosa, haja vista que a qualidade da assistência pedagógica oferecida aos professores dentro das escolas representa uma das que mais necessitam de atenção urgente. (CAMPOS, 2015, p. 160).*

No caso de duas escolas, foi possível verificar, igualmente, a mesma criticidade em relação ao aluno como pessoa em condição peculiar de desenvolvimento:

*Ele é mais vítima do que infrator. Isso é complicado. Abrir um boletim de ocorrência para mim é algo muito pesado. Isso vai ficar registrado na vida dele. E, às vezes, é por uma besteira que ele fez sem pensar. Se ele pensasse duas vezes, não teria feito. (ENTREVISTADO DA ESCOLA A).*

*O professor na escola é a maior ligação com o aluno. Se o professor não conquista o aluno, ele não consegue dar aula. Porque nós recebemos várias realidades, vários tipos de família. Às vezes, é no professor que o aluno vai encontrar um amigo. Então, se o professor não teve esse elo, não conseguir entender um pouquinho da vida daquele aluno, fica muito difícil de trabalhar. Eu sei que tem professor que trabalha em quatro, cinco escolas, tem vários alunos e, às vezes, ele não vai conseguir conhecer cada aluno. Mas tem sempre aquele que você tem que ter um olhar diferenciado. [...] Não é só entrar na sala de aula, dar sua aula e ir embora. [...] Eu não sei se eu sou boa para responder isso, porque eu sou aquela professora-mãe. Eu encontro os meus ex-alunos até hoje, eu tenho os meus ex-alunos nas minhas redes sociais. Eu sempre tive isso de conversar. Às vezes, quando o aluno grita com você, não é momento certo de conversar; o momento certo de conversar é quando ele está calmo. Eu acho que o professor tem muito esse poder de conseguir mudar muitas situações na escola. Até porque o aluno, ele testa os professores. Ele sabe quem é o professor que vai resolver o problema ali na hora; quem é o professor que toda hora vai chamar a coordenação. (ENTREVISTADO DA ESCOLA D).*

Logo, entendimentos mais assertivos, a partir de uma perspectiva crítica sobre o papel da escola e seus processos educativos na vida do sujeito social que nela está, aliados a projetos institucionais desenvolvidos (seja no âmbito da escola, seja do sistema de Justiça) que possam orientar e oferecer suporte institucional aos atores envolvidos, além de fortalecer o papel institucional de cada um, poderão ensejar meios mais eficientes de manejo e controle de comportamentos que possam ser merecedores de algum tipo de intervenção, visando a se resguardar um ambiente propício à aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário observar, nesta análise final, as dificuldades impostas para a realização desta Tese, nomeadamente pelo advento da Pandemia causada pela Covid-19. Conforme já realçado, esse insonhável evento entrecorta o processo de execução da pesquisa, seja nos instrumentais pretendidos, seja no cronograma inicialmente estabelecido, contudo, ultrapassa métodos e metodologias, pois nos atinge de maneira objetiva, com a imposição de protocolos de isolamento social, e subjetivamente, com a presença constante do medo e do luto coletivo, diante de milhares de vidas ceifadas.

No que se refere aos aspectos metodológicos, devo ressaltar que o fato de exercer atribuições profissionais junto a um dos órgãos da justiça, pode ter gerado junto aos profissionais entrevistados a expectativa de que no futuro lhes sejam dadas respostas sobre como intervir nas situações relacionadas a indisciplina e mesmo ao ato infracional. Houve de minha parte, grande preocupação em não apresentar um viés apenas crítico em relação às opiniões dos entrevistados, pois se assim o fosse, estaria negando a complexidade de se lidar com a problemática da indisciplina na escola e mesmo com o esforço cotidiano de cada profissional.

É imperioso notar também, a importância da abertura das escolas para a efetivação da pesquisa e disponibilidade dos profissionais em expor questões relacionadas à gestão e administração de conflitos escolares. Essa abertura revela que, por mais complexo que seja o processo de gerir problemas inerentes à relação aluno-professor, no meio escolar, é a partir do diálogo sobre eles que deve começar a busca de meios para se estabelecer outras significações, quer de entendimento, quer de enfrentamento da questão.

Observo ainda que as notas críticas aqui apontadas não foram pautadas em juízos de valor pessoal, mas em função de uma opção teórico-metodológica que possibilitou analisar criticamente os processos, com base na realidade verificada, especialmente a partir da pesquisa empírica e da análise triangulada dos dados coletados.

Como informado no início desta Tese, a motivação para a realização da pesquisa aqui apresentada teve como objetivo analisar os processos de judicialização de comportamentos indisciplinados de alunos da escola pública, além de buscar compreender qual o entendimento dos profissionais das escolas sobre como lidar com essa problemática.

Foi possível constatar, que o enquadramento dos comportamentos como indisciplinados, incivilizados ou mesmo infracional, se confundem, mas é certo que esse enquadramento passa pela perspectiva dos discursos difundidos pela prática dos educadores gestores, os quais também produzem os mecanismos de controle desses comportamentos.

As informações coletadas e os dados analisados indicam que a busca pelo sistema de justiça, por parte da escola, para atuar sobre comportamentos de indisciplina visa essencialmente à punição dos alunos. Com isso, a escola não só naturaliza processos de judicialização, no ambiente escolar, mas também colabora com processos de criminalização dos comportamentos dos alunos. Considerando que é na escola pública que se encontra a grande massa da população escolar brasileira, incluindo os grupos sociais mais vulneráveis (pobres, pretos, com deficiência, LGBTQ+), recaem sobre esses grupos, igualmente, processos de criminalização onde o viver segue sendo regulado pela ampliação do domínio jurídico.

Foi possível constatar que os gestores escolares possuem dificuldade para diferenciar o que é indisciplina, incivilidade e um ato infracional, de sorte que recorrem à justiça, como forma até mesmo de desespero, por não saber lidar com o comportamento dos alunos, apesar de se esperar da escola que seja um espaço de construção do diálogo e de práticas capazes de favorecer a resolução de conflitos. Ao analisarem situações reais de condutas indisciplinadas e de atos infracionais, os gestores confirmam que comportamentos de indisciplina têm sido levados à Justiça Infantojuvenil, sem que se amoldem a atos infracionais, ou seja, sem que configurem crime ou contravenção penal.

Não diretrizes uniformes à disposição dos gestores, sobre condutas mais eficazes e alternativas à judicialização, estabelecendo-se assim práticas ineficientes esvaecendo-se assim a figura de autoridade pedagógica da escola. Desse modo, situações triviais e mesmo esperadas de acontecer na dinâmica das relações escolares estão sendo tomadas como se fossem atividades criminosas (atos infracionais), quando a escola acaba exercendo o papel de delatora desses comportamentos, pois é a partir das narrativas dos professores que se realiza o enquadramento dos atos praticados. O enquadramento do comportamento dos alunos por parte da escola (como indisciplina), via de regra, coloca o professor sempre na condição de vítima, havendo assim um desequilíbrio de forças, já que é a escola quem vai atribuir aos alunos características de diferenciação que colaboram na constituição de estigmatizações, especialmente em torno do adolecer.

Nessa direção, a ação docente reivindica que o sistema de justiça habite o espaço escolar, tanto para estabelecer o temor da lei quanto para que fortaleça sua autoridade, já esvaída não

apenas diante de uma complexidade de problemas de diferentes matizes, mas também em face de um alunado avesso aos mecanismos seculares de controle exercidos pela escola.

Nessas circunstâncias, a aplicação da remissão ou o arquivamento dos procedimentos (administrativos ou judiciais) concernentes a atos de indisciplina escolar, pelo sistema de justiça, vai ao encontro do respeito ao princípio da legalidade e frustra a expectativa de que, na figura dos operadores do Direito (juízes, promotores, defensores públicos etc.), resida uma autoridade apenas coercitiva. A escola deve promover a afirmação de sua autoridade pedagógica, apropriando-se de teorias que elucidem as necessidades e anseios das novas gerações, as quais se apresentam cada vez mais diversas e menos tolerantes às formas tradicionais de docilizar seus corpos. Há que entender que, o comportamento indisciplinado pode indicar não só a insatisfação do aluno com a escola mais também uma condição anacrônica da escola de cumprir sua função social.

Sabe-se que cumprir essa função social, não é uma tarefa única, mas de um movimento de solidariedade ética e política, compromissada com o desenvolvimento da sociedade e dos sujeitos sociais.

Nesse sentido, há que ressaltar a obrigação coletiva de mobilização em torno da defesa da política pública de educação, fortemente atacada por movimentos ultraconservadores e ações político-econômicas que almejam a manutenção de interesses mercadológicos, em face de uma conjuntura de crise do capital monopolista. No que se refere ao trabalho docente, é preciso reconhecer que este é perpassado por múltiplos fatores, que vão desde as condições de trabalho, reconhecimento e valorização dos profissionais, crises econômicas, políticas e sanitárias, entre outras questões que podem incidir de forma negativa na subjetividade docente.

Quanto à expectativa da escola em relação ao sistema de Justiça da Infância e Juventude, é possível constatar a existência de uma lacuna entre essa expectativa e a realidade de operacionalização das decisões proferidas. Essa expectativa é irreal, porque se baseia no imaginário de que na prática a justiça infantojuvenil irá ser acionada para a punição, quando na prática a sua intervenção é protetiva. Nesse sentido, sugere-se a necessidade de se desenvolver ações que propiciem melhor formação dos trabalhadores da educação, para que possam afastar compreensões equivocadas e fortalecer sua atuação e capacidade de dar respostas efetivas aos conflitos escolares, sejam eles relacionados ou não à indisciplina.

No ideário dos gestores o papel da Justiça é de execução de políticas públicas, quando se sabe que esse não é o papel do Judiciário e do Ministério Público. Por consequência, a ideia de que o sistema de Justiça irá realizar, no âmbito dos comportamentos indisciplinados, acompanhamentos/monitoramentos ou análises (familiares, de boletim escolar, entre outros) e

até mesmo estudos sociais e ou psicológicos das famílias dos alunos, não corresponde ao conhecimento do papel desse sistema, que, apesar de possuir a função de dirimir conflitos, o fará apenas à luz das normas legais e onde há inviolabilidade da lei.

Por outro lado, mostra-se o desafio para o sistema de Justiça infantojuvenil de alargar seus limites de atuação, dispondo à comunidade projetos institucionais capazes de dar orientação e suporte à comunidade educacional, ao Conselho Tutelar e outros atores, evitando-se equívocos de encaminhamentos e fomentando a execução das políticas públicas, pois nitidamente são nos órgãos de Justiça que se expressam as ausências da execução dessas políticas.

Finalmente, ao concluir a presente Tese, reconheço a complexidade do tema aqui debatido e nesse sentido, aponto para a necessidade da ampliação da discussão junto aos serviços de acompanhamento e fortalecimento de vínculos das famílias, com o sistema de justiça, com a escola e sobretudo junto às famílias dos alunos que necessitam de suporte e apoio para fortalecer o seu papel protetivo, já que a ausência desse suporte pode favorecer o envolvimento com situações de risco social e pessoal.

Não há nessa pesquisa, nenhuma pretensão de estabelecer verdades absolutas ou mesmo apresentar respostas definitivas para a problemática aqui pesquisada e também por isso, entendo que é importante que outras problematizações possam ser aprofundadas e discutidas futuramente. A escola consegue apropriar as culturas juvenis que atravessam o espaço escolar? De que forma o racismo estrutural atravessa o desejo de punição manifestado na judicialização dos comportamentos? A escola tem agregado um currículo que desperta o interesse do aluno? A gestão escolar tem promovido o deslocamento da ocorrência da indisciplina em sala de aula do aluno para o professor? A permanência de uma proposta curricular homogeneizante facilita a ocorrência da indisciplina? De que forma o sistema de justiça pode oportunizar projetos que possam fortalecer as ações dialógicas e não punitivas? Qual a interface possível entre o sistema de justiça e o controle da indisciplina na escola? As gestões escolares têm realizado a transferência da ocorrência da indisciplina do aluno para a figura do professor?

Outra recomendação que indico, é a necessidade de se avaliar a implantação pelo Estado de São Paulo, da Plataforma CONVIVA SP/PLACON, tendo em vista que num primeiro momento esse sistema demonstra destacar prioritariamente, comportamentos que se amoldem a “ocorrências criminais”, obrigando inclusive as escolas à instauração de Boletim de Ocorrência (BO), muito embora se apresente para a melhoria do clima e convivência escolar.



É ainda necessário, expandir as discussões que considerem a dimensão das culturas juvenis no sentido de se debater sobre as dificuldades ainda existentes da escola lidar com os comportamentos juvenis, que atravessam a cultura dos alunos, bem como o espaço escolar.

Por fim, são questionamentos que merecem ser objeto de novas pesquisas, para que o tema aqui debatido possa ser ampliado e complementado. Lidar com a disciplina ou com a indisciplina no ambiente escolar é uma tarefa conjunta, que deve ser mediada e administrada fundamentalmente no ambiente escolar por meio de ações que favoreçam o diálogo, o respeito, ações interdisciplinares e compartilhadas.

Permaneça a esperança de que os apontamentos aqui reunidos possam contribuir com futuros processos reflexivos para melhoria das relações institucionais entre a escola e o sistema de Justiça e também da escola para com os seus alunos. Nesse sentido, ações de divulgação da pesquisa serão programadas, assim como retorno aos participantes.

## REFERÊNCIAS

ABLON, J. Stuart; POLLASTRI, Alisha R. **The School Discipline Fix: Changing Behavior Using the Collaborative Problem Solving Approach**. New York: WW Norton & Company, 2018.

ADORNO, Sérgio. Violência e Racismo: Discriminação no acesso à justiça penal. *In*: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato (org.). **Raça e Diversidade**. São Paulo. EDUSP/Estação Ciência, 1996.

ADORNO, Sérgio; Lima Renato Sérgio de; BORDINI, Eliana B.T; **O adolescente na criminalidade urbana em São Paulo**. Brasília. Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1999, 77 p.

\_\_\_\_\_. **A violência na sociedade brasileira. Juventude e delinquência como problemas sociais**. Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade, 2010 2(2): 01-11.

ADORNO, Theodor W. Tabus acerca do magistério. *In*: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGUINSKY, Beatriz Gershenson; SILVA, Gabriela Machado da; PACHECO, Cássia Linhares; AVILA, Lisélen de Freitas. Judicialização dos conflitos escolares: desafios para a materialização dos princípios do Sinase. *In*: SEMINÁRIO REGIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, INTERSETORIALIDADE E FAMÍLIA, II., 2014. Disponível em: [https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7869/2/Judicializacao\\_dos\\_conflitos\\_escolares\\_desafios\\_para\\_a\\_materializacao\\_dos\\_principios\\_do\\_SINASE.pdf](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7869/2/Judicializacao_dos_conflitos_escolares_desafios_para_a_materializacao_dos_principios_do_SINASE.pdf). Acesso em: 14 abr. 2019.

ALONSO, Katia Morosov. **Cultura digital e a relação professor-aluno: da autoridade pedagógica à autoridade tecnológica**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 173-176, Jan. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302018000100173&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000100173&lng=en&nrm=iso). Acesso em 28 Apr. 2020.

ALVES, Luciana *et al.* Seleção velada em escolas públicas: práticas, processos e princípios geradores. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 41, n. 1, p. 137-152, mar. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022015000100137&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000100137&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 abr. 2019.

ALVES, Mariana Gaio. Viver na escola: indisciplina, violência e bullying como desafio educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 594-613, jul./set. 2016.

AMADO, João S.; FREIRE, Isabel. Managing and handling indiscipline in schools: a research Project. **International Journal of Violence and School**, Coimbra, v. 8, jun. 2009.

AMPARO, Thiago de Souza. Desigualdades sociais e os grupos de riscos no Brasil. *In*: CONGRESSO VIRTUAL DE SAÚDE PÚBLICA, 2020, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Escola Superior do Ministério Público do Estado de São Paulo (ESMPSP). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GBvJEPY2eqs>. Acesso em: 20 out. 2020.

ANDRADE, Carlos Drummond. **No meio do Caminho**. 1928. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/carlos\\_drummond/#:~:text=Em%201928%2C%20Drummond%20publicou%20o,com%20a%20cr%C3%ADtica%20da%20imprensa.&text=no%20meio%20do%20caminho%20tinha%20uma%20pedra](https://www.ebiografia.com/carlos_drummond/#:~:text=Em%201928%2C%20Drummond%20publicou%20o,com%20a%20cr%C3%ADtica%20da%20imprensa.&text=no%20meio%20do%20caminho%20tinha%20uma%20pedra). Acesso em Set. 2021.

AQUINO, Julio Groppa. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 664-692, set. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742016000300664&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300664&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 22 abr. 2019.

AQUINO. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2011, v. 41, n. 143, pp. 456-484. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200007>. Acesso em Ag. 2021

AQUINO. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação [online]**. 1998, v. 24, n. 2, pp. 181-204. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200011>. Acesso em: 20 out. 2020.

ARAUJO, Isabella R. L. de; PIZZI, Laura C. V. Atividade docente e estilo em contexto de precarização na ótica da clínica da atividade. *In*: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia (org.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura socio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016.

ARCIDIÁCONO, P.; BARRERA, L. El activismo de la sociedad civil por la educación inclusiva en el campo judicial. Un estudio de caso. **Estudios Socio-Jurídicos**, v. 20, n. 2, p. 51-76, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas>. Acesso em: 05 fev. 2019.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, [1954] 2016.

ASBAHR, Flavia da Silva Ferreira; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Crianças desatentas ou práticas pedagógicas sem sentido? Relações entre motivo, sentido pessoal e atenção. **Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP**, v. 25, n. 1, p. 97-115, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2735/2520>. Acesso em: 25 ago. 2021.

ASBAHR, Flavia da Silva Ferreira. “Por que aprender isso, professora?”. Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cltural. 2011. Tese de Doutorado (Doutorado em Psicologia escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/publico/teseFlaviaAsbahr.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução 40/33, de 29 de novembro de 1985**. Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude (Regras de Beijing). Disponível em: <http://acnudh.org/wp-content/uploads/2012/08/Regras-M%C3%ADnimas-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Administra%C3%A7%C3%A3o-daJusti%C3%A7a-da-Inf%C3%A2ncia-e-da-Juventude-Regra-de-Beijing.pdf>. Acesso em já. 2020.

AWALYA, Awalya; SUSILAWATI, Susilawati; ANGGRAINI, *et al.* **Differences in Incivility in Classrooms based on Gender, Parents' Income and the Domiciles of Central**

*Java Students. International Journal of Innovation, Creativity and Change*. 2020. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/339536461\\_Differences\\_in\\_Incivility\\_in\\_Classrooms\\_based\\_on\\_Gender\\_Parents'\\_Income\\_and\\_the\\_Domiciles\\_of\\_Central\\_Java\\_Students/citations#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/339536461_Differences_in_Incivility_in_Classrooms_based_on_Gender_Parents'_Income_and_the_Domiciles_of_Central_Java_Students/citations#fullTextFileContent) Volume 11, Issue 1, 2020. Acesso em Ag. 2021.

BANALETI, Sama Marina Menin; DAMETTO, Jarbas. A indisciplina no contexto escolar: causas, consequências e perspectivas de intervenção. **Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU**, v. 10, n. 22, jul./dez. 2015.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo. Edições 70. 1 ed. [1979] 2011. 279 p.

BARNES, J. C.; MOTZ, R. T. Reducing racial inequalities in adulthood arrest by reducing inequalities in school discipline: Evidence from the school-to-prison pipeline. **Developmental Psychology**, v. 54, n. 12, p. 2328-2340, 2018. Disponível em: doi:10.1037/dev0000613. Acesso em: 10 jan. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BEATÓN, Gullhermo Arias. **A dinâmica causal das alterações do processo de formação da personalidade**. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias, TULESKI, Silvana Calvo e Barroco, SONIA Mari Shima. *Escola de Vigotski: Contribuições para a psicologia e a educação*. 2009. Eduem. 180 p.

BIRULÉS, Fina. Um passado para o futuro. Autoridade e educação em Hanna Arendt. In: CARVALHO, José Sergio Fonseca de; CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira (org.). **Hannah Arendt: A crise na educação e o mundo moderno**. São Paulo. Intermeios; FAPESP, 2017.

BOARINI, Maria Lucia. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 123-131, jan./jun. 2013.

BOCK, A. M. B. A. FURTADO, Odair. TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias uma Introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva. 1999.

BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, n. 1, p. 63-76, jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a07>. Acesso em: 10 out. 2020.

BORGIANNI, Elisabete. Para entender o Serviço Social na área sociojurídica. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 115, p. 407-442, set. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-66282013000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282013000300002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 abr. 2019.

BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rossetti. Assistência Social na pandemia da covid-19: proteção para quem? **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 140, p. 66-83, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n140/0101-6628-sssoc-140-0066.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BOTO, Carlota. “*Homeschooling*”: a prática de educar em casa. **Jornal da USP**, 2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/homeschooling-a-pratica-de-educar-em-casa/>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. 24. edição. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BUCHALLA, Anna Paula. **A juventude em rede**. Revista Veja. 2009. Disponível em: [https://issuu.com/baixibr/docs/veja\\_2100\\_18.02.2009\\_baixibr.org](https://issuu.com/baixibr/docs/veja_2100_18.02.2009_baixibr.org). Acesso em fev. 2020.

BUSS, Madeline S., *How schools encourage incarceration: The school-to-prison pipeline and how It fails our children* (2019). University Honors Theses. Paper 767. <https://doi.org/10.15760/honors.785>

BRAZ, Marcelo. **José Paulo Netto. Ensaios de um marxista sem repouso**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

BRASIL. São Paulo. Resolução, nº 48, de 1 de outubro de 2019. **Institui o CONVIVA SP – Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar no âmbito da rede estadual de educação e dá outras providências**. Secretaria de Estado da Educação. 2019. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201910010048>. Acesso em fev. 2021

BRASIL. **Centro de Referência de Assistência Social – CRAS**. 1. ed. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009.

BRASIL. **Resolução nº 139, de 17 de março de 2010**. Dispõe sobre os parâmetros para a criação e funcionamento dos Conselhos Tutelares no Brasil, e dá outras providências. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2010.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.688/1941. Lei das Contravenções Penais**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/110062/lei-das-contravencoes-penais-decreto-lei-3688-41>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848/40**. Código Penal. 1940. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-2848-7-dezembro-1940-412868-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 15 dez. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm). Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/pt/inicio.html>. Acesso em Marc. 2020

BRASIL. Lei 13.663 de 14 de maio de 2018. **Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz**

**entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino.** Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm). Acesso em jan. 2021.

BRASIL. **Lei Complementar nº 173/2020a.** Estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), altera a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, e dá outras providências. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-complementar-n-173-de-27-de-maio-de-2020-258915168>. Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 15 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em:

em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 4 nov. 202.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 15 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em:

em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 4 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 01 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional das Escolas Cívico-**

**Militares.** 2020b. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Sistema Único de Assistência Social. Proteção Social Básica. Orientações Técnicas. Centro de Referência de Assistência Social – CRAS.** Brasília, 2009. Disponível em:

[http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Cadernos/orientacoes\\_Cras.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes_Cras.pdf). Acesso em Dez. 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate À Fome. **Política Nacional de Assistência Social,** 2004. Disponível em: chrome-

extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.mds.gov.br%2Fwebarquivos%2Fpublicacao%2Fassistencia\_social%2FNormativas%2FPNAS2004.pdf&clen=2654317&chunk=true. Acesso em: set. 2021.

BRASIL. São Paulo. **Ministério Público do Estado de São Paulo.** 2020. Disponível em:

<http://www.mpsp.mp.br>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. São Paulo. Comunicado Conviva SP nº n/c, de 24 de outubro de 2019. **Plataforma CONVIVA SP – PLACON Sistema Integrado de Registros Escolares.** São Paulo.

Disponível em: <https://debauru.educacao.sp.gov.br/placon-conviva-sp/>. Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução nº 170, de 10 de dezembro de 2014**. Altera a Resolução nº 139, de 17 de março de 2010 para dispor sobre o processo de escolha em data unificada em todo o território nacional dos membros do Conselho Tutelar.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Despacho**. Procedimento Verificatório nº 1505546-44.2018.8.26.0482. Vara da Infância e Juventude de Presidente Prudente. 2018

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Despacho**. Procedimento Verificatório nº 1505546-44.2018.8.26.0482. Vara da Infância e Juventude de Presidente Prudente. 2018

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Despacho**. Procedimento Verificatório nº. 1504896-94.2018.8.26.0482. Vara da Infância e Juventude de Presidente Prudente. 2018

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Despacho**. Procedimento Verificatório nº 1510004-70.2019.8.26.0482. Vara da Infância e Juventude de Presidente Prudente. 2018

BRITO, Clóvis. A indisciplina escolar: somente um problema comportamental? *In*: BRITO, Clóvis (org.). **Indisciplina escolar**: antigo problema, novas discussões. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

BRUM, Eliane. **História de um olhar**. Em: **A vida que ninguém vê**. Arquipélago Editoria. 2006. Porto Alegre.

CALIL, Maria Izabel. De menino de rua a adolescente: análise sócio-histórica de um processo de ressignificação do sujeito. *In*: OZELLA, Sérgio. **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.

CALVE, Tiago Morales; ROSSLER, João Henrique; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da. A aprendizagem escolar e o sentido pessoal na Psicologia de A. N. Leontiev. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, pp. 435-444, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193852>. Epub Sep-Dec 2015. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193852>. Acesso em: 25 ago. 2021.

CAMPOS, Paulo Sérgio Barbosa. **(In) Disciplina em meio escolar**: uma abordagem histórico-cultural. São Paulo: Porto de Ideias, 2015.

CARLOTTO, Mary Sandra; CÂMARA, Sheila Gonçalves; OLIVEIRA, Michelle Engers Taube de. **Intenção de abandono profissional entre professores**: o papel dos estressores ocupacionais. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240028.pdf>. Acesso em: 04 de nov. de 2019.

CARO, Sueli Maria Passagno. Educação Social: Uma questão de relações. *In*: SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério Adolfo (org.). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

CARRANO, Paulo. Por uma ação socioeducativa orientada para a reflexividade e a emancipação de adolescentes. Entrevista de Paulo Carrano para Bianca Veloso. **Revista Socioeducação**, Ano 2, nº 02 Beta. Disponível em:

<https://paulocarrano.blog/2018/11/02/por-uma-ac%cc%a7a%cc%83o-socioeducativa-orientada-para-a-reflexividade-e-a-emancipac%cc%a7a%cc%83o-de-adolescentes/>. Acesso em: 14 out. 2019.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Economia dos afetos, psiquismo e processos contemporâneos de subjetivação. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO E FILOSOFIA, VIII: entre o governo das diferenças e os corpos ingovernáveis: potência da vida na educação, 2019, Marília. **Anais [...]**. Marília, jul. 2019.

CERQUEIRA, Daniel R. C. e MOURA, Rodrigo Leandro de. **Vidas Perdidas e Racismo no Brasil**. 2013. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5977/1/NT\\_n10\\_vidas.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5977/1/NT_n10_vidas.pdf). Acesso em: jun. 2021.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez. 2002, p. 432-443. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: Ag. 2021.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, mar. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362008000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 05 mar. 2020.

COELHO, Clara Cela de Arruda; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Engajamento escolar: Efeito do suporte dos pais, professores e pares na adolescência. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 621-629, dez. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572018000300621&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000300621&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 13 set. 2020.

COIMBRA, Renata Maria, VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim e JÚNIOR, Isaias Batista Oliveira. **Educando pelas lentes do Cinema – arte, experiência estética e formação humana**. *In*: COIMBRA, Renata Maria, VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim e RODRIGUES, Silvia Adriana. Educação e Psicologia pelas lentes do cinema. CRV. Curitiba, 2018. 231 p.

CORRÊA, Alex Sandro. **(In)disciplina e bullying nas práticas escolares de diretores, coordenadores, docentes e alunos**: uma análise à luz da Teoria Crítica. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19072018-122500/pt-br.php>. Acesso em: 23 abr. 2019.

CURY, Carlos Roberto J.; FERREIRA, Luiz Antônio M. A judicialização da educação. **Revista CEJ**, Brasília: Centro de Estudos Judiciários, ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009.

DUARTE, André. Foucault e o Biopoder: da Disciplina à Biopolítica. *In*: DUARTE, André. **Vidas em Risco**: crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault. Rio de Janeiro: Forense, 2010.



EHRENBERG, Alain. O sujeito cerebral. **Revista psic. clin.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p.187-213, 2009.

ESTEVES, Pâmela Suélli da Motta. A judicialização da escola: o papel dos conselhos tutelares na mediação dos conflitos. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 2, p. 343-367, abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650654>. Acesso em: 23 abr. 2019.

FÁVERO. Eunice. Serviço Social no sociojurídico: requisições conservadoras e resistências na defesa de direitos. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 131, p. 51-74, jan./abr. 2018.

FEFFERMANN, M. **Vidas arriscadas: o cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico**. Petrópolis. Vozes, 2006.

FELDMAN, Marina; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. A pressão para expansão do direito à educação infantil por meio de termos de ajustamento de conduta. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 145, p. 1023-1040, out./dez., 2018.

FELIPE SOBRINHO, Larissa Maria. **Um olhar sobre a indisciplina escolar: o que ela nos revela da educação moderna**. 2014. 60 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Marília, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/96329>. Acesso em: 24 abr. 2019.

FERRARI, Anderson; ALMEIDA, Marcos Adriano de. Corpo, Gênero e Sexualidade nos Registros de Indisciplina. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 865-885, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/09.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

FERREIRA, Adriano Charles; SANTOS, Edvanderson Ramalho dos; ROSSO, Ademir José. Representação social da indisciplina escolar. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 199-208, mar. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722016000100199&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000100199&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 22 abr. 2019.

FIRBIDA, Fabíola Batista Gomes; VASCONCELOS, Mário Sérgio. A construção do conhecimento na Psicologia: a legitimação da medicalização. **Revista Psicol. Esc. Educ.**, v. 23, e016120. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S141385572019000100304&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141385572019000100304&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 15 abr. 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 13. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, Michel. O que é crítica? (Crítica e *Aufklärung*). Tradução de Antonio C. Galdino. **Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP**, Marília, v. 9, n. 1, [1978] 2000.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. *In*: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 203-222 (Ditos e escritos IV).

FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si. **Verve**, n. 6, p. 321-360, [1982] 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verve/article/view/5017/3559>. Acesso em: 22 abr. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso no *Collège de France* (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, [1978] 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [1975] 2012.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau, [1973] 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1921] 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1996] 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, 17 abr. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782011000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000100013&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 04 nov. 2019.

GALLO, Silvio. **Escolas cívico-militares: para quê? Para quem?**. Campinas: Unicamp, 2019. Disponível em: <https://fe-old.fe.unicamp.br/institucional/noticias/escolas-civico-militares-para-que-para-quem>. Acesso em: 25 fev. 2020.

GARCIA, Joe. A indisciplina e seus impactos no currículo escolar. **Nova Escola**, São Paulo, n. 261, abr. 2013.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. O estatuto da medicalização e as interpretações de Ivan Illich e Michel Foucault como ferramentas conceituais para o estudo da desmedicalização. **Interface**, Botucatu, v. 16, n. 40, p. 21-34, mar. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832012000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832012000100003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 abr. 2020.

GIORDANI, Jaqueline Portella, SEFFNER, Fernando e DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. **Violência escolar: percepções de alunos e professores se uma escola pública**. *Psicologia Escolar e Educacional* 21, no. 1 (n.d.): 103-11. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/jqRMtVbSzXryLvxgswkMZmJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em ag. 2021.

GOETHEL, Elisiane Spencer Quevedo; POLIDO, Caroline; FONSECA, Débora Cristina. A judicialização dos conflitos escolares. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 40, n. 110, p. 14-25, Mar. 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622020000100014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622020000100014&lng=en&nrm=iso). Acesso em 05 maio 2020.

GOMES, Roberto Alves; MARTINS, Angela Maria. **Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a normatização do Sistema de Proteção Escolar em São Paulo**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 161-178, mar. 2016. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362016000100161&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000100161&lng=pt&nrm=iso). Acesso em abr. 2019.

GONÇALVES, Rosângela Teixeira. **A juventude fora da CASA: os jovens egressos do Centro de atendimento socioeducativo ao adolescente-Fundação CASA**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciasSociais/Dissertacoes/Dissertacao\\_\\_Rosangela\\_Teixeira\\_Goncalves\\_\\_Unesp.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciasSociais/Dissertacoes/Dissertacao__Rosangela_Teixeira_Goncalves__Unesp.pdf). Acesso em jan. 2021.

GROS, Frédéric. **Desobedecer**. Tradução: Célia Euvalso. São Paulo. Ubu. 2018. 224p.

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MULLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e 238077, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022020000100402&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100402&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 01 mar. 2021.

HAHNE, Beatriz Saks. **Sobre a indisciplina e o ato infracional: experiências escolares de alunos e professores**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: doi:10.11606/D.47.2017.tde-13072017-163612. Acesso em: 22 abr. 2019.

HAN, Byunh-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Tradução Enio Paulo Giachini. 2º ed. Petrópolis, Vozes, 2017.

HILLESHEIM, Jaime; GARCIA, Adir Valdemar. Educação e trabalho no Brasil: a perspectiva defendida pelo capital para a formação dos trabalhadores. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 491-501, set. 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/pdf/rk/v22n3/pt\\_1982-0259-rk-22-03-491.pdf](https://www.scielo.br/pdf/rk/v22n3/pt_1982-0259-rk-22-03-491.pdf). Acesso em: 15 out. 2020.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2. ed. São Paulo. Companhia das Letras, 1995.

INÀCIO, Bruno. **Mães e pais dormem em fila para conseguir matricular filhos em escola de Belo Horizonte**. Hoje em dia. 2020. Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/educa%C3%A7%C3%A3o/m%C3%A3es-e-pais-dormem-em-fila-para-conseguir-matricular-filhos-em-escola-de-belo-horizonte-1.773448>. Acesso em: Fev. 2020.

IAMAMOTO, Marilda. Serviço Social, “Questão Social” e trabalho em tempo de capital fetiche. *In*: ALBUQUERQUE, Valéria; RAICHELIS, Raquel, VICENTE, Damares. **A nova morfologia do trabalho no Serviço Social**. São Paulo. Cortez, 2018.

JENSEN, Frances E. **O cérebro adolescente: Guia de sobrevivência para criar adolescentes e jovens adultos**. Tradução de Lucia Ribeiro da Silva. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.

JOHN, Kiwale Aloyce. **Factors leading to indiscipline in secondary schools in Siha District Council, Tanzania**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Administração, Planejamento e Estudos Políticos, The Open University of Tanzânia, Kinondoni, 2017.

JORDÃO, Matheus Hoffmann. **A mudança de comportamento das gerações X, Y, Z e Alfa e suas implicações**. 2016. Disponível em: <http://www.gradadm.ifsc.usp.br/dados/20162/SLC0631-1/geracoes%20xyz.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

JULIANO, Joice Maria Maltauro. **Indisciplina e sua relação com motivos, interesses e sentidos vinculados à atividade dos alunos: um estudo com uma classe de ensino médio da cidade de Medianeira-PR**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. Os cinco olhos do diabo: os castigos corporais nas escolas do século XIX. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 627-646, maio/ago. 2012.

LESOURD, Rose Gurski, Miriam Debieux Rosa e Maria Cristina Poli. **Debates sobre a Adolescência Contemporânea e o Laço Social**. Curitiba: Juruá, 2012.

LIRA, Adriana e GOMES, Candido Alberto. **Violência nas escolas: quais são as lições para a formação de professores ?**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2018, v. 26, n. 100, pp. 759-779. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601574>. Acesso em: Ag. 2021.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. 22. ed. Rio de Janeiro: Ed. Rocco. 1993.

LOPES, R. B; GOMES, C. A. Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n75/03.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2019.

LOURENÇÃO, E. S. P. **Concepções de adolescentes autores de ato infracional sobre a escola**. 2015. 148f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/135962>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MALLETT, Christopher A. **The School-to-Prison Pipeline: a comprehensive assessment**. 2015. Disponível em: <https://academic.oup.com/sw/article-abstract/61/3/277/1705537?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 14 abr. 2019.

MALLETT, Christopher A. The School-to-Prison Pipeline: Disproportionate Impact on Vulnerable Children and Adolescents. **Education and Urban Society**, v. 49, n. 6, p. 563-592, 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013124516644053>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MANACORDA, Mario. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARAFON, Giovanna. **A maquinaria judicializante e o governo de infâncias desiguais**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 19, n. 3, p. 515-526, jul./set. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pe/a/qmLxmSJWfRKcQBFLQ8bQz8N/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em ag. 2021

MARTINS, Ângela Maria e ALVES, Mariana Gaio. **Conflitos em escolas públicas em Portugal: análise de um programa de governo**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2019, v. 27, n. 102, pp. 9-23. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002701628>. Acesso em: Ag. 2021.

MARTINS, Angela Maria, BOTLER, Alice Miriam Happ. **Conflitos, indisciplina e violência em escolas**. Cadernos de pesquisa Fundação Carlos Chagas, V. 46, nº.161 julho/setembro, 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/issue/view/321>. Acesso em: Ag. 2021.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

MARTINS, Edna; SZYMANSKI, Heloisa. **A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias**. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Nº 1, Vol. 4. 2004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/issue/view/783>. Acesso em Ag. 2021.

MARTINS, Elita Betania de Andrade. **A discussão de políticas educacionais no interior da escola: resistência e naturalização**. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240046>. Acesso em: 4 nov. 2020.

MASSCHELEIN, Jan; MAARTEN, Simons. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MENEGHETTI, Gustavo; SAMPAIO, Simone Sobral. A disciplina como elemento constitutivo do modo de produção capitalista. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 135-142, jun. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-49802016000100135&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802016000100135&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 abr. 2019.

MESQUITA, Larissa Bárbara da Silva; SANTANA, Michele Caroline Mesquita de; OLIVEIRA, Abigail do Carmo Levino de. A indisciplina nos anos iniciais do ensino fundamental. **Periódico Científico Outras Palavras**, v. 12, n. 2, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/724-2347-1-PB.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em saúde**. São Paulo. Hucitec. 14. Ed. 2014. 407 p.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo. Página inicial. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/home/home\\_interna](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/home/home_interna). Acesso em: 15 de out. 2020.

MONTEIRO, Mirella de Carvalho Bauzys. **Priorização das reais atribuições do Ministério Público na área da infância e juventude e fortalecimento do Conselho Tutelar**. Ministério Público do Estado de São Paulo. 2018. Disponível em:

[http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/infanciahome\\_c/Atua%C3%A7%C3%A3o%20do%20Minist%C3%A9rio%20P%C3%BAblico.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/infanciahome_c/Atua%C3%A7%C3%A3o%20do%20Minist%C3%A9rio%20P%C3%BAblico.pdf) . Acesso em: 06 jan. 2018.

NOGUEIRA NETO, Wanderlino. **A Judicialização da Questão Social - desafios e tensões na garantia dos direitos**. Em: Conselho Federal de Serviço Social. II Seminário nacional: o serviço social no campo sociojurídico na perspectiva da concretização de direitos / Conselho Federal de Serviço Social - Gestão Tempo de Luta e Resistência. – Brasília: CFESS, 2012. 180 p.

NGWOKABUENUI, Ponfua Yhayeh. Students' indiscipline: Types, causes and possible Solutions: The case of secondary schools in Cameroon. **Journal of Education and Practice**, v. 6, n. 22, 2015.

NOBRE, Marcos. **Ponto final: a guerra de Bolsonaro contra a democracia**. São Paulo: Todavia, 2020.

Ó, Jorge Ramos do. Tecnologias de subjetivação no processo histórico de transformação da criança em aluno a partir de finais do século XIX. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, Adriano de; VICENTIN, Maria Cristina G. e MASSARI, Marina Galacini. **Entre medicalização e recusas: crianças e adolescentes nos circuitos socioassistenciais-sanitários**. *Rev. Polis Psique* [online]. 2018, vol.8, n.3, pp. 225-245. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2238-152X2018000300012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2018000300012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em Ag. 2021.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. CARVALHO, Cynthia Paes de. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230015, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230015.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

OLIVEIRA, Elida. MEC prevê corte de R\$ 4,2 bilhões no orçamento para 2021. **G1**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/08/10/orcamento-do-mec-preve-corte-de-r-42-bilhoes-para-2021.ghtml>. Acesso em: 28 nov. 2019.

OLIVEIRA, Vanessa Elias de; SILVA, Mariana Pereira da; MARCHETTI, Vitor. Judiciário e políticas públicas: o caso das Vagas em creches na cidade de São Paulo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 144, p.652-670, jul./set. 2018.

O'MALLEY, M.; BROCK. *Introduction to special issue: addressing aggression and violence in diverse school settings*. **Contemp School Psychol**, v. 24, p. 249-251, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.1007/s40688-020-00316-7>. Acesso em: 25 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução 40/33, de 29 de novembro de 1985**. Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude (Regras de Beijing). Beijing: ONU, 1985.

ORTEGA, Francisco; VIDAL, Fernando. Mapeamento do sujeito cerebral na cultura contemporânea. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n.2, p.257-261, jul./dez., 2007. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/916>. Acesso em: 14 abr. 2020.

OZELLA, Sérgio. **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vitor Henrique. Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública. *In: BORGES, Abel Silva et al. O papel do diretor e a escola de 1º grau*. São Paulo: FDE, 1992. p. 39-47 (Série Ideias, n. 12).

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Intermeios, [1999] 2015.

PEREIRA, Antonio Igo Barreto, BLUM, Vera Lúcia. Poder, resistência e indisciplina escolar: a perspectiva docente sobre os comportamentos transgressores dos alunos. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 54, p. 739-757, set./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1273/pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

PEREIRA, Edgar Abrahão. **O bullying escolar na legislação brasileira: uma análise documental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Unilasalle, Canoas, 2020.

PESSOA, Alex Sandro Gomes. **Trajetórias Negligenciadas: Processos de resiliência em adolescentes com histórico de envolvimento em tráfico de drogas**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/135963>. Acesso em mar. 2019.

PESSOA, Alex Sandro Gomes; COIMBRA, Renata Maria. Challenging hegemonic notions on resilience and indiscipline at school context. **Polemica**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 59-70, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/158886>. Acesso em: 22 mar. 2019.

PIRES, Sanyo Drummond; SARMENTO, Myrian de Moraes; DRUMMOND, Marianna Florentina Lima Alves de Oliveira. O adolescente em cumprimento de medida socioeducativa e sua inserção escolar. **Pesqui. prá. psicossociais**, v. 13, n. 3, p. 1-17, set. 2018.

PORCEL, Beatriz. Chaves de uma crise: Arendt e o problema da educação. *In: CARVALHO, José Sergio Fonseca de, CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira (org.). Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno*. São Paulo: Intermeios; FAPESP, 2017.

RANGEL, Paulo. **A redução da menor idade penal: avanço ou retrocesso social? A cor do sistema penal brasileiro**. São Paulo: Atlas, 2015.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. (org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Ana Cláudia dos Santos; ARANDA, Maria Alice de Miranda; CUNHA, Paula Abrão da. A Judicialização do direito à educação. **Revista Educação e Fronteiras on-line**, Dourados/MS, v. 8, n. 23 p. 07-20, maio/ago. 2018.

ROSA, Miriam Debieux. O jovem e o adolescente na cena social: a relação identificação, ato e inserção no grupo social. *In: SEMINÁRIO JUVENTUDE JUVENTUDES: PRESENTE E DEVIR*. 2010. Disponível em: <https://craspsicologia.files.wordpress.com/2013/04/o-jovem-e-o-adolescente-na-cena-social.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

ROSA, Aparecida Silvério e MÁRQUES, Fernanda Telles. **Indisciplina no ensino superior: perspectivas docentes e discentes**. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 1, p. 151-165, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12100/pdf>.

ROSA, Miriam Debieux; VICENTIN, Maria Cristina. Os Intratáveis: o exílio do adolescente do laço social pelas noções de periculosidade e irrecuperabilidade. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, SP, v. 10, n. 19, p. 107-124, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n19/v10n19a10.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

SALES, Mione Apolinário. **(In)visibilidade perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Elder Cerqueira, MELO NETO, Othon Cardoso de; KOLLER, Sílvia H.. Adolescentes e Adolescências. *In: HABIGZANG, Luísa F.; DINIZ, Eva; KOLLER, Sílvia H. (ed.), Trabalhando com adolescentes: teoria e intervenção psicológica*. Porto Alegre: Artmed, 2014b. Disponível em: [https://www.larpsi.com.br/media/mconnect\\_uploadfiles/c/a/cap\\_657.pdf](https://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_657.pdf). Acesso em: 15 out. 2020.

SANTOS, Elder Cerqueira; MELO NETO, Othon de; KOLLER, Silvia H. **Adolescentes e Adolescências**. 2014a. Disponível em: [https://www.larpsi.com.br/media/mconnect\\_uploadfiles/c/a/cap\\_657.pdf](https://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_657.pdf). Acesso em: 23 set. 2019.

SANTOS, Jean M. C. T.; PEREIRA, Milene R.; RODRIGUES, Érica R. C. Violência na escola: considerações a partir da formação docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 573-590, maio/ago. 2013. Disponível em: [https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n2p573/pdf\\_8](https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n2p573/pdf_8). Acesso em: 17 dez. 2020.

SANTOS, José Sousa; PASCOINHO, João Carlos. Prevenção da indisciplina num agrupamento de escolas de Portugal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e 212779, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022020000100501&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100501&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 05 jan. 2021.

SANTOS, Márcia Pereira Alves dos *et al.* População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. **Estud. av.**, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 225-244, ago. 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142020000200225&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000200225&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 01 mar. 2021.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza; CRUZ, Fátima Maria Leite; BELÉM, Rosemberg. Adolescentes podem ser alunos ideais? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 03, p.173-193, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a08.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.



SÃO PAULO (Estado). **Resolução 48, de 1-10-2019** – Institui o CONVIVA SP – Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar no âmbito da rede estadual de educação e dá outras providências. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 1ª Edição. São Paulo. Cortez. 1983. 96 p.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva e PINTO, Isabela Rahal de Rezende. O Supremo Tribunal Federal e a garantia do direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. 2016, v. 21, n. 65. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216523>. Acesso em jan. de 2019.

SCHEINVAR, Estela. Biopolítica e judicialização das práticas de direitos. Conselhos Tutelares em análise. *In*: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SCHILLING, F.. **Indisciplina, violência e o desafio dos Direitos Humanos nas escolas**. In Programa Ética e Cidadania: Construindo valores na escola e na sociedade. 2016. Disponível em: <https://respeitarepreciso.org.br/indisciplina-violencia-e-o-desafio-dos-direitos-humanos-nas-escolas/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SENNA, Sylvia Regina Carmo Magalhães; DESSEN, Maria Auxiliadora. Contribuições das Teorias do Desenvolvimento Humano para a Concepção Contemporânea da Adolescência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 101-108, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/fpKByLWpTT8BY4Yv9kRH6pB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SILVA NETO, Cláudio Marques da. **(In)disciplina e violência no espaço escolar: Aprendizagem e participação como fundamentos da ordem**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA NETO, Cláudio Marques da; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. (In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e165933, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844165933>. Acesso em: 05 jul. 2021.

SILVA, Flaviany Ribeiro da; ASSIS, Simone Gonçalves. **Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura**. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, e157305, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1517-9702201703157305.pdf>. Acesso em jun. 2020.

SILVA, Adilson Luiz da. **A biopolítica no “século” do cérebro: educação, aprimoramento cognitivo e produção de capital humano**. 2019. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191199>. Acesso em: 17 abr. 2020.

SILVA, Divino José da. **Disciplina: “Educação, Poder e Subjetividade”**. Anotações de aula. 2018.

SILVA, Divino José da. Quando o narrar produz a “diferença”. *In*: PAGNI, Pedro Ângelo; LOPES, Rodrigo Barbosa; SILVA, Divino José da (org.). **A experiência do pensar em educação: identidade ou diferença**. Marília: Poiesis, 2017.

SILVA, Jorge Luiz da e BAZON, Marina Rezende. **Educação escolar e conduta infracional em adolescentes: revisão integrativa da literatura**. *Estudos de Psicologia*. Natal [online]. 2014, v. 19, n. 4, pp. 278-287. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000400005>. Acesso em Ag. 2021.

SILVA, Luciano Campos da; MATOS, Daniel A. S. As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula: um estudo baseado nos dados do SIMAVE/PROEB 2007. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 713-729, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/10.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

SILVA, Luciano Campos da; MATOS, Daniel Abud Seabra. Indisciplina no PISA: entre o intra e o extraescolar. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. v. 28, n. 68 maio/ago. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/issue/view/338>. Acesso em: 28 abr. 2019.

SILVA, Mateus Rosalvo de Oliveira. **“Ponha-se no seu lugar”**: processos de estigmatização de crianças na escola pública, a exclusão das singularidades e formas de reexistência. 2019. 154f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras legitimidades, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8161/tde-16092019-154302/pt-br.php>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SILVA, Roberto da. As bases científicas da educação não-formal. *In*: SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério Adolfo (org.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

SIMUFOROSA, Magwa; ROSEMARY, Ngara. Learner Indiscipline in Schools. Review of Arts and Humanities. **American Research Institute for Policy Development**, v. 3, n. 2, p. 79-88, jun. 2014.

SOARES, Júlio Ribeiro; BARBOSA, Silvia Maria Costa; ALFREDO, Raquel Antonio. Análises mediadas pela dialética, objetividade e subjetividade: as múltiplas determinações da identidade docente. *In*: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia (org.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura socio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016.

SOBRINHO, Larissa Maria Felipe. **Um olhar sobre a indisciplina escolar: o que ela nos revela da educação moderna**. 2014. 60 f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/96329>. Acesso em ab. 2019.

SOUZA, Adilson Fernandes. **Integração SUAS/SINASE: O sistema socioeducativo e a Lei 12.594/2012**. São Paulo. Veras, 2012. 143 p.

SOUZA, Cristiane Luiza Sabino de; BARBOSA, Debora Nunes. Reflexões sobre o agravamento das desigualdades sociais e raciais no Brasil no contexto da pandemia de SARS-

COV-2. In: TAPAJÓS, Luziele *et al.* (org.). **Pandemia, políticas públicas e sociedade** 1. ed. Florianópolis [SC]: Emais, 2021.

SOUZA, Flavio Fernando de. *Indisciplina: provocações à prática e formação de professores*. **Revista Educere Et Educare**, v. 7, n. 3, 2012. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/6316>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério Adolfo (org.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

SPOSATO, Karyna Batista. **Princípios e Garantias para um direito penal juvenil mínimo**. In: *Justiça, Adolescente e Ato infracional: sociedade e responsabilização*. São Paulo: ILANUD. 2006. 592 p.

SPOZATI, Aldaiza. Exclusão social e fracasso escolar. **Em aberto**, v. 17, n. 71, p 21-32 9 jan. 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2099/2068>. Acesso em: 19 jan. 2019.

STEINBERG, Laurence.; LERNER, Richard M. (The scientific study of adolescence: A brief history. **Journal of Early Adolescence**, v. 24, n. 1, p. 45-54, 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0272431603260879>. Acesso em: 10 ago. 2021.

TAKEITI, Beatriz Akemi; VICENTIN, Maria Cristina Gonçalves. Juventude(s) periférica(s) e subjetivações: narrativas de (re)existência juvenil em territórios culturais. **Fractal: Revista de Psicologia [on-line]**, v. 31, n. spe, p. 256-262, 2019. Disponível em: [https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i\\_esp/29028](https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i_esp/29028). Acesso em: 17 ago. 2021.

TALIS - The OECD - **Teaching and Learning International Survey**. 2008 e 2013. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/talis/>. Acesso em: 14 abr. 2019.

TIBÉRIO, Wellington. **A judicialização das relações escolares: um estudo sobre a produção de professores**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (Sociologia), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04082011-143218/pt-br.php>. Acesso em: 25 mar. 2020.

TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Adolescência-violência: desperdício de vidas**. São Paulo: Cortez, 2006.

TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Redução da idade penal: mais uma vez!. in: **Conselho Federal de Psicologia Redução da Idade Penal: Socioeducação não se faz com Prisão**. Brasília: 2013. 56p. Disponível em: [http://newpsi.bvspsi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo\\_files/reducao-da-maioridade-penal-socioeducacao-nao-se-faz-com-prisao.pdf](http://newpsi.bvspsi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_files/reducao-da-maioridade-penal-socioeducacao-nao-se-faz-com-prisao.pdf). Acesso em: jan. 2020.

TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi; MALVASI, Paulo Artur. **Violentamente pacíficos: desconstruindo a associação entre juventude e violência**. São Paulo: Cortez, 2010. Coleção Construindo o compromisso social da psicologia.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. **Escola Sem Partido: Índícios de uma educação autoritária**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente

Prudente, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/166392>. Acesso em: 10 fev. 2021.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO. AC: 10078489120178260077 SP, Relator: Francisco Bianco, Data de Julgamento: 05/06/2019, 5ª Câmara de Direito Público, Data de Publicação: 05/06/2019). Acesso: ESAJ

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Parecer Cij Nº 04/10.**

Disponível em:

[http://www.tjsp.jus.br/Download/CoordenadoriaInfanciaJuventude/Pdf/parecer\\_04-10.pdf](http://www.tjsp.jus.br/Download/CoordenadoriaInfanciaJuventude/Pdf/parecer_04-10.pdf).

Acesso em jul. de 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Niblado Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação. O positivismo, a fenomenologia. O marxismo.** São Paulo. Atlas. 2017. 1 ed. 175 p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar. Fundamentos para o trabalho docente.** São Paulo. Ed. Cortez. 2009. 1ª ed. Coleção Docência em formação. Série Problemáticas transversais. 304 p.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. *In*: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault: filosofia & política.** Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

VICENTIN, Maria Cristina. Os “intratáveis”: a patologização dos jovens em situação de vulnerabilidade. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes.** Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2010. pp 41-55.

VICENTIN, Maria Cristina Gonçalves, GRAMKOW, Gabriela, MATSUMOTO, Adriana Eiko. **Patologização da adolescência e alianças psi-jurídicas:** algumas considerações sobre a internação psiquiátrica involuntária. BIS, Bol. Inst. Saúde (Impr.). São Paulo, v. 12, n. 3, 2010. Disponível em:

[http://periodicos.ses.sp.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-18122010000300010&lng=pt&nrm=iso](http://periodicos.ses.sp.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-18122010000300010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em ago. 2021.

VICENTIN, Maria Cristina; ROSA, Miriam Debieux; CATÃO, Ana Lúcia; BORGHI, Adriana. Adolescência e sistema de justiça: problematizações em torno da responsabilização em contextos de vulnerabilidade social. **Revista interdisciplinar de atenção integral ao paciente judiciário do TJMG**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 2, p. 271-295, 2012.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. *In*: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Classes subalternas e assistência social.** São Paulo: Cortez, 2009.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM DIRETORES DAS ESCOLAS

Local:	
Horário:	Data:
Entrevistado: (Profissional será identificado apenas com a inicial do primeiro nome)	
Formação:	
Função atual:	
Período de vivência em sala de aula:	
Por que entende que é caso para enviar “para o juiz”? (com base na situação real apresentada)	
O que vocês esperam que o juiz vá fazer de diferente da escola?	
Se o juiz vai resolver, o que caberia a escola?	
Com base na situação real, é indisciplina ou ato infracional?	
Como vocês procedem em casos de indisciplina e em casos de ato infracional? Quais critérios são utilizados para diferenciá-los?	
Qual a expectativa da escola em relação à conduta do Juiz/promotor?	

### APÊNDICE B – Quadro: Disciplina x Ato Infracional

Das situações listadas abaixo, quais você considera ser ato infracional praticado por adolescente e quais considera ser indisciplina?

Situação	Ato infracional	indisciplina	NDA
1. Acionar o extintor de incêndio e espalhar seu conteúdo no corredor			
2. Agredir alunos com deficiência			
3. Agredir o professor			
4. Amarrar o cadarço dos sapatos de outros alunos			
5. Ameaçar funcionários de agressão			
6. Apossar-se de materiais de professores			
7. Assoviar			
8. Cabular aulas (pulando o muro)			
9. Cantar			
10. Chamar a professor de perna de alicate			
11. Chutar as portas			
12. Colocar fogo na cortina			
13. Colocar o celular para carregar na sala de aula			
14. Conversar em sala de aula			
15. Cuspir em outro aluno			
16. Dar rasteira no colega			
17. Desafiar o professor			
18. Dormir durante as aulas			
19. Empurrar as portas fechadas			
20. Entrar no sanitário feminino/masculino durante o intervalo			
21. Entupir o vaso sanitário			
22. Esbarrar propositalmente no professor			
23. Estourar bolha de chiclete durante as aulas			
24. Explodir bombinhas na escola			
25. Fazer “guerra” de lápis na sala de aula			
26. Ficar em pé sobre a carteira			
27. Ficar na rua e não entrar no espaço escolar			
28. Fumar na escola			
29. Furar o pneu do carro			
30. Furtar estojo, lápis, borracha, celular			
31. Gritar palavras obscenas			
32. Inflar preservativo masculino na sala			
33. Jogar “bafo” durante as aulas			
34. Jogar bolinhas de papel nos colegas			
35. Jogar pedras nas janelas da escola			
36. Jogar preservativo masculino nas alunas			
37. Jogar tubo de cola no professor			
38. Mostrar o dedo do meio da mão			
39. Namorar na escola			

40. Não colocar os materiais didáticos na mesa, mantendo-os na mochila			
41. Não copiar a lição			
42. Não entrar para a sala de aula			
43. Não fazer a lição de casa			
44. Não levar o material escolar			
45. Não levar o prato para o lugar adequado após a merenda			
46. Ofender policiais da ronda escolar			
47. Passar a mão no corpo de alunas/alunos			
48. Portar arma de fogo			
49. Portar explosivos ou bomba caseira			
50. Portar bebida alcoólica ou cigarro			
51. Portar drogas (maconha, crack)			
52. Praticar ato sexual			
53. Rasgar a cortina da sala de aula			
54. Recusar-se a responder à chamada			
55. Responder ao professor			
56. Riscar a carteira			
57. Riscar o carro do professor			
58. Sair da sala de aula sem a autorização do professor			
59. Sair da sala, durante a troca de professores e ficar no corredor			
60. Sair do lugar			
61. Sentar-se em cima da carteira			
62. Tirar sarro do professor			
63. Tirar sarro dos amigos			
64. Usar boné			
65. Usar celular			
66. Usar fone de ouvido durante as aulas			
67. Xingar a diretora (de “louca”, por exemplo)			
68. Xingar o professor (de “vassourão”, por exemplo)			
<b>Total</b>			

Fonte: autoria própria

O quadro acima foi baseado em informações coletadas nos procedimentos administrativos instaurados na promotoria de Justiça da Infância. As situações foram relatadas pelas escolas representantes ou registrados em Boletins de Ocorrência Policial.

## ANEXOS

## ANEXO A – DOCUMENTAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS ÉTICOS

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO  
CAMPUS DE PRESIDENTE



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** DISCIPLINA, INDISCIPLINA E ATO INFRACIONAL: O LUGAR DE CADA UM NA ESCOLA

**Pesquisador:** Elizabeth Soares Pinheiro Lourenção

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 02237918.2.0000.5402

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.230.996

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de projeto de pesquisa intitulado "DISCIPLINA, INDISCIPLINA E ATO INFRACIONAL: O LUGAR DE CADA UM NA ESCOLA", vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/Campus de Presidente Prudente. O projeto foi redigido de forma clara, permitindo a adequada compreensão do estudo, seus objetivos, material e métodos utilizados para atendê-los. Para tanto, serão analisados os livros de ocorrência de três escolas, os respectivos procedimentos administrativos instaurados junto à Promotoria de Justiça da Infância e Juventude, e a entrevista com os diretores da escola onde será realizada a análise dos registros. A pesquisa será realizada em duas etapas denominadas "estudo I" e "estudo II", sendo o primeiro composto pelo levantamento de dados junto aos livros de ocorrências nas escolas selecionadas e as eventuais e respectivas providências adotadas junto à Promotoria de Justiça da Infância e Juventude, e a segunda composta por entrevistas dos diretores de escola. Será aplicada a triangulação dos métodos para análise dos dados coletados.

**Objetivo da Pesquisa:**

A pesquisa tem como objetivo geral compreender como se produzem os mecanismos de controle de comportamentos indisciplinados na escola a partir da análise do livro de ocorrência de escolas públicas estaduais de Presidente Prudente que oferecem o ensino fundamental II e qual o entendimento do que é indisciplina e ato infracional. Visa atingir os objetivos específicos de

**Endereço:** Rua Roberto Simonsen, 305  
**Bairro:** Centro Educacional **CEP:** 19.060-900  
**UF:** SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE  
**Telefone:** (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5353 **E-mail:** cep@fct.unesp.br



Continuação do Parecer: 3.230.998

investigar sobre a compreensão de educadores sobre o que é ato infracional e o que é indisciplina; investigar sobre as condutas tomadas em relação a comportamentos considerados indisciplinados/antissociais/delinquentes no ambiente escolar; compreender sobre as significações dadas pela escola aos comportamentos de adolescentes; averiguar sobre o que o comportamento juvenil pode nos dizer sobre a educação atual; e analisar as relações entre a escola e o adolescente.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisa situa-se em uma área importante referente a identificação e classificação de atos infracionais nas escolas e a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas que contribua para o desenvolvimento da criança e do adolescente. O projeto de pesquisa está bem montado, a metodologia é clara e esmiuçada e favorece uma compreensão qualitativa e profunda dos processos investigados, ao mesmo tempo que permite testar projetos inovadores e criativos pensados para a escola. Segundo os autores, "a pesquisa apresenta baixo grau de riscos, tendo como possibilidade provocar desconforto pelo tempo exigido dos entrevistados ou pelos questionamentos que serão realizados", enquanto a pesquisa terá como benefícios "contribuir na melhoria de políticas públicas, bem como poderá elucidar sobre mecanismos sociais que tornam as atividades mais atrativas para esse segmento junto à escola".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Conforme exposto acima, o tema é relevante, importante e promissor. A pesquisadora tem adequado conhecimento na área. Desde que haja uma correta manipulação e armazenamento dos dados encontrados, não haverá nenhum desconforto ou problema ético na pesquisa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

1. Folha de rosto: presente e correta;
2. Termo de compromisso: Presente e correto;
3. TCLE: presente e correto;
4. Termo de assentimento: não se aplica, uma vez que serão entrevistados apenas os diretores escolares;
5. Autorização do responsável pelo local a ser desenvolvida a pesquisa: presente e correta;
6. Autorização de contato com os participantes da pesquisa: não se aplica;
7. Autorização para utilização de prontuários e documentos: não se aplica.
8. Termo de responsabilidade e compromisso: presente e correto.
9. O projeto de pesquisa possui cronograma de pesquisa atualizado.

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305  
 Bairro: Centro Educacional CEP: 13.060-900  
 UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE  
 Telefone: (18)3229-5315 Fax: (18)3229-5353 E-mail: cep@fct.unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO  
CAMPUS DE PRESIDENTE**



Continuação do Parecer: 3.230.906

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisadora apresentou todos os termos obrigatórios em conformidade com a Resolução CNS N° 510/16, respeitando os parâmetros necessários para que a pesquisa se desenvolva de forma ética. Portanto, o parecer é pela aprovação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Projeto aprovado ad referendum do Comitê de Ética em Pesquisa com base na manifestação do parecerista.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1119318.pdf	20/12/2018 03:24:08		Aceito
Declaração de Pesquisadores	TC.jpeg	20/12/2018 03:21:24	Elizabeth Soares Pinheiro Lourenção	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.pdf	17/12/2018 23:46:59	Elizabeth Soares Pinheiro Lourenção	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetopesquisa.pdf	17/12/2018 23:46:28	Elizabeth Soares Pinheiro Lourenção	Aceito
Declaração de Pesquisadores	compromisso.pdf	01/11/2018 16:14:22	Elizabeth Soares Pinheiro Lourenção	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	30/10/2018 17:35:19	Elizabeth Soares Pinheiro Lourenção	Aceito
Declaração de Pesquisadores	t_c.pdf	30/10/2018 17:34:53	Elizabeth Soares Pinheiro Lourenção	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEnovo.pdf	29/10/2018 11:42:30	Elizabeth Soares Pinheiro Lourenção	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	17/10/2018 08:31:34	Elizabeth Soares Pinheiro Lourenção	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	11/10/2018 09:25:23	Elizabeth Soares Pinheiro Lourenção	Aceito
Outros	ROTEIRO.docx	11/10/2018 09:24:17	Elizabeth Soares Pinheiro Lourenção	Aceito
Outros	MP.pdf	02/07/2018 23:43:56	Elizabeth Soares Pinheiro Lourenção	Aceito
Outros	DE.pdf	02/07/2018	Elizabeth Soares	Aceito

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305  
 Bairro: Centro Educacional CEP: 19.060-900  
 UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE  
 Telefone: (18)3229-5315 Fax: (18)3229-5353 E-mail: cep@fct.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO  
CAMPUS DE PRESIDENTE



Continuação do Parecer: 3.250.998

Outros	DE.pdf	23:42:49	Pinheiro Lourenção	Aceito
--------	--------	----------	--------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 28 de Março de 2019

---

Assinado por:  
Edna Maria do Carmo  
(Coordenador(a))

Presidente Prudente, 11 de junho de 2018.

**Assunto:** Solicita autorização para realização de pesquisa de fins acadêmico junto a Escolas Estaduais e procedimentos administrativos no âmbito da Promotoria de Justiça da Infância e Juventude de Presidente Prudente/SP

Excelentíssimo Senhor Promotor, de Justiça:

Cumprimentando-o cordialmente, venho pelo presente solicitar autorização para a realização de pesquisa de interesse exclusivo da comunidade científica, sem fins comerciais, junto às escolas estaduais do Município de Presidente Prudente e junto a procedimentos administrativos no âmbito da Promotoria de Justiça da Infância e Juventude de Presidente Prudente/SP.

O estudo refere-se a um projeto de pesquisa em desenvolvimento através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP – Campus de Presidente Prudente, SP), no âmbito do Doutorado, sob orientação do Professor Dr. Divino José dos Santos.

A proposta é de pesquisar junto às escolas estaduais que oferecem a última etapa da educação básica (ensino médio) sobre a compressão do que é a indisciplina e o que é ato infracional, a partir de anotações feitas no livro de ocorrência das escolas, visando se compreender como se produzem os mecanismos de controle de comportamentos indisciplinados e como a escola lida com isso. Também, pesquisar junto aos procedimentos administrativos instaurados no âmbito da Promotoria de Justiça da Infância e Juventude de Presidente Prudente (PANI, PAA, PAF, Ficha de atendimento, Ação Civil Pública, feitos judiciais instaurados a pedido do Ministério Público), quais as providências tomadas em relação aos atos de indisciplina na escola.

Como procedimento metodológico apresentaremos a proposta para a direção da escola e realizaremos a pesquisa de campo naquelas em que haja voluntariedade do responsável em colaborar, limitando-se ao máximo de três escolas. A partir daí, iniciaremos a exploração do material no livro (pasta ou ficha) de registro de ocorrências da escola e, após a leitura, realizaremos anotações das situações relacionadas ao nosso tema de estudo, utilizando para tanto um roteiro de categorias e/ou questões previamente construído. Pretendemos também realizar entrevistas com os diretores das escolas pesquisadas, conforme a disponibilidade destes. Junto aos procedimentos instaurados no âmbito da Promotoria, serão feitas pesquisas documentais a fim de se constatar quais as providências administrativas e/ou judiciais foram tomadas em relação a atos de indisciplina na escola.

Em respeito à participação e colaboração dos participantes serão elaborados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que serão lidos e assinados expressando total concordância dos participantes.

Em todas as fases da pesquisa, esta pesquisadora resguardará os preceitos éticos e sigilosos necessários, submetendo o projeto para análise e aprovação junto ao sistema CEP/Conep (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa e Comitê de Ética em Pesquisa), em respeito à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece os procedimentos éticos de pesquisa com seres humanos, bem como adotará todos os cuidados para a não exposição de adolescentes levando em consideração também o disposto na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Salientamos que os dados levantados, poderão ser utilizados na melhoria de políticas públicas, bem como poderá elucidar sobre mecanismos sociais que tornam as atividades mais atrativas para esse segmento junto à escola.

Salientamos por fim, que a pesquisadora possui experiência em atividades desse gênero, já tendo desenvolvido pesquisa no âmbito de monografias e mestrado, de modo que os procedimentos adotados permitirão aprofundamento teórico em seus estudos e novos recortes investigativos que colaborarão na implementação de ações direcionadas ao público infanto-juvenil e a educação.

No atual momento, estamos organizando toda a documentação exigida pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, que exige, em primeira instância, aprovação por escrito das instituições onde a pesquisa será realizada, motivo pelo qual, solicitamos o deferimento dessa proposta para que possamos anexar a autorização junto ao processo a ser protocolado no Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP.

Sem mais para o momento, desde já agradecemos pela atenção dispensada.

Atenciosamente,

**ELIZABETH SOARES PINHEIRO LOURENÇÃO**  
 Pesquisador vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação  
 UNESP, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil

*De acordo!*  
*PP. 12106/18*

*André Luis Felício*  
 Promotor de Justiça

**Ilmo. Dr. André Luis Felício**  
 Promotor de Justiça da Promotoria de Justiça da Infância e Juventude de  
 Presidente Prudente - SP



**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO**  
**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
**DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE PRESIDENTE PRUDENTE**  
**GABINETE DO DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO**

Av. Manoel Goulart, 2651 – Vila Santa Helena – CEP. 19060-000- Presidente Prudente.  
<http://depresidentepudente.educacao.sp.gov.br> - Tel. (18) 3226-3700 - e-mail: [deppr@educacao.sp.gov.br](mailto:deppr@educacao.sp.gov.br)

**PROTOCOLO SPDOC Nº 734316/2018**  
**INTERESSADO: ELIZABETH SOARES PINHEIRO LOURENÇÃO**  
**ASSUNTO: PESQUISA ACADÊMICA**

**DESPACHO DA DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO**

**ELIZABETH SOARES PINHEIRO LOURENÇÃO**, PESQUISADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA-UNESP, requer autorização para acesso aos registros de ocorrências escolares de três escolas estaduais voluntárias à participação na pesquisa intitulada *DISCIPLINA, INDISCIPLINA E ATO INFRACIONAL: O LUGAR DE CADA UM NA ESCOLA*.

Junta cópia do projeto de pesquisa, fls. 03-12.

Restringe-se o requerimento ao acesso aos registros de ocorrências da escola, visando à produção de conhecimento científico capaz de orientar políticas públicas na área pesquisada, sendo que a participação de servidores é voluntária, cabendo a cada decidir sobre sua participação.

Não há, pois, interferência na rotina da unidade escolar, tampouco em seu projeto pedagógico, bem assim contato com os educandos.

Isso posto, DEFIRO o pedido.

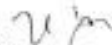
Sem embargo, não está compreendido no deferimento autorização para divulgação de dados pessoais de educandos, face o disposto no art. 4º, IV, combinado com o art. 6º, da Lei nº 12.527/2011, bem como a divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional, nos termos do art. 143, da Lei nº 8.069/1990.

Cientifique-se a interessada.

Encaminhe-se cópia deste Despacho às unidades escolares de Presidente Prudente.

Após, Arquite-se.

Presidente Prudente, 28 de junho de 2018.

  
 Naide Videira Braga  
 RG. 4.765.184  
 Dirigente Regional de Ensino

*cientific*  
 29/06/18  
