

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANÁLISE DE ARTIGOS BRASILEIROS SOBRE INDISCIPLINA,
VIOLÊNCIA E ATO INFRACIONAL NA ESCOLA:
BASE SCIELO 1998 – 2014**

Patricia de Mello

**São Carlos - SP
2015**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANÁLISE DE ARTIGOS BRASILEIROS SOBRE INDISCIPLINA,
VIOLÊNCIA E ATO INFRACIONAL NA ESCOLA:
BASE SCIELO 1998 – 2014**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

Autora: Patricia de Mello

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Roseli Rodrigues de Mello

**São Carlos - SP
2015**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

M527aa

Mello, Patricia de.

Análise de artigos brasileiros sobre indisciplina, violência e ato infracional na escola: base Scielo 1998-2014 / Patricia de Mello -- São Carlos : UFSCar, 2015.
239 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Educação. 2. Indisciplina. 3. Escola. 4. Diálogo. 5. Ato infracional. I. Título.

CDD: 370 (20ª)

Folha de Aprovação

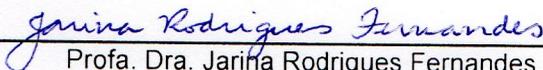
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Patricia de Mello, realizada em 24/06/2015:



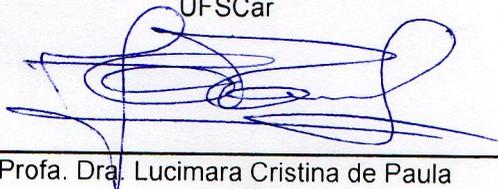
Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello
UFSCar



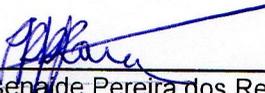
Profa. Dra. Emilia Freitas de Lima
UFSCar



Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes
UFSCar



Profa. Dra. Lucimara Cristina de Paula
UEPG



Profa. Dra. Roseneide Pereira dos Reis Ramos
UESC

Para a Julia e Arthur, sempre...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS pela proteção contínua e incansável. ELE é quem possibilita toda esta caminhada. Foram tantas viagens e ausências, e ELE sempre protegeu a mim, a meus filhos e a meu Kuka.

Meu fundamental agradecimento vai para a Doutora Roseli Rodrigues de Mello, que me encaminhou nesta jornada, com respeito e compreensão. Pela seriedade e dedicação no conduzir a orientação, pelo compartilhar ensinamentos e oportunidades, muitíssimo obrigada!

Meu carinho especial e minha gratidão aos professores das disciplinas cursadas, emprestando e divulgando seu conhecimento. Em especial, para Doutora Claudia Raimundo Reyes, Doutora Fabiana Marini Braga, Doutor Celso Conti, Doutora Emília Freitas de Lima e Doutora Maria Aparecida Mello.

A meu colega e irmão Daniel Gomes, pelo companheirismo da estrada, pela compreensão nos momentos de nervosismo e desabafo. Obrigada pelo ânimo que nunca me deixou faltar! Ganhei um verdadeiro irmão nesta caminhada.

Aos queridos primos Nordau, José Antônio e Nádia, à Dona Terezinha, à Tia Ione e ao Tio João, pela gentil acolhida tantas vezes. Obrigada de coração!

Carinhoso abraço a meus colegas Amboni, Talita, Marcelo, Rosefran, Lucineia e Amauri, com quem compartilhei momentos inesquecíveis. Em cada encontro a troca de ideias propiciava novos conhecimentos. Minha turma inesquecível do doutorado adoro vocês!

Para uma pessoa firme e atenciosa, que faz seu trabalho de maneira a encantar. Minha gratidão especial a Bernadete Monteiro, que possibilitou apresentação séria e decisiva da versão final da tese.

Ao olhar atento e amoroso da Doutora Sonia Maria Martins de Melo, minha prima e cunhada. Todos os dias penso em você, que considero irmã inseparável. Isto é uma declaração de amor. Sinto não ter crescido a seu lado. Mas há quase 15 anos conheço o sentido de crescer e compartilhar muito afeto com você. Obrigada, obrigada sempre!

Tenho que repetir o que escrevi na dissertação de mestrado, porque não existem outras palavras para expressar o que ele significa para mim. Sem seus ensinamentos, certamente não seria o que sou. Tudo começou com ele, de quem sinto saudade eterna. Querido pai, muito obrigada por tudo. O caráter, o respeito, a forma sincera de ser e de viver com alegria. Esses ensinamentos foram, sem qualquer dúvida, os mais importantes da minha vida. Obrigada, Pergentino (*in memoriam*)! Você é meu grande amor.

Queridíssima mãe Ruth, muito obrigada por me ter ensinado a amar verdadeiramente. Agradeço pelos momentos carinhosos que me proporciona. O exemplo de enfrentar a vida sem medo, com muita garra e determinação, vem da senhora.

Pela oportunidade de alegrias e turbulências, muito obrigada por existirem, queridos irmãos José, Luiz, André e Pergen, que integram nossa grande família.

Ao Lucian, genro, filho... Obrigada por fazer parte de nós! Estou orgulhosa de ter mais um filho querido e atencioso como você, que não mede esforços na difícil tarefa de ajudar a sogra. Obrigada por cuidar do meu pequeno Arthur com carinho de irmão e amar tão delicadamente minha Julia!

A eles, sempre eles, Julia e Arthur, razão do meu viver! Muito obrigada por entender a ausência materna, pelo nervosismo constante, pelos passeios não realizados, por tudo que não aconteceu nos domingos à tarde, nas segundas, terças, quartas... Em todos os dias de ausência, jamais deixei de pensar em vocês, que são a melhor parte nesta caminhada.

A meu amor João Alberto, meu Kuka, muito obrigada pelo companheirismo, confiança, paciência, força, compreensão da ausência e, especialmente, por sempre me inspirar sentimentos puros e maravilhosos. Nada disso seria possível sem seu apoio. Eu o amo muito!

A todos que colaboraram, direta ou indiretamente, na execução deste trabalho, meus mais sinceros agradecimentos.

Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos demais, do direito à voz, da participação, da reinvenção do mundo num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser.

Paulo Freire, em Cartas a Cristina.

RESUMO

Este trabalho constitui-se numa tese e tem como intenção contribuir com os sistemas educativos e com o avanço teórico-prático das interfaces entre os dois conceitos, com apoio da categoria “diálogo”. A pesquisadora lança mão de autores das áreas de direito e educação para apresentar reflexões sob o enfoque dialógico entre eles. Amparada na metodologia da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), com base em pesquisa bibliográfica, busca demonstrar que o avanço para a melhoria das relações na escola é mais promissor quando se assume o caminho do diálogo. Assim, adota a teoria freireana como referencial teórico do estudo. A tese está intitulada “Análise de artigos brasileiros sobre indisciplina, violência e ato infracional na escola: base SciELO 1998-2014”, porque identifica a atual realidade dentro da escola e na comunidade escolar, exposta diariamente na mídia. A questão que se propôs investigar foi: quais as contribuições da literatura para a abordagem da relação entre ato infracional e indisciplina na escola, com destaque para a mediação da categoria diálogo? O objetivo da pesquisa é indicar contribuições da literatura para a abordagem da relação entre ato infracional e indisciplina na escola, tendo por mediadora a categoria diálogo. Para tanto, precisou focar o entendimento dos conceitos de indisciplina, ato infracional e diálogo na escola; destacar, de algumas obras de Freire, conceitos que contribuam para a abordagem dialógica dos conflitos na escola; analisar artigos publicados em revistas brasileiras de referência sobre a relação estabelecida entre indisciplina e ato infracional.

Palavras-chave: Diálogo, Paulo Freire, Direito, Indisciplina, Ato Infracional.

ABSTRACT

This work consists in a thesis and is intended to contribute to the educational system and the theoretical and practical advancement that interfaces between the two concepts, with support from the “dialogue” category. The researcher makes use of authors specialized in areas such as law and education to present reflections on the dialogical approach among them. Supported by the methodology of content analysis proposed by Bardin (2011), based on bibliographic research, seeks to demonstrate that progress toward better relations in school is more promising when it takes the path of dialogue. Thereby, adopts Freire’s theory as the theoretical reference of the study. The thesis is entitled “Analysis of Brazilian articles on indiscipline, violence and offenses at school: SciELO base 1998-2014”, because it identifies the actual reality inside the schools and the scholar community, that is exposed daily in the media. The question that is proposing to investigate is: what are the literature contributions that address the relationship between offense and indiscipline in schools, highlighting the mediation of the dialogue category? The aim of the research is to indicate literature contributions to address the relationship between offense and indiscipline in schools, by mediating the dialogue category. To do so, it was necessary to focus on the concepts of indiscipline, offenses and dialogues in school; highlighting, based on some of Freire’s works, concepts that contribute to the dialogic approach of the conflicts in schools; analyzing papers published in Brazilian journals of reference about the relationship established between indiscipline and offenses.

Keywords: Dialogue, Paulo Freire, Law, Indiscipline, Offenses.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – DESCRITORES E RESPECTIVOS ARTIGOS SELECIONADOS	87
QUADRO 2 – LISTA DE ARTIGOS CONFORME UNIDADE DE REGISTRO (UR) E UNIDADE DE CONTEXTO (UC).....	96
QUADRO 3 - LISTA DE CATEGORIAS TEMÁTICAS E SUBCATEGORIAS, CONFORME CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS ANALISADOS	97
QUADRO 4 – PERCURSO METODOLÓGICO	98
QUADRO 5 – CATEGORIA TEMÁTICA E SUBCATEGORIAS.....	113
QUADRO 6 – CATEGORIA TEMÁTICA E SUBCATEGORIAS.....	120
QUADRO 7 – CATEGORIA TEMÁTICA E SUBCATEGORIAS.....	134
QUADRO 8 – CATEGORIA TEMÁTICA E SUBCATEGORIAS.....	139
QUADRO 9 – CATEGORIA TEMÁTICA E SUBCATEGORIAS.....	143
QUADRO 10 – CATEGORIA TEMÁTICA E SUBCATEGORIAS.....	149
QUADRO 11 – CATEGORIA TEMÁTICA E SUBCATEGORIAS.....	157
QUADRO 12 – ANÁLISE QUANTITATIVA E APONTAMENTO QUALITATIVO.....	182
QUADRO 13 – ANÁLISE QUANTITATIVA E APONTAMENTO QUALITATIVO	183
QUADRO 14 – ANÁLISE QUANTITATIVA E APONTAMENTO QUALITATIVO	186
QUADRO 15 – ANÁLISE QUANTITATIVA E APONTAMENTO QUALITATIVO	188
QUADRO 16 – ANÁLISE QUANTITATIVA E APONTAMENTO QUALITATIVO	189
QUADRO 17 – ANÁLISE QUANTITATIVA E APONTAMENTO QUALITATIVO	191
QUADRO 18 – ANÁLISE QUANTITATIVA E APONTAMENTO QUALITATIVO	193
QUADRO 19 – ANÁLISE QUANTITATIVA E APONTAMENTO QUALITATIVO	196
QUADRO 20 – ANÁLISE QUANTITATIVA E APONTAMENTO QUALITATIVO	200
QUADRO 21 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS 53 ARTIGOS CAPTADOS NA BASE SCIELO.....	205

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO, DIREITO, CIDADANIA: DO REVÉS DA RELAÇÃO AOS CONCEITOS DE DISCIPLINA, INDISCIPLINA E ATO INFRACIONAL	26
1.1 NORMA	31
1.2 A LEI: ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.....	33
1.3 ATO INFRACIONAL.....	39
1.4 DISCIPLINA	42
1.5 INDISCIPLINA	48
1.6 CONCEITOS ESSENCIAIS NA COMPREENSÃO DA PRÁTICA EDUCACIONAL	55
1.7 NORMAS DE CONVÍVIO NA ESCOLA: UMA QUESTÃO DE CIDADANIA?.....	58
CAPÍTULO 2 - TEORIA FREIREANA E DIÁLOGO NA ESCOLA	65
2.1 HUMANIZAÇÃO.....	67
2.2 CONSCIÊNCIA	72
2.3 AUTONOMIA	74
2.3.1 Rigoriedade metódica	75
2.3.2 Respeito aos saberes dos educandos.....	75
2.3.3 Criticidade	75
2.3.4 Reflexão crítica sobre a prática.	76
2.3.5 Respeito à autonomia do educando	76
2.3.6 Bom senso.....	77
2.3.7 Convicção de que a mudança é possível	77
2.3.8 Compromisso.....	78

2.3.9 Liberdade e autoridade	79
2.3.10 Saber escutar.....	79
2.3.11 Disponibilidade para o diálogo.....	80
2.3.12 Querer bem os educandos.....	80
2.4 RELAÇÃO ESTRUTURA-SUJEITO.....	80
2.5 DIÁLOGO	81
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	85
3.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	85
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	86
3.2.1 Levantamento bibliográfico.....	86
3.2.2 Análise dos artigos selecionados.....	89
3.2.2.1 Fase da pré-análise.....	93
3.2.2.2 Exploração do material.....	96
3.2.2.3 Tratamento dos resultados e interpretação	97
CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ARTIGOS SELECIONADOS	99
4.1 APRESENTAÇÃO GERAL DA ANÁLISE.....	99
4.2 INVENTÁRIO	101
4.3 CLASSIFICAÇÃO.....	110
4.4 ANÁLISE DOS ARTIGOS SELECIONADOS.....	112
4.4.1 Historicidade.....	113
4.4.2 Relações escolares.....	120
4.4.3 Convivência.....	134
4.4.4 Direitos/deveres	139
4.4.5 Normatividade.....	143
4.4.6 Conflito.....	149

4.4.7 Violência.....	157
4.5 SÍNTESE DAS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA E ANÁLISE CATEGORIAL NA ABORDAGEM DO TRATAMENTO DO ATO INFRACIONAL E INDISCIPLINA NA ESCOLA, COM DESTAQUE PARA A MEDIAÇÃO DA CATEGORIA DIÁLOGO	172
4.6 A EFETIVA CONTRIBUIÇÃO DAS PESQUISAS E DOS ARTIGOS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PARA SUPERAÇÃO DOS EQUÍVOCOS SOBRE INDISCIPLINA E ATO INFRACIONAL NA ESCOLA.....	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	207
REFERÊNCIAS.....	212
APÊNDICE I – INVENTÁRIO POR ARTIGOS	225
APÊNDICE II – TABELAS DE CLASSIFICAÇÕES DE UNIDADE DE REGISTRO	231
APÊNDICE III – UNIDADES DE REGISTRO E SUBCATEGORIAS	239

INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui-se numa tese do Programa de Doutorado em Educação, na linha *Educação escolar: teorias e práticas*, da Universidade Federal de São Carlos. Está dedicado a analisar, em artigos de revistas brasileiras publicadas a partir de 1990, os conceitos de indisciplina e ato infracional que aparecem referidos a relações pedagógicas. Lanço mão de autores das áreas de direito e educação para apresentar reflexões sob o enfoque dialógico entre eles. Amparada na metodologia da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), com base em pesquisa bibliográfica, busco discutir que o avanço para a melhoria das relações na escola é mais promissor quando se assume o caminho do diálogo. Assim, adoto a teoria freireana como referencial teórico do estudo.

O tema situa-se entre os mais polêmicos desde quando foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, segundo o qual crianças e adolescentes não podem mais ser considerados objetos de direito e, sim, sujeitos de direito.

Minha trajetória pessoal levou-me à intersecção das duas temáticas, ato infracional e indisciplina, uma vez que meu exercício profissional e seguimento formativo, isto é, professora e advogada de formação, me lançaram nesse entrecruzamento.

Em 1990, já na condição de professora e também acadêmica de direito, estudei e comparei as duas constituições da República Federativa do Brasil: a Constituição de 1967 (Ato Institucional de 1969) e a Constituição Cidadã, de 1988. Não imaginava que me especializaria em educação e, principalmente, me dedicaria a analisar assunto de importância incalculável em extensão.

Em Curitiba, trabalhei durante 12 anos no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilloto, em alguns momentos auxiliando a direção-geral, quando presenciei situações que envolviam indisciplina e ato infracional, inclusive algumas que não determinavam o encaminhamento para ensejar o efetivo cumprimento dos direitos e deveres de ambas as partes envolvidas.

Em minha caminhada na área da educação, os cursos de especialização em Educação Especial e Metodologia Científica propiciaram trabalhar e estudar o Estatuto da Criança e do Adolescente. Na segunda especialização, tive oportunidade de escrever sobre “O Regimento Escolar da Escola Pública e o Estatuto da Criança e do Adolescente”, trabalho pautado na metodologia bibliográfica que remeteu à análise do regimento interno da escola pública do Estado do Paraná, constatando a inclusão de “sanções”, muitas vezes veladas, no documento.

Sanções que confrontavam com o Estatuto da Criança e do Adolescente, no que diz respeito às adequações ainda pendentes.

Envolvi-me no estudo integrado entre direito e educação, de que nunca me afastei. No mestrado, pesquisei sobre “O Tratamento Jurídico da Educação”, estudo bibliográfico na área constitucional, em que verifiquei direitos e garantias de crianças e adolescentes dentro da escola. Foi uma pesquisa bibliográfica que discutiu a problemática da educação no âmbito constitucional, amparada pela questão principal de que a tutela da educação no Brasil, muitas vezes, vem a ser confundida e não efetivada, processo que culmina ainda na exclusão de brasileiros do meio educacional.

A disposição para a pesquisa no mestrado veio das observações da minha prática à época. Com a alegação recorrente de que o estudante é o objetivo maior do processo educacional, constata-se que a ciência é uma via de mão dupla para a efetivação do direito educacional.

Como advogada, tenho plena consciência de que ato infracional se diferencia de indisciplina. Como docente, a prática de desrespeito a colega ou professor em sala de aula, chegando, talvez, às vias de fato, deixa-me à mercê de como a autoridade – direção e orientação escolar – julgue o ato em questão. Cabe cautela diante dessa situação, visto não haver maneira de resguardar a realidade, exceto com a revelação do que venham a certamente significar *indisciplina* e *ato infracional*. Para caracterizar inicialmente o estudo sobre indisciplina e ato infracional, bem como propiciar a discussão teórica, começo por analisar o conteúdo para esclarecer a contribuição da literatura nesse campo. O assunto não se esgota neste trabalho. A ideia de suscitar melhor discussão sobre o assunto e pertinente adequação da teoria a temas associados levou-me a concluir que a análise de conteúdo é a melhor forma de investigação para aprofundamento do tema.

A análise crítica da bibliografia, bem como o estudo identificando estratégias e táticas estabelecidas foram a meta principal para contribuir com diferentes informações aos profissionais do direito e da educação sobre as limitações e possibilidades referidas na legislação e literatura da época. Almejava propiciar novos pensamentos como meio de reconstrução social.

Ao ser lançado, o Estatuto da Criança e do Adolescente trouxe dificuldades iniciais de entendimento. A precária estrutura organizacional provocou incertezas quanto à sua aplicação. Os profissionais da educação ainda agiam de modo muito tímido. Medo e

ignorância da legislação impediam o avanço ou a criação de procedimentos que poderiam ordenar um trabalho de progresso para crianças, adolescentes e outras pessoas envolvidas.

A proteção legal precisava ser aprimorada com a prática profissional, ousadia que poucos tinham. Urgiam estudos sobre o tema. Demonstrando como se desenvolveu a trajetória legal de proteção na área educativa, o tema escolhido no mestrado propiciou compreender a concepção teórica do direito de crianças e adolescentes à educação para se construir uma sociedade livre, justa e solidária. Chegara o momento de indagar-me: como tenho visto e contribuído para a educação? Assim, para o direito educacional, a abordagem de alguns elementos na dissertação foi importante: o processo ensino-aprendizagem, o comportamento humano relacionado à educação, a proteção do Estado à educação, o diversificado esforço de conceituação.

Enfim, a dissertação defendida apontou um alerta para o poder público e todos os segmentos da sociedade estabelecerem um compromisso imediato de enfrentamento à violação dos direitos de crianças e adolescentes. Outros apontamentos que surgiram na pesquisa de mestrado: a autoridade adequada do educador dá segurança ao desempenho profissional; convém saber respeitar a autoridade, conhecendo sua importância e seus limites; a escola precisa aplicar um tratamento pedagógico às atitudes ditas incorretas de todos; a responsabilidade de cada um implica colaboração mútua, com participação e união de forças para efetivação dos direitos humanos inerentes, principalmente os infantojuvenis.

Do momento da defesa da dissertação para a atualidade, verifica-se aumento da violência nas escolas públicas e privadas. De acordo com o Relatório de Monitoramento Global de Educação para todos 2013/2014, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 69 milhões de adolescentes, mundialmente, estão fora da escola, o que já é uma violência.

Em 29 de janeiro de 2014 foi lançado o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2000/15, publicação anual independente facilitada e apoiada pela Unesco. O 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos traz uma atualização sobre o progresso dos países quanto aos objetivos acordados no ano de 2000.

Pela recomendação do relatório, seria necessário contratar 1,6 milhão de professores adicionais, com a finalidade de alcançar a integralidade da educação primária em 2015. Quatro estratégias deveriam ser implantadas para almejar a educação de qualidade: 1) contratação de professores certos, que reflitam a diversidade das crianças a ensinar; 2)

treinamento de professores para dar apoio a alunos com dificuldades; 3) designação dos melhores professores nas áreas com desigualdade na aprendizagem; 4) combinação correta de incentivos aos professores para sua permanência na profissão.

Ressalta-se que o currículo deva ser bem elaborado e as estratégias de avaliação tenham o objetivo de aprimorar o ensino e a aprendizagem. Também que os governos não permitam redução no investimento em educação e que o cerne dos objetivos da educação seja a equidade no acesso à aprendizagem.

Estava previsto que muitos países não conseguiriam alcançar os objetivos de Educação Para Todos até 2015. O quadro atual diz por si só a resposta. A crise global de aprendizagem atinge exatamente os mais desfavorecidos. Somente professores bem preparados profissionalmente conseguem transmitir educação de boa qualidade. A partir de 2015, portanto, os objetivos globais de educação precisam monitorar o progresso dos excluídos, bem como estabelecer metas específicas para financiamento da educação.

Os objetivos da Educação Para Todos não foram alcançados até 2015. Uma em cada quatro crianças com menos de 5 anos apresenta atraso de crescimento provocado por desnutrição. Cinquenta por cento das crianças têm acesso à educação pré-primária, mas esse índice baixa para apenas 17% nos países de baixa renda. Dos 57 milhões de crianças fora da escola, a metade vive em países afetados por conflitos armados; na África subsaariana, somente 23% das meninas pobres da zona rural completam a educação primária. São 69 milhões de adolescentes fora da escola. Em países de baixa renda, somente 37% dos adolescentes, e apenas 14% dos mais pobres, completam a educação secundária.

Uma das informações mais marcantes no documento importa nesta conclusão: um quarto dos jovens entre 15 e 24 anos em países pobres não consegue ler uma frase sequer. A mudança desse quadro exige 5,1 milhões de professores adicionais para atingir a educação secundária universal até 2030.

Ainda conforme o relatório, os formuladores de políticas educacionais devem garantir formulação de estratégias que incluam ritmo adequado de aprendizagem desde os primeiros anos; educação em idiomas relevantes; inclusão por meio do currículo; programas acelerados de segunda chance/supletivos; meios de identificar e apoiar alunos com baixo desempenho mediante avaliações na sala de aula. Não se poderia concluir a presente tese sem informar o quadro mundial da educação.

Levando em conta o conteúdo do Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2000/2015, conclui-se pela exigência de muito empenho para alcançar os objetivos mundiais de ensinar e aprender com qualidade para todos.

Essa constatação mobiliza os profissionais da educação, mas não a ponto de resolver o problema. A discussão toma dimensões inimagináveis quando se podem combinar matérias, por vezes opostas e intimamente ligadas à consecução de afazeres diários e até efêmeros. Direito entrelaça-se com educação por motivos cotidianos que necessitam de explicações no momento em que as situações ocorrem.

Educação é uma realidade diária nos lares, nas escolas, nas ruas, nas comunidades, nos grupos sociais. Ela permeia a atitude das pessoas que vivem em sociedade. Características, funções, benefícios e experiências fazem o ser humano perceber o mundo por várias faces. Uma utopia pensar que sem ela o mundo permaneceria vigente. Tradições culturais, esquemas mentais, projetos, desejos de cada um dão sentido à vida e à convivência. Direito, por sua vez, também, é uma realidade diária em todos os espaços. Está em vigência permeado por situações que envolvem relações diversificadas. As situações se desenrolam e resolvem por meio de diversos elementos que reúnem educação e direito. Parece haver, no atual contexto, uma delegação à área do direito do que é de cunho pedagógico e educativo.

Observando a compreensão de escola como lugar de vários mundos, cabe referenciar Estêvão (2004), que propõe a necessidade de discutir a experiência escolar sob a perspectiva da justiça, entendida como ações regidas pelas normas dentro da escola.

A discussão sobre os elementos de interpretação causal dos problemas a resolver, a definição dos valores necessários à resolução desses problemas e os princípios orientadores dessas resoluções revelam-se atributos extremamente reguladores das práticas educativas. Estêvão (2004) defende a existência de vários tipos de atores na arena da educação: os de regulação burocrática, tradicionalista, crítica e democratizante. Nessa perspectiva, destaca-se o papel dos diferentes atores na consolidação das atitudes para resolver os quadros de indisciplina e violência na escola. O processo abrange a discussão da autonomia escolar como projeto emancipatório, cujo controle democrático estaria nas mãos dos próprios atores, que seriam os envolvidos nas decisões educativas, privilegiando a justiça organizacional e a participação.

Estêvão aborda o tema da seguinte maneira:

Assim delineada, esta posição ético-política vai ao encontro de uma abordagem mais sociocrítica das organizações escolares, que as reconstrói tendo presente não só sua natureza sistêmica e organizacional, mas também como “mundos de vida” de grupos humanos que coordenam suas ações pelas interações comunicativas estabelecidas entre si (ESTÊVÃO, 2004, p. 54).

Considera a escola espaço de várias visões de mundo ou de vários referenciais de ação pública, com diferentes conceitos de bem comum e princípios de justiça.

Compartilhando estas preocupações e posições e no sentido de contribuir para o estabelecimento de perspectiva mais educacional que normativa, quanto à temática dos conflitos nas escolas, considero importante subsídio pesquisar bibliograficamente as interfaces da indisciplina e do ato infracional, tendo como apoio a categoria diálogo, além de analisar as leis que amparam crianças e adolescentes. Leis que devem servir de parâmetro para a tomada de decisão nas práticas pedagógicas, já que expressam um paradigma da sociedade e do ser humano, base de qualquer currículo. Desvendar essa compreensão é fundamental em tempos de alto índice de situações de risco detectadas em nossa sociedade, que atingem grande número de nossas crianças e jovens, apesar da vigência a muitos anos do Estatuto da Criança e do Adolescente. Essas situações de risco brotam em todos os espaços sociais e também nos sistemas escolares, onde, muitas vezes, a questão nasce de várias causas. A indisciplina discente no cotidiano escolar avança para a violência materializada em sérios atos infracionais, sendo naturalizada na própria comunidade escolar e na sociedade em geral. O agravamento das situações de indisciplina deriva para atos infracionais, com os quais a comunidade escolar também não sabe lidar, buscando então os culpados num círculo vicioso de alienação perversa, quando as vítimas (discentes e docentes) se tornam réus.

A temática vem ganhando cada vez mais destaque tanto nos sistemas públicos como nos debates nacionais e internacionais. Em 2010, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por exemplo, instituiu um Sistema de Proteção Escolar (Resolução SE 19, de 12 de fevereiro de 2010), objetivando o planejamento e a execução de ações preventivas para mediação e resolução de conflitos na escola. Destaca-se o Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares (ROE), que se constituiria em fonte oficial de dados, mas ainda em fase de implantação. Isso demonstra a deficiência no processo de coleta de informações oficiais no quadro de violência escolar, mesmo estando estampadas na mídia as várias formas de violência dentro e nos arredores da escola.

Por outra parte, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco vem indicando preocupação em dimensionar esse problema marcante na

sociedade brasileira. Quando da pesquisa realizada sobre a prática de *bullying*, o Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (CEATS) também constatou a situação, enfocando principais práticas, perfil de vítimas e agressores, estratégias de combate, tipos de violência. Ao expor esse quadro, Ruotti (2010) informa que, desde os anos 1980, o tema da violência na escola ganha destaque nas discussões públicas e acadêmicas, com políticas educacionais de pouca continuidade. Comenta a pesquisa referente aos maus tratos na escola e alerta que os dados oficiais não abrangem as chamadas microvitimizações cotidianas. A expressão *maus tratos* é usada para toda situação relatada. Análises possibilitaram diferenciar mau trato de *bullying*. Resultado: em 2009, 28% dos alunos entrevistados se disseram vítimas de maus tratos e cerca de 10%, três ou mais vezes de maus tratos que se configuraram como *bullying*, pelos critérios estabelecidos. Lideraram as agressões verbais, na forma de apelidos, xingamentos, insultos, além de ameaças e hostilidades físicas.

De acordo com Silva e Castro, há perda do valor social das instituições de ensino por não haver mais consenso de que a escola seja um campo seguro de transmissão do saber e formação para o trabalho. Mais importante destaque dos autores:

Nos depoimentos dos jovens para os pesquisadores da Unesco, as escolas que são consideradas menos violentas e que são melhores são aquelas onde a equipe técnica pedagógica ocupa o espaço escolar, onde o diretor tem atitude e compromisso, onde as relações são democráticas, onde eles se sentem conduzidos por pessoas nas quais confiam (SILVA & CASTRO, 2008, p. 11).

Na conclusão do artigo, esses autores apontam:

Os dados apresentados mostram também que, mesmo em capitais onde o fenômeno da violência é sentido com menos intensidade, os números referentes às relações dentro da escola refletem altos índices de rejeição intersubjetiva, principalmente contra os alunos que são considerados desinteressados e indisciplinados (SILVA e CASTRO, 2008, p. 11).

Os pesquisadores Silva e Castro concluíram também que, mesmo em escolas situadas na zona do tráfico, o trabalho especializado da equipe pedagógica, as relações entre os sujeitos e um espaço mantido organizado podem impedir o aumento dos índices de violência interna.

Iijima e Schroeder (2012) constaram que as pesquisas e produções sobre o tema são extremamente incipientes. Sua investigação realizada junto a bancos de dados oficiais

demonstra que houve significativo aumento a partir de 1980, mesmo diante de apenas onze trabalhos da ANPED no decorrer de dez anos, evidenciando o maior número em 2005.

Oliveira e Ferreira (2013) descrevem uma pesquisa de 2011, com amostra de 1.350 mil alunos, 91 mil professores e 21.200 escolas, com dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conduzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Ficaram demonstrados: 1) os principais tipos de violência nas escolas públicas brasileiras em 2011 foram situações de agressão verbal, furto, tráfico, consumo de drogas e agressão física; 2) as notificações de violência comprovaram a fragilidade da prática pedagógica; 3) toda a situação de violência gera maior disponibilidade de pessoal e benefícios salariais; 4) os diretores informam menos violência do que realmente existe na escola.

O objetivo da pesquisa descrita por Oliveira e Ferreira (2013) era analisar os efeitos da violência escolar sobre o desempenho acadêmico dos brasileiros em 2011. Conclusão: a violência escolar reduz a probabilidade de os alunos apresentarem desempenho adequado.

O Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos (2010), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco – Alcançar os Marginalizados –, estabeleceu metas a alcançar até 2015. Não se observa no documento qualquer menção a instrumentos de prevenção ou redução da violência envolvendo crianças e adolescentes. Ele enfatiza a necessidade de os governos desenvolverem estratégias integradas de combate à marginalização em âmbito mais amplo de redução da pobreza e promoção da inclusão social. Estamos em 2015 e muito ainda há que ser feito em prol da mudança do quadro. O avanço ao combate da marginalização é extremamente lento, por isso a necessidade de discutir o objeto deste trabalho. Mas, a academia deve direcionar o olhar para o problema da violência nas escolas, o que, notadamente, é uma das causas de marginalização estudantil.

Enunciar os problemas não significa comunicar as soluções. Emergencialmente, é preciso resolver os conflitos estabelecidos. Bobbio (1992, p. 24) já anunciava: “O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de *justificá-los*, mas o de *protegê-los*. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”. Inegável: os problemas de violência nas escolas estão longe da solução. Bobbio (1992, p.24) anunciava a crise e direcionava a solução: “O problema filosófico dos direitos do homem não pode ser dissociado do estudo dos problemas históricos, sociais, econômicos, psicológicos, inerentes à sua realização: o problema dos fins não pode ser dissociado do problema dos meios”.

Abramovay et al (2009) destacam: “O Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência (Unicef), por exemplo, entende que a questão da violência nas escolas deve ser tratada sob a perspectiva da garantia de direitos e da qualidade da educação”. Em outras palavras: o papel de cada setor deve ser realizado com a finalidade da defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Esses autores afirmam que, após a pesquisa editada no livro “Violência nas escolas”, a violência escolar resulta de três variáveis independentes: institucional, que são escola e família; social, que engloba sexo, cor, emprego, origem socioespacial, religião, escolaridade dos pais, *status* socioeconômico; comportamental, que são informação, sociabilidade, atitudes e opinião. Salientam que, apesar de algumas escolas serem mais flexíveis e abertas ao diálogo, há abuso de poder sob diversos tipos, impedindo a contra-argumentação. Os alunos apontados na pesquisa como desinteressados e indisciplinados foram mencionados como problema por colegas e equipe técnica.

Conforme pesquisa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco, Abramovay et al (2009) mencionam que, segundo o corpo pedagógico, o maior problema da escola é a indisciplina – falta de respeito, responsabilidade e educação que não se recebe em casa. Complementam afirmando que a falta de comunicação entre docentes e alunos causa revolta, independentemente da idade dos estudantes, para quem o diálogo se traduz em falar sobre assuntos que despertem interesse. Querem conversar, trocar opiniões sobre as principais decisões que dizem respeito à escola. Apontam a comunicabilidade como qualidade maior do dirigente, que deve ter flexibilidade para lidar com as situações e reivindicações.

A pesquisa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco ainda mostrou o tamanho da insegurança, a ponto de desejarem a presença policial na escola e nos arredores, mas questionarem o tipo de polícia que ali viria, demonstrando descrédito nessa instituição.

Ressaltam que a prevenção é fundamental, ideia que corrobora esta pesquisa, embasa a linha que defendo. Necessário se faz discutir mais sobre o tema e encontrar caminho que valorize as relações no ambiente escolar, tornando-o agradável, onde a participação seja constante na resolução dos conflitos diários.

A prevenção é fundamental. Uma das premissas para se conseguir isso é relacionar conhecimento sensível, ético, valorização do jovem, criação de um clima agradável e participativo, com conhecimento especializado e transdisciplinar, bem como análises sobre segurança pública e segurança escolar (ABRAMOVAY et al, 2009)

Para os autores, a cultura da paz visa a resolver problemas por meio de diálogo, negociação e mediação, culminando em inviabilizar guerra e violência. O combate à desigualdade, à exclusão, com respeito aos direitos de cidadania, é fator importante para almejar a construção da cultura de paz, programa lançado pela Unesco que resulta de várias pesquisas sobre violência envolvendo os jovens no Brasil.

Por todo o contexto apresentado, há que se analisar com urgência a compreensão conceitual para contribuir com a atuação dos sistemas e dos profissionais da educação no espaço escolar, bem como com suas práticas pedagógicas frente à questão da indisciplina, suas causas e consequências.

Os estudos sobre o tema constantes do banco de teses da Capes investigam problemas correlacionados, como pesquisas sobre as relações entre a condição juvenil inscrita na pobreza e seus percursos escolares com intervenção de instituições reconhecidamente de proteção, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, quando do ato infracional – pesquisa realizada por Borba (2012), na cidade de São Carlos.

Santana (2011) investigou sobre a justiça retributiva na escola e os reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz – pesquisa de mestrado da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, de Presidente Prudente.

Outro trabalho relacionado ao assunto da presente tese é de Silva (2012), da Universidade Anhanguera, de São Paulo: aborda os conflitos no ambiente escolar, tendo em vista a adoção do programa da doutrina da Proteção Integral e o Sistema de Proteção Escolar desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

No programa de mestrado da Universidade do Planalto Catarinense, a dissertação de Estanislau (2012) desencadeou discussão sobre a análise da percepção dos professores sobre o tema indisciplina e violência.

A investigação da existência de modelos de resolução de conflitos envolvendo o professor mediador e comunitário numa escola da rede pública do interior de São Paulo foi tema da dissertação de mestrado realizada por Souza (2012), na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, em Presidente Prudente.

Investigações e estudos sobre os diversos temas que envolvem os direitos de crianças e adolescentes têm sido realizados. Na escola, o tema indisciplina e violência é alvo de muitas pesquisas, de modo a constatar a importância do assunto nas várias vertentes. Um dos focos

principais na pesquisa de Borba (2012) é a inadequação do sistema de medidas socioeducativas, principalmente no que se refere à inserção e ao acompanhamento dos adolescentes no ensino regular. Santana (2011) concluiu que, mesmo sendo forte e significativa a prática do diálogo para resolução de conflitos, há forte traço de tradicionalismo cultural no tratamento de questões de violência e indisciplina na escola, com caráter retributivo e punitivo.

Silva (2012) trata de conflito enfocando a doutrina da proteção integral, com adoção de bases teóricas e legislativas que levam em conta manifestações de exclusão e estigmatização dos adolescentes. Demonstra assim a dificuldade de interpretação por parte dos profissionais na relação de indisciplina e ato infracional, tema de interesse desta pesquisa. De acordo com Estanislau (2012), faz-se necessário compreender os motivos da intensificação do fenômeno indisciplina e violência nas escolas. Imprescindível pesquisar e analisar as percepções sobre essa matéria. Sendo a mediação uma das vertentes principais para resolução dos conflitos, Souza (2012) aposta na análise desse meio alternativo para aplicação nas escolas.

Em vista do exposto, nasceu o interesse pelo tema aqui desenvolvido, constituindo-se assim a tese intitulada “Indisciplina e ato infracional na escola: fronteiras borradas”, porque identifica a realidade dentro da escola e na comunidade escolar, exposta diariamente na mídia. Ressalto que a linguagem usada neste trabalho se refere à primeira pessoa do singular e algumas vezes do plural, em consequência de uma composição de situações descritas pela autora no seu caminhar profissional e acadêmico, bem como, quando no plural, de uma composição com os trabalhos de orientação. Questão que nos propomos a investigar:

- Quais as contribuições da literatura para a abordagem da relação entre ato infracional e indisciplina na escola, com destaque para a mediação da categoria diálogo?

Assim estabelecemos os objetivos da pesquisa, a saber:

a) Geral

- Indicar contribuições da literatura para a abordagem da relação entre ato infracional e indisciplina na escola, tendo por mediadora a categoria diálogo.

b) Específicos

- Enfocar o entendimento dos conceitos de indisciplina, ato infracional e diálogo na escola.

- Destacar, de algumas obras de Freire, conceitos que contribuam para a abordagem dialógica dos conflitos na escola.
- Analisar artigos publicados na base SciELO de revistas brasileiras de referência sobre o tratamento estabelecido entre indisciplina e ato infracional.

No desenvolvimento do estudo, utilizei a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) como metodologia de pesquisa.

A tese está organizada, além desta introdução, em capítulo conceitual, dedicado a explicitar o uso dos termos *disciplina*, *indisciplina* e *ato infracional*, um capítulo teórico, que apresenta conceitos freireanos, com destaque para o de *diálogo*. Incluo resposta a questionamentos sobre a natureza da educação, das normas e leis. Procuo ainda comprovar a validade de estabelecer acordos e normas explícitas na sociedade. Seguem-se metodologia de pesquisa, descrevendo os passos sugeridos por Bardin (2011), os efetivamente realizados na tese, o capítulo de apresentação e análise dos dados, as conclusões e a relação bibliográfica em que me baseio.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO, DIREITO, CIDADANIA: DO REVÉS DA RELAÇÃO AOS CONCEITOS DE DISCIPLINA, INDISCIPLINA E ATO INFRACIONAL

A educação propicia ao ser humano construir a própria realidade, de acordo com suas necessidades; formar o cidadão, sua consciência social, política, ética.

Sob essa perspectiva pautamos o trabalho da tese. Para Freire (2014, p. 10): “A educação é definida como sendo um *encontro entre homens [e mulheres]*, mediados pela palavra, a fim de dar nome ao mundo”.

Nesse sentido, a educação também é tratada como permanente.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem da sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas *saber que vivia*, mas *saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 2014c, p. 25).

Conforme Freire (2014c), portanto, não há como ser gente sem a prática educativa, que leva o cidadão ao exercício democrático, pautado na liberdade de pensamento.

Para Gadotti (2010), educar significa capacitar o educando a buscar a resposta, formar o cidadão para a autonomia. Ele acredita que discutir a natureza da educação é também discutir autonomia. Há uma relação direta entre os dois conceitos. Gadotti (2010), seguidor de Paulo Freire, defende a necessidade de uma educação para e pela cidadania, voltada à construção de uma democracia participativa, superando a puramente representativa.

Para Machado (2000), educação pressupõe existência e partilha de projetos coletivos. Significa a constituição de valores e a condução a finalidades socialmente prefiguradas. As características individuais e as desenvolvidas ao longo do tempo são trajetórias vitais, unindo projetos pessoais e coletivos numa construção mútua. O autor citado discute sobre a crise na educação e traz esse tema para dar a compreender o fato de que projetos e valores são protagonistas nos processos educacionais. Também estabelece que, sem crise, há ausência e/ou transformação radical nos projetos pessoais e coletivos.

Machado (2000) diz que os conflitos surgem pela falta de projetos coletivos. A saída é passar pelos espaços do conhecimento para redefinição de projetos e valores, pela educação em sentido amplo.

Prudentes as observações de Machado, quando pensa em educação como constituinte da preocupação em valorizar o ser humano, tomando-a como ponto de partida das ações educativas. Cuidado esse implicando a formação pessoal e social.

Em se tratando da natureza da educação, remeto-me à obra sobre filosofia da educação de Curren:

Começo com a observação que o termo ‘educação’ se refere, em seu sentido primeiro, a **práticas mais ou menos sistemáticas de supervisão e orientação das atividades de pessoas** de modo a pretender promover formas válidas de aprendizagem e desenvolvimento (CURREN, 2007, p. 3).

Martins aborda a participação, salientando que educação cidadã preconiza o acesso de todos os cidadãos aos bens culturais, dentre outros, como consumidores e produtores. Daí sua importância.

A educação cidadã deve articular os processos pedagógicos democráticos aos processos políticos, gerando expectativas e condições quanto à reversão do quadro de dominação, opressão, exploração e alienação para um novo quadro de libertação, solidariedade e inclusão, em que as condições de existência do homem sejam satisfeitas, tornando-o cidadão verdadeiro (MARTINS, 2003, p. 69).

Sendo a educação cidadã objeto de embates constantes, comunga o autor Martins (2003) com o que defende Freire (1979b, p. 35): a própria educação é uma atividade política e prática de liberdade. “Não há educação fora das sociedades humanas, não há homem no vazio”.

Se não há educação fora das sociedades humanas, não há sociedade sem regras que a organizem. Condições especiais devem garantir a ultrapassagem dos desafios diários. Para isso é preciso saber fazer escolhas, situação que crianças e adolescentes enfrentam diariamente, mesmo sem se darem conta. Daí a necessidade de orientá-los, o que implica empenho em ensinar a refletir sobre as opções.

Freire (1979b, p. 43) declara: “É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas”. Para o autor, a capacidade de decidir deve ser magna. Lembra que a maior tragédia para o homem moderno vem a ser a falta de decisão, quando é

dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada; nessa posição, renuncia à sua capacidade de decidir. Para o homem poder decidir deve ter acesso à educação, direito garantido pela lei magna do Brasil. A educação tem tarefa fundamental na convivência humana.

É exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação como um processo de constante libertação do homem. Educação que, por isto mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo - criando este em sua consciência -, nem tampouco o mundo sem o homem - incapaz de transformá-lo. (FREIRE, 1977, p. 75).

Pelo exposto, compreende-se que a educação é pilar fundamental da convivência humana. A sociedade constitui-se de seres humanos que precisam conviver. Para isso, há necessidade de organização que exige regulação das relações entre eles. Não há como conviver sem regras de organização.

Brandão, quando trata de educação, declara: o compromisso é peça-chave. Entendemos então que o compromisso, nas diversas formas de ser, é fundamental à atuação de maneira a contribuir para uma convivência consensual. Crianças e adolescentes precisam de que adultos à sua volta assumam com eles compromisso, pois, como bem determina a legislação vigente, são pessoas em peculiar situação de desenvolvimento, com necessidade de absoluta prioridade de atendimento.

A educação existe em toda parte e faz parte dela existir entre opostos. O que vimos juntos, leitor, acontecer na Grécia se repete mil vezes em mil tempos de outros mundos sociais. Entre sujeitos igualados pelo trabalho comum e o saber comunitário, também a educação pertence do mesmo modo a todos e, se existe diferente para alguém, é para especializar, para uso de todos, o seu saber e o seu trabalho. Mais do que *poder*, portanto, ela atribui *compromissos* entre as pessoas. (BRANDÃO, 2013, p. 106).

Para Martins, *in* Martins e Castellano (2003), o homem somente adquire a condição de cidadão quando lhe permitem acesso aos bens que suprem sua existência física, aos bens simbólicos necessários à sua existência subjetiva, aos bens políticos para sua existência social. A educação deve subsidiar o homem com fundamentação teórica que lhe possibilite construir modelos referenciais para interpretar a realidade em que vive.

Segundo o autor citado, a educação precisa pressupor que os indivíduos e os grupos humanos sejam diferentes. Respeitando as diferenças, deve constituir-se em fator de coesão, não de exclusão.

Assim, deve considerar como ponto de partida a dimensão político-social do educando, ou seja, que este é um projeto político da sociedade; valorizar os conteúdos experienciais do educando, os conhecimentos do cotidiano e as habilidades de cada um; em termos metodológicos, deve dar ênfase aos conteúdos procedimentais e atitudinais e ao incentivo à construção do conhecimento (MARTINS, 2003, p. 67).

Ele ensina que a educação é um instrumento primordial no preparo do indivíduo para desempenhar seu papel na sociedade e assumir responsabilidade para com as outras pessoas, aproveitando a experiência que traz para a escola. A educação tem a tarefa, então, de ajudar no desenvolvimento do estudante para ele colocar os conhecimentos adquiridos a serviço da sociedade. A educação cidadã tem o dever de articular os processos pedagógicos democráticos aos processos políticos, gerando expectativas e condições quanto à reversão do quadro de dominação, opressão, exploração e alienação para um quadro de libertação, solidariedade e inclusão. Afirma Martins:

Assim, a educação cidadã se refere ao trabalho do homem como condição de liberdade para buscar a satisfação de suas necessidades, contrapondo-se ao trabalho alienado que se realiza na sociedade atual, em que todas as condições são impostas ao indivíduo. A educação cidadã, no que diz respeito à relação do homem com seus semelhantes, enfatiza que o cidadão deve interessar-se pelas coisas públicas e pela convivência em grupo, participando de debates sobre o que diz respeito ao interesse coletivo, oferecendo subsídios isentos de quaisquer preconceitos ou estereótipos, bem como deve estar atento à atuação dos responsáveis pelos poderes constituídos, denunciando abusos e desmandos, buscando formas de participar das decisões (MARTINS, 2003, p. 69).

A educação cidadã é um instrumento precioso na mudança de paradigmas, pois busca caminhos para o enfrentamento de situações decorrentes das transformações sociais. Ainda Martins, *in* Martins e Castellano (2003, p. 71): “A formação de cidadãos livres, críticos e dispostos a cooperar deve ser o objetivo perseguido nos ambientes de aprendizagem”. Assim ele ensina: imprescindível ser efetivada a participação especificada para a cidadania, aquela que prepara o educando capaz de identificar as contradições e criticá-las, bem como disposto a participar de ações mediadoras que minimizem essas contradições.

A respeito da escola cidadã, Martins enfatiza:

Em suma, num mundo em constante transformação, onde prepondera a incerteza, o transitório e o imprevisto, num mundo onde a injustiça social é marcante, onde os paradigmas existentes não são satisfatórios e os paradigmas emergentes são complexos e fundamentados em ambiguidades e contradições, a característica integradora da Pós-Modernidade se faz necessária (MARTINS, 2003, p. 71)

A discussão sobre cidadania é peça fundamental neste trabalho no sentido de que a educação é caminho essencial para a efetivação da cidadania. Esta se constrói com educação e participação; trata-se de uma luta contra as desigualdades e a favor da inclusão. Não é a solução para os problemas do mundo, mas significativo fundamento no contexto social. Crianças e adolescentes têm o direito de conhecer e praticar cidadania, como também o dever de respeitar o que ela impõe.

Nesta direção, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990, capítulo IV, determina:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único: É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Esse artigo está em consonância com o que preceitua o artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, que prevê a instalação de direitos essenciais à criança e ao adolescente, inclusive em relação à prática da cidadania.

Mesmo os referidos dispositivos legais elencados serem garantias concedidas por um Estado democrático de direito, beneficiando crianças e adolescentes, não se constata efetividade na prática cotidiana. Os princípios referidos na Lei Magna revelam-se quase todos utópicos e até impraticáveis face à realidade brasileira.

Conforme Cury (2001, p. 290): “A liberdade é o estatuto universal da cidadania”. Decorrente das opiniões, das ponderações, da escolha por um lado ou outro, das argumentações para essa escolha, está a liberdade de pensamento. Liberdade é que dá segurança de escolha. Assim, a cidadania só se concretiza se há possibilidade de exteriorização do pensamento, pois não se pode escolher sob o mando, sob a égide do medo. O direito à cidadania não se efetiva desse modo.

Em todo o trabalho, analiso, além de outros, conceitos referentes à prática cidadã, que engloba a participação dos estudantes na escola, trazendo suas experiências de vida e aprendendo, então, a aprimorar a convivência diária com as pessoas que os rodeiam. Essa convivência nada mais é do que um conjunto de cumprimento de deveres e gozo de direitos, o que significa, certamente, uma forma de praticar cidadania. Todas essas formas de cumprimento à norma, conceituada aqui como disciplinadora da convivência posta ou construída, devem ser conhecidas e respeitadas pelos atores que dela usufruem.

A forma de compreensão da norma em sentido amplo desvela-se a seguir.

1.1 NORMA

Peculiar tratar de normas legais para convivência na esfera educacional, devendo antes conhecer alguns fatos. Cuidar dos direitos de crianças e adolescentes implica primeiro perceber o que esteja acontecendo com eles. Aplicar a lei sem investigar o emocional e o educativo é imprudente. Paiva esclarece:

A vivência experimentada em funções ligadas à educação fortaleceu a convicção de que, no equacionamento das questões educacionais, a solução deve inspirar-se antes em princípios pedagógicos do que em normas técnico-jurídicas (PAIVA, 2007, p. 65).

Mesmo com experiência em funções ligadas à educação e levando em conta os princípios pedagógicos, há existência de normas legais, das quais não nos se pode esquivar, visto que são elas que regem a sociedade em que estamos inseridos.

Diniz (2000, p. 7) reforça: “A norma jurídica pertence à vida social, pois tudo o que há na sociedade é suscetível de revestir a forma da normatividade jurídica”. Salienta que somente as normas de direito asseguram as condições de equilíbrio imanentes à própria coexistência dos seres humanos. Esse pensamento por certo não leva em conta os estudos educacionais. É uma afirmativa de caráter legal e ordenador quando admite que somente a norma legal pode colocar ordem num ambiente social.

Entre a aplicação da norma e o ato educativo reconheço existirem outras formas de tornar um ambiente social organizado. Mediante fala, gestos, atitudes, há diferentes meios de assegurar condições de equilíbrio ao ser humano, principalmente na área educacional. São possibilidades de não confronto e resolução de problemas diários que não precisam adentrar a esfera legal.

As condições legais até podem vir a atuar, como é costumeiro, mas me posiciono no sentido de invocar os princípios pedagógicos para resolução dos conflitos na escola. Pedagogicamente, ainda mais: ao assegurar ampla defesa a ambas as partes envolvidas num conflito, valorizam-se o pleno desenvolvimento e as condições de convivência mútua, suprem-se as necessidades sociais e educacionais, respeita-se a prudência. São atitudes que enobrecem a profissão de educador.

Para Sêda (1993, p. 10), a parcela de responsabilidade por manter opressão, injustiça, negligência e maus tratos de crianças e adolescentes é de todas as pessoas individualmente. A possibilidade de mudança nos hábitos cabe a cada uma também. “Além do hábito de criticar, as mudanças essenciais dependem do hábito de agir. As pessoas agem bem quando se guiam por boas normas de conduta.” Trata-se de normas que podem ser legais ou apenas comportamentais, mas não deixam de ser normas de conduta, de ação.

Conforme Sêda, crianças maltratadas repetitivamente fazem parte de coletividades que norteiam assim suas normas de conduta.

Se eu consigo - ou seja, se comunidades conseguem - explicitar novas regras de vida (novas normas de conduta) e através de técnicas de mudança social consigo - conseguimos - fazer pessoas substituírem padrões antigos por novos padrões de comportamento em relação a crianças e adolescentes (ou em relação a qualquer coisa ou valor social), posso dizer - a comunidade pode dizer - que estou - estamos - transformando a realidade (SÊDA, 1993, p. 12).

Sêda (1993), em caso bem simples, demonstra não bastar dizer que a norma descreve comportamentos do futuro. Essencial que o enunciado seja concretamente observado. Cita exemplo de um aluno que frequentemente falta às aulas. A comunidade que o envolve não cobra sua presença e ele se envolve com um grupo de desocupados.

Nesse exemplo, verifica-se que mesmo não se constituindo em norma legal, que seria de cumprimento obrigatório, ela o é. Apesar da presença não obrigatória no grupo de desocupados, o aluno não falta. Ele pratica essa conduta como obrigação legal. O que faz o aluno não ir à escola? A não faltar às reuniões dos desocupados?

O não cumprimento das normas escolares obrigatórias configura um caso muito delicado, pois a escola deve ser o lugar aonde todos os alunos deveriam ter vontade de ir. A prioridade de presença tem que ser no local onde o aprendizado se desenvolve. Entretanto nem a norma legal faz o aluno citado no exemplo deixar de lado o pavor de frequentá-la. Tanto quanto ele, muitos outros.

Concluo este t3pico com a seguinte afirma33o de Niarfeix:

Quando um sistema nunca se preocupa com a participa33o das pessoas, em nenhum n3vel, com a determina33o, com a negocia33o da lei, quando as exila de si mesmas, 33 evidente que a legitimidade da lei diminui, passa a ser desconsiderada e contestada. Ningu3m pode ficar, impunemente, fora do alcance de uma regra que lhe 33 imposta de forma coercitiva, pois houve um impasse no processo de legitima33o (NIARFEIX, 2002, p. 116).

A situa33o 33 ainda mais indigna quando a escola procede de maneira imperativa. No espa33o onde os estudantes devem conhecer e praticar o verdadeiro conceito de cidadania, imp33em-se regras, sob a alega33o de que a “lei” assim o determina e 33 o que se tem a fazer, n3o se pode contestar.

Ironia suprema essa institui33o escolar que, em nome da promo33o de todos, instaura como regra de funcionamento a competi33o encarni33ada por meio de pr3ticas segregacionistas que provocam culpa. Pervers3o refinada, que faz com que os “candidatos” ao fracasso integrem esses dados como norma equitativa e insuper33vel. Por que se surpreender com a viol3ncia que esses fatos provocam? Ela n3o passa de uma rea33o de sobreviv3ncia diante do pr3prio sofrimento, da pr3pria desestrutura33o social. Ela tenta contrapor-se 33 viol3ncia reacion3ria do sistema, cuja raz3o de ser 33 a conserva33o e o confisco do poder, como instrumento que eterniza os *status quo* hier3rquicos (NIARFEIX, 2002, p. 116).

Considero v3lido analisar a lei propriamente dita, isto 33, o Estatuto da Crian3a e do Adolescente, cujo nascimento 33 considerado marco de grande import3ncia para a prote33o de crian3as e adolescentes. Seu conte3do reflete as modalidades legais no atendimento a menores de 18 anos de idade.

1.2 A LEI: ESTATUTO DA CRIAN3A E DO ADOLESCENTE

O Estatuto da Crian3a e do Adolescente, Lei n3 8.069/1990, garante 33 crian3as e aos adolescentes a prote33o integral. Mais que uma lei, surgiu como novo modelo para uma sociedade que n3o via os menores de 18 anos como sujeitos de direitos e, sim, como objetos que tinham a vida manejada conforme os operadores do direito determinassem.

A fam3lia vergava-se aos mandos ilimitados do Poder Judici3rio, inclusive para destitu3-la do p3trio poder, conforme se chamava 33 33poca. Retiravam-se crian3as e adolescentes dos lares pela baixa condi33o financeira dos pais, entre outras situa33es injustific3veis.

Em 13 de julho de 1990, o juiz de direito passou a ser guardião da cidadania, ou seja, o papel do judiciário começou a diferenciar-se. O compromisso com a proteção à criança e ao adolescente assumiu novo formato, assegurando a efetiva aplicação legal no sentido de promover a proteção integral da criança e do adolescente, zelando pela igualdade e justiça social, desse modo transformando a realidade imposta durante anos.

A utopia continua pairando há 24 anos. A lei de proteção aos menores de 18 anos é ótima, a intenção, perfeita, porém o que se vê são disparidades e momentos tortuosos que impedem sua efetiva implantação. São muitas as barreiras que obstruem a implementação integral do referido Estatuto, havendo inclusive artigos de aplicação inviável.

A crítica de Chaves levanta a reflexão de que não muito se fez para especializar e munir operacionalmente quem lida com o assunto.

Contudo havia que se pôr cobro a esta situação vergonhosa de desrespeito à lei e conseqüentemente aos direitos dos menores, exigindo-se dos administradores dos recursos públicos o encaminhamento das verbas necessárias para a implementação dos programas técnico-científicos de atendimento à problemática menoril (CHAVES, 1997, p. 469).

O autor mencionado já então considerava defasada a estrutura para atendimento à criança e ao adolescente. Chegamos a 2015 sem argumento que certifique a melhoria da estrutura.

A legislação garante a defesa ao praticante de ato infracional, sem prejuízo do Estatuto da Criança e do Adolescente. O Estado deve valer-se de todos os caminhos administrativos e judiciais para proteger a criança e o adolescente. Na escola, não seria diferente: no instante da apuração, ela tem de lhes garantir toda estrutura assistencial.

Por ser ambiente formal de convivência educacional, a escola tem maior responsabilidade no tratamento e na aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente. O “reinventar a educação” de Paulo Freire não pode ser ignorado nessa caminhada de aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente na escola. Ensina Brandão (2013, p. 103): “O mais importante nesta palavra, “reinventar”, é a ideia de que a educação é uma invenção humana e, se em algum lugar foi feita de um dia de um modo, pode ser mais adiante refeita de outro, diferente, diverso, até oposto”.

O “reinventar” de Paulo Freire é uma verdade para todos os campos – educação, ciências e, principalmente, legislação. O Estatuto da Criança e do Adolescente mostra exatamente isso. Reinventar, de acordo com a necessidade de cada criança e adolescente,

pressupõe tratamento especial, de acordo com a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Isso é a grande determinação legal. E mais, o grande desafio.

A maneira de agir e entender o tratamento dispensado à criança e ao adolescente revelou-se um avanço em 1990. Três novidades fundamentais a considerar: tratá-los como sujeitos de direito; tratá-los como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento; tratá-los sempre com prioridade absoluta. Isso significa que eles não podem mais ficar à mercê da intervenção do Estado, não podem ser considerados objetos passivos; têm direito a respeito à sua dignidade, à sua liberdade. São sujeitos de direitos. Deve-se levar em conta sua condição peculiar de “em desenvolvimento”, afora os direitos resguardados aos adultos. Não contam ainda com total acesso ao conhecimento de seus direitos, não têm ainda condição de defesa deles, não podem responder pelo cumprimento de leis, deveres e obrigações inerentes à cidadania, como os adultos. Assim, dentre as novidades trazidas pelo Estatuto em 1990, essa é a que mais deve ser observada e acatada.

A primazia no atendimento à criança e ao adolescente vale em qualquer circunstância: proteção e socorro, serviços e órgãos públicos, formulação e execução de políticas públicas, destinação de recursos públicos. São prioridades que deveriam estar sendo cumpridas. Há mais de 20 anos está em vigência o Estatuto da Criança e do Adolescente, mas muito se vê do descaso e da dinâmica não constituída de prioridades e metas específicas.

A lei cria condições de exigibilidade dos direitos da criança e do adolescente. Depreende-se do artigo 86 do Estatuto que lhes diz respeito: a política de atendimento a eles deve realizar-se por um conjunto de ações governamentais e não governamentais.

Na época da sanção da Lei nº 8.069, em 1990, que aprovou o Estatuto da Criança e do Adolescente, havia o sonho da mudança no tratamento de crianças e adolescentes. No quadro de 2015, afirmo que a mudança real ainda é utopia para os brasileiros que convivem, andam pelas ruas, trabalham em escolas, têm esperança da efetivação total dos direitos garantidos por lei. Pessoas trabalham incessantemente na construção de uma realidade diferenciada. Gente que tem respeito e esperança de acabar com a exclusão repetitiva.

Nesse caminho de pensamento apresento a pesquisa com o tema “indisciplina e ato infracional na escola”. As fronteiras entre esses dois atos são tênues se não os conceituar corretamente, se não resguardar, antes de tudo, o direito dos sujeitos criança e adolescente. Dallari e Korczak dissertaram sobre o direito de ser anteriormente à concepção do Estatuto da Criança e do Adolescente.

É uma agressão à humanidade tratar qualquer criança como um ser inferior, como um erro da natureza ou o produto de uma falha humana, como coisa indesejável e incômoda não merecedora de respeito. É suprema indignidade praticar qualquer espécie de violência contra uma criança, seja a violência física, a psicológica ou a violência moral contida em todas as formas de discriminação. Toda criança é sempre uma pessoa, com menor capacidade física e menos defesa do que as demais pessoas, mas por isso mesmo mais merecedora de um tratamento honesto e afetuoso. Toda criança é uma criança: isso deve bastar para qualquer pessoa digna (DALLARI e KORCZAK, 1986, p. 21).

O direito de crianças e adolescentes terem direitos é uma conquista alcançada por meio do seu Estatuto. Desde então não podem mais ser objetos de direito. Passam a ser cidadãos. Nessa condição, têm opinião e podem expressá-la; ganham respeito pelo produto do que pensam.

Dimenstein sobrepõe o direito da criança e do adolescente e determina a cadeia social assim:

A criança é o elo mais fraco e exposto da cadeia social. Se um país é uma árvore, a criança é um fruto. E está para o progresso social e econômico como a semente para a plantação. Nenhuma nação conseguiu progredir sem investir na educação, o que significa investir na infância. Por um motivo bem simples: ninguém planta nada se não tiver uma semente. (DIMENSTEIN, 2000, p. 17).

Todos os brasileiros deveriam dar importância à lei que protege crianças e adolescentes. Sem o conhecimento legal, fica prejudicada a forma de tratamento, defesa e atuação junto aos sujeitos de direito – criança e adolescente.

Diariamente, presenciam-se reações de brutalidade e ataque a pessoas em desenvolvimento, ou seja, crianças e adolescente que vivem em meio a barbáries. Movimentos em nome da paz são simulações de verdadeiras guerras que frequentemente se desenvolvem, com o objetivo de garantir direitos que são de fato detonados, sem qualquer finalidade.

Fonseca demonstra a preocupação e a constatação de que criança e adolescente são sujeitos frágeis. Quando não reconhecidos como sujeitos de direitos, ficam suscetíveis a violências física, moral e psíquica.

A criança e o adolescente têm sido maltratados ao longo dos tempos, submetidos a toda violência que se possa imaginar. Todos nós, direta ou indiretamente, participamos da negativa às crianças do “direito a ser crianças”. Em muitos aspectos, realmente, como já disse Eduardo Galeano, muita magia e muita sorte têm aquelas que conseguem ser crianças. Infelizmente, não estamos diante de nenhuma novidade, pois crianças e

adolescentes eram vistos como um “apêndice” dos maiores de idade e/ou mero objeto, sem poder expressar livremente a sua vontade, sem qualquer cuidado à sua vulnerabilidade. Até recentemente algumas nações abandonam suas crianças à própria sorte. Desimporta o local em que nasçam ou o nível de renda das famílias, nacionalidade ou grau cultural dos povos; os mais íntimos anseios da infância são tantas vezes ignorados e o desrespeito à sua vontade é uma constante (FONSECA, 2011, p. XV).

A intenção é afirmar o que diz a lei e atribuir às pessoas em desenvolvimento seu grau de valor. Determinar seus direitos e verificar no campo da educação a maior importância de ouvi-las. São sujeitos de direitos reconhecidos pela legislação. Na época do “direito do menor”, crianças e adolescentes sujeitavam-se aos desmandos dos adultos, conforme Fonseca:

A evolução dos direitos de crianças e adolescentes, no Brasil, partiu do denominado “direito do menor”, expressão que reduzia a importância da criança como ser humano para o direito da criança e do adolescente. Compreenderemos a evolução desse direito após analisarmos as fases pelas quais passaram crianças e adolescentes até chegarem ao estágio atual. Primeiro, ao encargo do Estado punitivo, quando crianças e adolescentes eram vistos sob a ótica da delinquência. Imperava a doutrina do Direito Penal do Menor, tendo por base os Códigos Penais de 1830 e 1890. Havia um misto correcional e assistencial, encaminhados “sob concepções de altruísmo ou caridade”, no qual unicamente o juiz analisava a atuação do jovem no plano penal. (FONSECA, 2011, p. 7).

Retomando o histórico brasileiro das leis sobre crianças e adolescentes, em 1926 nasceu o primeiro Código, que se traduzia, como esperavam à época, em avanço para sua proteção. Em 1979, mais uma abertura, com o Código de Menores, mereceu comentário de Fonseca:

Crianças e adolescentes eram egressos de um sistema criminalizador, até que, no ano de 1926, se determinou a elaboração de uma legislação sobre menores, o que ocorreu com o surgimento do “Código Mello Mattos”, considerado o primeiro Código de Menores da América Latina. Dito Código “representou a abertura significativa do tratamento à criança para a época, preocupado em que fosse considerado o estado físico, moral e mental da criança, e ainda a situação social, moral e econômica dos pais”. Posteriormente, o Código Mello Mattos, surgiu o “Código de Menores” (lei nº 6.697, de 10-10-1979), escorando a chamada Doutrina da Situação Irregular e que “inaugura nova fase do direito menorista no Brasil” (FONSECA, 2011, p. 7).

O Código de Menores tratava somente do menor em situação irregular, chegando a retirá-lo de suas famílias pela pobreza.

O Código de Menores, a rigor, “não passava de um Código Penal do Menor”, uma vez que suas normas tinham mais um caráter sancionatório do que protetivo ou assistencial. Trouxe consigo a “Doutrina do Menor em

Situação Irregular”, quando poucas foram as modificações; era o tempo do “menor”, do “menor abandonado”, do “menor delinquente”, expressões que estigmatizavam crianças e adolescentes e que ainda hoje albergam uma espécie de ranço, quando se ouve dizer: “ele é de menor”. Nessa fase o juiz não julgava o menor, apenas definia a “situação irregular” aplicando medidas terapêuticas. A Lei nº 6.697/79 havia revogado os Decretos nºs 5.083, de 1-12-1926, e 17.943-A, de 12-10-1927 (art. 123); bem como a Lei nº 4.655, de 2-6-1965, que dispunha sobre a legitimação adotiva, assim como a Lei nº 5.258, de 10-4-1967, que tratava das medidas aplicáveis aos menores de 18 anos pela prática de atos definidos como infrações penais, e a Lei nº 5.439, de 22-5-1968, a qual também dispôs sobre as infrações penais cometidas por menores de idade, persistindo a fase da criminalização da infância pobre. Estudava-se o “direito do menor”, tido como “um conjunto de normas jurídicas relativo a definição, tratamento e prevenção da situação irregular do menor.” Desta forma, até o advento da Constituição Federal a disciplina legal que dizia respeito a crianças e adolescentes, estava submetida ao Código de Menores, aplicável ao menor que se encontrasse em uma situação denominada ‘patologia social ampla’, a exigir decisão da autoridade judiciária (FONSECA, 2011, p. 7).

Em breves palavras, Fonseca (2011) levantou histórico dos estatutos sobre direitos da criança e do adolescente. Constatou muitas mudanças, desde a nomenclatura. O respeito aos direitos fundamentais descritos na Constituição da República Federativa do Brasil e as legislações infraconstitucionais colocaram os brasileiros numa zona de conforto, entretanto a situação precisa de melhorias, com vistas a que esses seres frágeis e em desenvolvimento alcancem o ideal de mundo para eles.

A Comissão de Constituição e Justiça da Câmara, de acordo com as informações do jornalista Marcello Larcher, divulgadas em 31 de março de 2015, no site da Câmara dos Deputados, aprovou a admissibilidade da PEC que reduz a maioria penal de 18 para 16 anos. Há argumentação de ilegalidade da PEC, por ferir a Constituição da República. Essa aprovação se deu sob argumento de que a redução da maioria penal evita que jovens cometam crimes pela certeza da impunidade. São tempos conturbados e difíceis no sentido de não haver reconhecimento social da fragilidade de adolescentes. O que seriam então argumentos para pensar o mundo de forma ideal? Quem é responsável pela violência praticada por crianças e adolescentes?

Passar pela discussão do ideal de mundo remete-nos a Paulo Freire, cuja esperança desperta nos educadores uma forma diferenciada de pensar o mundo. A compreensão do mundo representa um desafio para as crianças pensarem criticamente. Freire (2011e, p. 231) comenta: “Pensávamos juntos numa educação que, respeitosa da compreensão do mundo das crianças, as desafiava a pensar criticamente”.

A seguir tratamos, conceitualmente, do ato infracional, descrito na legislação brasileira.

1.3 ATO INFRACIONAL

No Título III do Estatuto da Criança e do Adolescente consta Da Prática do Ato Infracional. A conduta descrita em lei como crime ou contravenção penal quando praticada por menor de 18 anos caracteriza o ato infracional. Se ocorrer dentro da escola, mesmo sob a égide regimental, não deixa de ser reprovada por lei, pois tem características atinentes à infração e deve ser tratada como tal, de acordo com o que determina o Estatuto da Criança e do Adolescente. A agressão no convívio educacional exige apuração imediata.

O ato infracional, descrito no artigo 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente, está conceituado como crime ou contravenção penal. Configura-se aqui o princípio da legalidade, pois só existe ato infracional se houver figura típica penal anteriormente estabelecida na lei.

Se praticado o ato infracional, estão previstas medidas protetivas e socioeducativas, somente aplicáveis se respeitarem a capacidade do infrator, as circunstâncias e a gravidade da infração. Sua finalidade é reestruturar o infrator para a integração social. Os critérios devem ser pedagógicos, sociais, psicológicos e psiquiátricos, visando à integração do adolescente na própria família e na comunidade. Liberati (2012) ensina que esse conjunto deve propiciar incentivo para o adolescente reconstruir os valores violados. O infrator não pode, portanto, ficar à mercê de medidas vexatórias ou violadoras de sua dignidade.

Mesmo prevendo, obrigatoriamente, a participação da família e da comunidade, não se nega que o autor do ato infracional deva ajustar sua conduta por meios coercitivos.

Não há dúvida, porém, de que os regimes socioeducativos devem constituir-se em condição de garantia de acesso do adolescente às oportunidades de superação de sua condição de exclusão social, bem como de acesso à formação de valores positivos de participação na vida em sociedade. Mas, por outro lado, o adolescente autor de ato infracional deve ajustar sua conduta, por meio de movimentos de coercibilidade e de punição pelo ato ilícito praticado (LIBERATI, 2012, p. 118).

Rosa e Lopes compartilham a mesma premissa:

O Direito Infracional, neste projeto, possui um papel estratégico na manutenção do sistema, eis que mediante legitimação do uso da coerção, impõe a exclusão do mundo da vida com sujeitos engajados no projeto sociojurídico naturalizado, sem que se deem conta de seus verdadeiros papéis sociais (ROSA e LOPES, 2011, p. 6).

Esses autores ainda consideram que o diálogo é o meio pelo qual a criança e o adolescente aceitam a interdição, mas com uma imposição de limites dialogada.

Uma educação liberal promove, de regra, a autonomia da criança, já que sua liberdade de exploração de um mundo desconhecido, a partir da imposição de limites dialogada – ao mesmo tempo firme e flexível – pode ser muito importante no momento em que passa a ocupar uma atividade na vida social (ROSA e LOPES, 2011, p. 99).

Para os autores, o diálogo é uma oportunidade de imposição de limites a ser aceita por crianças e adolescentes. Defendem a tese de que, para adequação ao laço social, para efetivação desse trabalho, há necessidade de transmitir adequadamente as proibições e ajudar o sujeito a procurar a satisfação de suas pulsões agressivas em alguma atividade acolhida socialmente.

Por isso a necessidade de diálogo, de explicações, não porque os pais não querem, mas sim porque a criança não deve, já que a submissão à lei precisa ser compreendida e não imposta pela força (cap. 2º). Talvez seja preciso a reiteração de explicações, em linguagem acessível, para que somente então sua ligação com o laço social possa acontecer (ROSA e LOPES, 2011, p. 100).

Entendem, Rosa e Lopes (2011, p. 102), a importância do diálogo: “Deve promover esclarecimentos dialogados sobre os limites, principalmente porque sua ignorância em relação ao mundo pode lhe colocar em perigo, bem como aos outros”. Colocar limites de maneira violenta, sem passar compreensão das razões, importa na constante reiteração dos conflitos. Compreensão gera entendimento das proibições e acalma conflitos.

Sem a dimensão da compreensão, o que resta é uma insatisfação, segundo a qual tudo se constituirá motivo para novos enfrentamentos com os adultos. Essa atitude beligerante é o sintoma de que alguma coisa precisa ser trabalhada, porque o silêncio pouco ajuda. Tal quadro é realinhado na adolescência onde a angústia instaurada pela condição adolescente pode gerar agressões tanto aos pais como ao laço social, sendo que as pequenas infrações são mais que comuns, são normais. A maneira pela qual se enfrenta este fato pode colocar o filho na função de ‘criminoso’, com estigmatização decorrente, bem assim a reiteração de condutas para manutenção de seu posto. Afinal, se seu lugar é o de ser o criminoso, para sua manutenção precisa reincidir (ROSA e LOPES, 2011, p. 55).

Na prática do ato infracional, criança e adolescente tendem a ser angustiados, e a satisfação pode indicar o caminho a seguir. É o que ensinam Rosa e Lopes (2011, p. 139):

“Em um mundo de satisfação plena, felicidade eterna, cuja maior dificuldade é ‘ser humano’, possuir angústia, o ato infracional pode significar a pretensão de existir”.

O fenômeno da violência, estampado no ato infracional, é preocupação constante de educadores e todos que circulam no meio educacional. Já faz parte do cotidiano a presença da patrulha escolar na escola.

Todos os procedimentos realizados para a proteção da criança e do adolescente sofrem críticas contundentes e transformam a realidade efetiva em um pensar constante de como eles estejam acontecendo. Como são realizados? Dá para crer na real modificação do quadro brasileiro? A aplicação da lei é transparente? Esses e outros questionamentos trazem à tona a posição de Saliba:

É possível verificar, nos processos dos adolescentes infratores, como se efetiva pelo Poder Judiciário brasileiro a estratégia de vigilância e normalização, camuflada pelo propósito educativo. O escopo educativo e terapêutico serve como facilitador e dissimulador da investigação furtiva e profunda pela qual passam o adolescente, sua família e, de forma geral, todo o seu ambiente social (SALIBA, 2006, p. 101).

Pela pesquisa realizada, Saliba (2006) afirma não haver dúvida de que o Estatuto da Criança e do Adolescente foi um avanço na legislação juvenil, com a incorporação no campo dos direitos humanos e da Constituição da República. Mas ficou demonstrado que poucas vantagens trouxe para a “insidiosa estrutura de vigilância a que estão submetidos os infratores”, como ele conceitua. O autor denuncia a existência de um disfarce do escopo educativo. Em nenhum momento possibilita ao infrator a plena cidadania e as condições necessárias para superar sua condição de exclusão e, mais grave, tampouco meios para ele estabelecer um projeto de vida.

Assim conclui Saliba (2006, p. 132): “Inevitavelmente, o fim do grave problema da criminalidade infantil passa rigorosamente pela luta constante contra a desigualdade, a miséria e, principalmente, a falta de solidariedade”.

Assim, o caminho da pesquisa que me propus a realizar percorre a discussão sobre indisciplina, ato infracional, diálogo como opção conciliatória, concepção de cidadania. Perpassa por um território minado, onde as causas se agravam intensa e diariamente. O cotidiano está inundado de cidadãos desacreditados, de pessoas que presenciam o desrespeito, a intolerância, a forma mais cruel de violência moral e, às vezes, física.

Nesse quadro de desacertos e contradições, emergencial se torna o mergulho profundo no tema para abrir frentes de discussão e construção de nova forma de efetivar a cidadania de crianças e adolescentes.

Elaborados os conceitos de educação, cidadania, norma, lei, ato infracional, cabe-nos imergir nas concepções de disciplina e indisciplina, essenciais à compreensão do tema e do problema a que se propõe esta tese. Já temos embasamento necessário para entender a pergunta elencada na pesquisa: *Quais as contribuições da literatura para a abordagem da relação entre ato infracional e indisciplina na escola, com destaque para a mediação da categoria diálogo?*

Para composição da resposta à questão da pesquisa, seguem conceitos de disciplina e indisciplina estabelecidos por autores da área educacional.

1.4 DISCIPLINA

Entende-se disciplina escolar sob muitos prismas. Neste tópico procuro demonstrar como era tratado o conceito de disciplina antes da promulgação da Constituição da República de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente. Além disso, como os autores vêm discutindo o assunto nos últimos tempos.

Já à época de 1549, quando teve início a história da educação no Brasil, com os jesuítas atuando na catequese indígena, os registros apontam para a preocupação dos missionários com a questão da disciplina. As estratégias implicavam punições físicas, legitimadas e regulamentadas de acordo com a idade e a gravidade do ato praticado.

No final de século XVI, o incentivo à docilidade dos corpos e a submissão irrestrita dos alunos eram notadamente a prática estabelecida. Barbosa (2012) ainda comenta que as manifestações de indisciplina eram a inadequação ao regimento, a comunicação entre os pares, a movimentação, o questionamento e a exposição das necessidades individuais. Salienta que, mesmo em meados do século XVIII, com a expulsão dos jesuítas pelo marquês de Pombal e todas as mudanças implantadas na educação, não houve alterações significativas no aspecto disciplinar. Entre 1819 e 1827, a mudança no sistema de ensino não alterou as práticas disciplinadoras, inclusive os castigos corporais.

No final do século XIX e início do XX, surgiu a Escola Nova com ideais mais práticos e próximos da realidade dos alunos, mas sem a devida adaptação à realidade

brasileira. Anuncia Barbosa (2012) que muitos educadores perderam o caminho: houve reducionismo de conteúdo e empobrecimento do currículo. Em questões disciplinares, confundiu-se não autoritarismo com não estabelecimento de regras. Disciplina passou a ter conotação negativa. As últimas décadas trouxeram novas perspectivas para o conceito de disciplina.

Passando pelo referencial bibliográfico anterior a 1988, quando se implantaram as normas pela Constituição da República, tomamos aqui as contribuições de Nérici (1971), por ter sido importante referência na discussão do tema abordado e manual de formação de professores por toda a década de 1970.

Nérici (1971) considerava a disciplina um implicador no reconhecimento da função de cada qual na consecução de um objetivo. Era preocupação constante da escola e do professor. Percebe-se, inicialmente, ausência de proposta para discussão do papel da família na escola. Mas seu entendimento, que se pode considerar bem atual, traz a família como determinante para a construção da disciplina do aluno. Fala do seu compromisso mútuo com a escola. Saliento que esse entendimento é anterior a 1988, por isso causa surpresa. Por certo a participação do aluno, tão importante e defendida por esta doutoranda, não era unanimidade nos anos 1970. Ao constatar a contribuição dos ensinamentos de Nérici (1971) para este trabalho, passei a analisá-los detalhadamente, principalmente quando fala no esclarecimento do aluno, que deve sempre ser ouvido, que as normas devem ser elaboradas em reuniões conjuntas de educandos, professores e direção. Essa é a posição que defendo e sustento em todo o presente trabalho.

O entendimento do autor Nérici (1971) coaduna com o de outros autores que ele menciona: o aluno é um ser em plena evolução; as normas de conduta constituem-se em requisito principal para determinar o que ele será no futuro, considerando a evolução da personalidade e o ajustamento pessoal. Teciam-se comentários já por essa época.

O problema da disciplina é preocupação constante da escola e do professor. Há, contudo professores que não tomam conhecimento do problema e, sob “clima disciplinar”, vão “dando a sua aula”... para as moscas. Outros há, porém, que tomam o caso da disciplina tão a sério, que até moscas esvoaçando se percebem em classe... (NÉRICI, 1971, p. 537).

Os dois extremos e os dois casos significam falência da educação, conforme esse autor, que traz a discussão da responsabilidade, da não perturbação do trabalho alheio. Julga

que disciplina pode ser a disposição do aluno de enfrentar uma dificuldade, a maneira de encará-la e tentar resolvê-la sem prejudicar um colega.

Trata a disciplina como indispensável na escola. Sendo critério de sobrevivência, não há progresso sem ela. Determina características para alcançar a disciplina, como esclarecimento, persuasão, motivação, ocupação e responsabilidade.

Envolve o conceito de liberdade quando fala em autocontrole. Para ele, autodisciplina resulta de autocontrole, que é a melhor forma de comportamento coletivo, para o qual o educando deve ser orientado, portanto. Diz Nérici (1971) que se deve ir libertando o educando à medida de seu crescimento e amadurecimento emotivo-intelectual, dando-lhe a possibilidade de refletir sobre seus atos.

Pela primeira vez no livro, Nérici (1971) comenta sobre a família como “lar”. A escola e o lar devem supervisionar o educando com poder de socorro e reorientação, para ele não se sentir abandonado. Considera que o abandono produz reforço nos fracassos, traumatizando-o e desenvolvendo, assim, a irresponsabilidade.

O autor também afirma o desenvolvimento da responsabilidade pelo autocontrole e como exercício de autodisciplina. Indica o estabelecimento dos conselhos de classe, para discutir todos os problemas relacionados à disciplina, e dos conselhos da escola, para tratar da escola toda. Seriam conselhos formados pelos próprios alunos, que teriam espaço junto à diretoria. Por parte do professor, a disciplina deveria ser considerada tarefa educativa como ponto de chegada, não de partida; não se admitem dele atitudes de indiferença ou extrema intolerância.

Ocorrências de indisciplina poderiam ser motivo para professores, direção e orientação educativa desenvolverem junto aos educandos uma ação que os levasse a tomar consciência da importância da disciplina para a vida social e pessoal dos próprios educandos (NÉRICI, 1971, p. 539).

Todo o entendimento de Nérici (1971) sobre disciplina causou surpresa no tocante à maneira de tratar o assunto antes da Constituição da República de 1988. Estão claros, na sua obra, o compromisso e a forma dialogada de tratar a construção da disciplina. A disciplina que liberta era o discurso desse autor.

Assim, a apologia não é para a *disciplina sufocação* ou *dominação*, mas para a *disciplina consciente*, que liberta e que leva ao respeito do próximo; disciplina que deve ser erigida contra a anarquia, com paciência, perseverança e compreensão (NÉRICI, 1971, p. 539).

Nos anos 70, Nérici (1971) já argumentava sobre as tendências autoritárias e autônoma da disciplina. Trazia pontos complementares ao que ele chamava de aspiração à vida democrática: esclarecimento e persuasão, realização e participação, respeito ao aluno, razões do aluno, razões da comunidade, elaboração conjunta de normas de disciplina.

Quando trata do esclarecimento e persuasão, ele identifica a necessidade de esclarecer e persuadir o aluno de que as normas feitas devem atingir toda a comunidade, para garantir sua ordem e sobrevivência, bem como reafirmar o respeito. Para tanto, Nérici assevera a importância de o aluno participar da criação das normas.

No caso da escola, o aluno pode ser chamado a colaborar na *elaboração dos regulamentos*, discutindo normas e dando opinião a seu respeito. Desse modo, o aluno vai-se convencendo da necessidade de princípios que regulem a vida na comunidade escolar, bem como vai sentindo a necessidade de respeitar *o que ajudou a estabelecer* (NÉRICI, 1971, p. 542).

Quando disserta sobre realização e participação, enfoca a importância da realização de uma tarefa, que culmina em ocupação – o aluno ocupa-se, realiza. Pela participação, o aluno passa a ser responsável pela tarefa, em conjunto com os colegas e o professor. Empenha-se por ser responsável também. Muito oportuna a ideia lançada pelo autor de que o professor trabalhando e cumprindo a tarefa junto com seus alunos esteja desvelando-se como verdadeiro líder. Ensina Nérici (1971, p. 543): “Assim procedendo, o professor não perde sua *autoridade*, pelo contrário, ela se formará e se fortalecerá espontaneamente no aluno. O ensino, dessa forma, transcorreria com base na *realização e participação*, propiciando a obtenção de autêntica disciplina”. Recomenda “trabalhar de igual para igual” com os alunos em tarefa que exige empenho de ambas as partes.

Ao tratar da condição respeito ao aluno, Nérici salienta: sem ela não pode haver trabalho adequado para a construção da disciplina no plano educacional.

O aluno não pode ser visto como *número* para ser sufocado e levado a submeter-se à forma de comportamento que lhe queremos impor. O aluno deve ser respeitado em suas prerrogativas pessoais, assistido com atenção e levado a agir responsabilmente (NÉRICI, 1971, p. 543).

O autor insiste em que o aluno precisa ser ouvido, em referência à modéstia pedagógica. A escola autêntica e eficiente deve prestar atenção às dificuldades dos alunos para medir e ajustar as situações. As formas práticas de apreender, estudar e considerar as razões do aluno, quando for o caso, são a orientação pedagógica, o conselho de classe e o conselho escolar.

É preciso que ela se detenha, também, nas *razões* do aluno e, com imparcialidade, as estude. Não deve ser, absolutamente, um mero *atender à vontade do aluno*, o que seria um desastre pedagógico; mas uma reflexão sobre as suas dificuldades escolares e humanas, se quiser, realmente, atender à sua finalidade de educar. (NÉRICI, 1971, p. 543).

Mais uma condição para a construção da disciplina Nérici chama de “razões da comunidade”, ou seja, além de ouvir o aluno, ouvir a comunidade. Só assim o trabalho coletivo se efetiva.

Só assim poderão ser obtidas as condições indispensáveis que permitirão um trabalho coletivo, uma vez que a escola existe para todos os alunos e não para um somente. As razões da comunidade escolar podem ser estendidas, aos poucos, para fora da escola, até atingirem, se possível, toda a humanidade... (NÉRICI, 1971, p. 544).

Na elaboração conjunta das normas disciplinares, condição inovadora para a época, Nérici (1971) pondera que, junto às classes veteranas e no início das aulas, deve haver reuniões com a comunidade, englobando alunos, professores, direção e orientação educativa, conforme nomenclatura da época, para elaboração de normas disciplinares, com base nos resultados dos períodos anteriores. Importante salientar que as normas não seriam eternas, mas sim passíveis de modificação quando necessário. Com os novatos, propõe deixar que eles próprios sintam a necessidade de formular regras, realizando reuniões para eles discutirem o assunto.

Ao lidar com indisciplina pela ótica de Nérici (1971, p. 544): “É preciso ter em mente que um aluno chega à indisciplina devido a um *desamparo* ou da família ou da própria escola. O trabalho do professor é *amparar* para *recuperar* o aluno”. Ainda: “O mais lastimável é constatar que, analisando, imparcialmente, os casos de indisciplina, chega-se à triste conclusão: os alunos são mais *vítimas* do que *responsáveis*”.

Mais uma vez saliento a importância da colaboração desse autor para a escrita da tese que desenvolvo. Oriundo dos idos anos 70, não se imagina que esse pensamento seja tão atual.

Sobre a questão da indisciplina, convém verificar se, à época e até esta data, surgiram conceitos idealizados e exteriorizados sobre a matéria; também qual a posição dos autores. Quanto à questão da disciplina, Nérici (1971) expõe o conteúdo de forma que a autora deste trabalho se verga a seus ensinamentos e sua visão sob todos os aspectos analisados.

A partir da década de 1980, a teoria de Piaget, com publicações importantes sobre a questão do desenvolvimento moral, exerceu forte influência na educação brasileira. Em 1932, os resultados de uma pesquisa sobre o desenvolvimento da moralidade da criança foram publicados no livro “O juízo moral na criança”, com a seguinte conclusão: o processo de aquisição das noções morais na criança ocorre em etapas e evolui de acordo com sua idade, igualmente ao processo cognitivo (FRANZOLOSO, 2011).

Menin comenta a visão piagetiana.

Na visão piagetiana e em autores que nele se têm inspirado, a educação moral ou educação em valores não poderia jamais se dar na forma de imposição de valores, por melhores que estes fossem, nem deixada à livre escolha de cada um. Piaget (1996) argumenta que na moral os meios usados no ensino são tão fundamentais quanto aos fins. Se quisermos educar para a autonomia (a adoção consciente e consentida de valores), não é possível obtê-la por coação; ou seja, se quisermos formar alunos como pessoas capazes de refletir sobre os valores existentes, capazes de fazer opções por valores que tornem a vida social mais justa e feliz para a maioria das pessoas, capazes de serem críticos em relação aos contravalores, então é preciso que a escola crie situações em que essas escolhas, reflexões e críticas sejam solicitadas e possíveis de serem realizadas (MENIN, 2002, p. 4).

Seguindo a retomada da concepção de disciplina na escola brasileira, conforme Guimarães (1988), a disciplina na educação brasileira da década de 80 caracterizava-se por regulamentos rígidos e opressivos, autoritarismo imposto, escolas-depósito e até castigos corporais, que alguns contestavam. Guzzoni (1995) declara o educador dos anos 1990 constituído de autoridade, aquele que assume compromisso com a autonomia do aluno, considerado objetivo principal do trabalho educacional. Na relação educador-educando, a vontade e a disciplina do aluno eram primeiramente reguladas “de fora” pela autoridade do educador. À medida que se apropriava do conhecimento e da cultura, vinculados à relação educativa, o aluno poderia dispensar o outro e, assim, autorregular sua conduta. Guzzoni pondera:

Daí o papel central da autoridade na aprendizagem: permite aos alunos a apropriação de informações e conhecimentos sobre o mundo em que vivem, a elaboração de habilidades cognitivas complexas, a construção de valores pessoais no bojo de um processo social, bem como condições de colocá-lo em prática, transformando a si mesmo e movendo a história (GUZZONI, 1995, p. 22).

O que se apreende dos ensinamentos de Guzzoni? Para a regulação, isto é, o estabelecimento de regras na prática pedagógica, em 1995, ela já considerava essencial o

envolvimento democrático de todos os atores de sala de aula, abrindo caminho para uma educação democratizadora e humanizada.

No Brasil da década de 1990, a problemática da disciplina e indisciplina ganhou um debatedor importante, que trouxe novos elementos ao tema. Aquino (1996) vem publicando e desenvolvendo um pensamento provocador nas discussões sobre conflitos em sala de aula, sobre disciplina e indisciplina. Segundo ele, a relação professor-aluno se sobrepõe a todas as outras.

Outra constatação fundamental é a de que, a partir da diversidade de relações que se estabelece no interior das práticas escolares, a relação professor-aluno é, sem dúvida, a mais amplamente recorrente e legitimada, portanto com certa soberania sobre as outras (AQUINO, 1996, p. 15).

O enfrentamento das situações envolvendo disciplina e indisciplina sempre exigiu discussões, porém educadores e estudiosos começaram a publicar mais sobre o tema somente a partir dos anos 90, quando autores como Aquino (1996), Laterman (2000), Vasconcelos (2003), Grunspun (2004), Werneck (2005), Taille (2010), Parrat-Dayán (2012), entre muitos outros, ampliaram esse rol investigativo importante e emergencial.

O tópico seguinte discute a situação de indisciplina. Autores da área demonstram razões, caminhos e embasamentos para combater esse problema por meio do diálogo.

1.5 INDISCIPLINA

Os autores citados neste item apontam muitas razões para a indisciplina escolar. Argumentar desafiando a discussão é uma das propostas deste trabalho, com vistas a encontrar novos caminhos para diálogo aberto e embasado na diferença de conceito entre ato infracional e indisciplina.

Para discorrer sobre indisciplina é preciso conhecer e entender o caminho do tratamento da disciplina e indisciplina dentro da escola. Também o comportamento de professores e alunos durante a vida escolar, salientando a maneira como eram/são tratados os agentes diretamente envolvidos nas situações de conflito.

Indisciplina escolar é um dos assuntos de maior importância no mundo da educação. De acordo com Lopes e Gomes (2012), as correntes das concepções pedagógicas indicavam diferentes perspectivas; cada uma buscava estabelecer coerência entre pressupostos e objetivos, propondo um questionamento: eles são suficientes para a formação do aluno de

hoje, que vive em regime democrático, num mundo complexo e instável? Pela pesquisa realizada, Aquino (1998) chegou à conclusão de que muitos professores tentam impor uma relação de respeito fundada nas noções de hierarquia e superioridade.

Vasconcellos comenta indisciplina:

Do ponto de vista do professor, esse é um aspecto delicado, por mexer, entre outras coisas, com sua autoimagem: indisciplina é associada, com frequência, ao fracasso profissional. Às vezes, numa escola, temos um excelente professor – à medida que é comprometido com um projeto de humanização e emancipação e favorece a efetiva construção do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades mais elaboradas e atitudes favoráveis nos educandos – que, porém, por ter alguns *probleminhas* de comportamento na turma, não é bem conceituado pelos dirigentes, pais, colegas e até alunos (VASCONCELLOS, 2009, p. 55).

Outros autores fazem abordagens sobre indisciplina.

Costuma-se compreender a indisciplina, manifesta por um indivíduo ou grupo, como um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia, intransigência, desacato, traduzida na “falta de educação ou de respeito pelas autoridades”, na bagunça ou na agitação motora. Como uma espécie de incapacidade do aluno (ou de um grupo) em se ajustar às normas e padrões de comportamento esperados. A disciplina parece ser vista como uma obediência cega a um conjunto de prescrições e, principalmente, como um pré-requisito para o bom aproveitamento do que é oferecido na escola. Nesta visão as regras são imprescindíveis ao desejado ordenamento, ajustamento, controle e coerção de cada aluno e da classe como um todo (GUIMARÃES, 1996, p. 85).

Poderíamos dizer que a indisciplina é provocada por problemas psicológicos, ou familiares, ou da estruturação escolar, ou das circunstâncias sócio-históricas, ou, então, que a indisciplina é causada pelo professor, pela sua personalidade, pelo seu método pedagógico etc. (PARRAT-DAYAN, 2012, p. 19).

Assim, a indisciplina pode expressar as emoções, os sentimentos e a consciência dos alunos, sobre si, sobre as relações com os outros, sobre o modo como articulam as relações com os outros, sobre o modo como articulam as relações em sala de aula e suas experiências naquele espaço (SIMON, 2012, p. 49).

O que se conclui dos conceitos? Indisciplina é considerada um fenômeno polissêmico e multicausal. Lopes e Gomes ainda ressaltam a possibilidade de ela se estabelecer por falhas de comunicação.

Nesse contexto, a indisciplina pode surgir quando se estabelecem falhas na comunicação, os ‘diferentes’ não compreendem os códigos verbais, paraverbais e não verbais utilizados no ambiente escolar, como exemplo, certos gestos do aluno, interpretados pelo professor como ofensivos, têm significados diferentes em seu meio social. (LOPES E GOMES, 2012, p. 3).

Um complicador indicado por Lopes e Gomes é o comportamento em sala de aula.

Além das diferenças de comportamento em uma mesma sala com diferentes professores, também podem coexistir em uma mesma escola diferentes tipos de turma, aquelas consideradas disciplinadas e indisciplinadas. Por que isso acontece quando os alunos pertencem a um mesmo grupo social e têm níveis de aprendizagem semelhantes? (LOPES E GOMES, 2012, p. 7).

Eles perpassam a confiança mútua pela discussão.

A dimensão com as pessoas requer dos professores a utilização de ações preventivas, muito mais que as de controle e repressivas. São ações que desenvolvem a autonomia, construídas por meio da cooperação e não de coerção (LOPES e GOMES, 2012, p. 8).

Acreditam, assim, que a relação de qualidade entre aluno e professor se constrói pela confiança mútua, que se valida pela comunicação, pela compreensão do outro.

A abertura do diálogo é, para Lopes e Gomes, um instrumento de comunicação pedagógica, um regulador de regras.

A disciplina ou indisciplinada se estabelece na comunicação pedagógica, que se regula por regras explícitas e implícitas, impostas ou negociadas pelo professor. O clima propício ao desenvolvimento das atividades pedagógicas em aula surge com a distribuição equitativa da comunicação por todos os alunos. Entretanto isso nem sempre acontece. Basta uma observação das interações verbais e não verbais em sala de aula para verificar que a comunicação é distribuída irregularmente (LOPES e GOMES, 2012, p. 10).

Eles acreditam na necessidade de uma educação continuada dos educadores.

Para tanto, se faz necessário uma educação continuada dos educadores, sobretudo daqueles que atuam na regência de turma, para aprofundar estudos dos porquês e adquirir segurança, a fim de aplicar os meios eficazes para a mediação das situações de indisciplinada na sala de aula, que constituem barreiras ao processo de aprendizagem. A educação para a paz deve ser uma busca contínua. (LOPES e GOMES, 2012, p. 12).

Aquino não esgota as possibilidades de discussão sobre a representação das causas atribuídas à indisciplinada escolar.

Num esforço de análise das representações acerca das causas atribuídas à indisciplinada escolar, podemos encontrar um conjunto de “hipóteses diagnósticas” que se tem da indisciplinada, por exemplo: “distúrbios” afetivos, morais e/ou cognitivos, a “desestruturação” das famílias, a “permissividade” dos meios de comunicação, o “desinteresse” pelos conteúdos escolares, o *back-ground* socioeconômico como “dificultador” do trabalho pedagógico etc. (AQUINO, 2003, p. 381).

No mesmo sentido, Aquino (2003) ressalta que pode existir possível saída para o embate na situação de indisciplina; traz a possibilidade de uma hipótese interpretativa. A intervenção docente ou pedagógica pode não ser a apropriada, não se processar a contento. Trata, assim, a intervenção como ocasião privilegiada ou ingrediente mesmo para o trabalho de construção ou reconstrução do conhecimento. Entende que o enfrentamento da questão não é de ordem técnica ou metodológica e, sim, ética. E esboça alguns preceitos ético-pedagógicos que incitam, na visão do autor, a possibilidade de uma ambiência escolar mais democrática e mais democratizante. Segundo Aquino *in* Barbosa (2003, p. 384), os preceitos são:

- ✓ a compreensão do aluno-problema como porta-voz de relações conflituosas e/ou ambíguas estabelecidas em sala de aula;
- ✓ a desidealização do perfil discente e o investimento nos recursos humanos concretos (o foco na grupalidade e não nas condutas individuais dos alunos);
- ✓ a permeabilidade à perscrutação e à invenção de novas estratégias de trabalho (a sala de aula como laboratório pedagógico);
- ✓ a organização dos fazeres em torno da proposta de “contrato pedagógico”: as regras de ação e convívio conhecidas e partilhadas (regras atreladas exclusivamente ao campo lógico-conceitual em questão);
- ✓ a fidelidade ao contrato pedagógico, e deste ao projeto político-pedagógico escolar;
- ✓ a preservação da questão da autoridade e a necessária assimetria dos lugares e papéis;
- ✓ modos inclusivos de relação em sala de aula (a abolição das “retiradas” e/ou “encaminhamentos”);
- ✓ o diálogo no enfrentamento dos embates entre as diferenças sociais/humanas em sala de aula;
- ✓ a observância das exigências atuais do trabalho docente: competência teoria e técnica, mas sempre acompanhada de um claro posicionamento ético-democrático;
- ✓ um trinômio, enfim, presidindo a ação diária: competência, ética e prazer.

Pressupõe-se a efetivação da cidadania pelo reconhecimento de direitos e o cumprimento dos deveres.

Nessa esfera, para efetivação do direito à dignidade, vários são os entendimentos da escola cuja base de respeito à cidadania seja o diálogo. Gadotti enfatiza a essencialidade da autonomia que, pelo diálogo, se traduz na efetivação do ensino na escola.

Gadotti lembra que o movimento antiautoritário na educação não é recente.

A ideia de autonomia está sempre associada à ideia de liberdade. O movimento antiautoritário na educação inaugura a diferença entre a Escola Tradicional (centrada no mestre) e a Escola Nova (centrada no aluno). Um dos mais importantes pedagogos antiautoritários é o educador espanhol Francisco Ferrer Guardia (1859-1909), fundador da “Escola Moderna”, racionalista e libertária. Outro educador inglês Alexander S. Neill (1883-1973), com sua experiência da escola livre de Summerhill, levou o princípio da liberdade e autonomia até as últimas consequências: em Summerhill toda a organização da escola era controlada pelos alunos. Segundo Neill, para que o autogoverno fosse possível, o professor deveria renunciar a toda forma de autoridade, a toda pretensão hierárquica, a todo tipo de dirigismo. Por outro lado, o terapeuta norte-americano Carl R. Rogers (1902-1987) transpôs para o ensino o princípio da psicoterapia centrada no cliente (GADOTTI, 2010, p. 16)

Basicamente, o ensino para essa ideia deveria centrar-se no aluno e basear-se na empatia, na autenticidade, na confiança.

O ensino centrado no aluno deveria basear-se na empatia, na autenticidade, na confiança nas potencialidades do ser humano, na pertinência do assunto a ser aprendido, na aprendizagem participativa, na totalidade da pessoa, na auto avaliação e na autocrítica (GADOTTI, 2010, p. 17).

Foi na época da escola nova que a autonomia ganhou força, como autogoverno e livre organização dos estudantes. Tem seu mérito, como ensina Gadotti (2010). Na segunda metade do século XX, entretanto, o tema autonomia foi associado a uma concepção emancipável da educação. “A ideia de autonomia é intrínseca à ideia de democracia e cidadania. Cidadão é aquele que participa do governo e só pode participar do governo quem tiver poder, liberdade e autonomia para exercê-lo” (GADOTTI, 2010, p. 37).

A autonomia respeita as diferenças, supõe parceria e não significa uniformização. Significa uma constante troca, lutando por uma escola que projete a sociedade que o cidadão consciente quer. É dar um sentido novo à função da escola.

Pensar numa escola autônoma e lutar por ela é dar um sentido novo à função social da escola e do educador que não se considera um mero cão de guarda de um sistema iníquo e imutável, mas se sente responsável também por um futuro possível com equidade (GADOTTI, 2010, p. 46).

A discussão da autonomia é princípio de gestão democrática para que se consolide a democracia e a cidadania para crianças e adolescentes. “A educação para a cidadania dá-se na participação no processo de tomada de decisão.” (GADOTTI, 2010, p. 47).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dá alguns passos na descentralização e na autonomia da escola, mas não alcança ainda um patamar a que os educadores possam referir-se como lei que aboliu a forma autoritária e centralizadora.

Não se pode iniciar o tema sobre indisciplina e ato infracional na escola sem falar em cidadania, por isso traço um parâmetro da sua aplicação na escola. Freire associa cidadania, democracia e autonomia. Quem melhor definiu uma educação para e pela cidadania foi Freire, na opinião de Gadotti.

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (GADOTTI, 2010, p. 69).

Paulo Freire concedeu a entrevista que fala sobre a escola cidadã à TV Educativa do Rio de Janeiro, no dia 19 de março de 1997.

Gadotti também defende a esfera pública cidadã quando trata de liberdade e cidadania.

A maior ambição da escola cidadã é contribuir na criação das condições para o surgimento de uma **nova cidadania**, como espaço de organização da sociedade para a defesa de direitos e conquista de novos. Trata-se de formar para e pela cidadania para a gestação de um novo espaço público não estatal, uma “esfera pública cidadã”, como diz Jürgen Habermas, que leve a sociedade a ter voz ativa na formulação das políticas públicas e assim possa participar da mudança do Estado que temos para a criação de um novo Estado, radicalmente democrático. Não se pode mudar a escola pública de hoje sem uma nova concepção de Estado (GADOTTI, 2010, p. 75).

Gadotti admite que as experiências de educação cidadã foram além das primeiras intuições de Paulo Freire. Hoje o conceito de escola cidadã ganha força, mas não se consolida. Ele ainda caminha num espaço opaco, onde grandes ideias de avanço não se estabelecem.

Políticas públicas de educação para crianças e adolescentes, que são sujeitos com prioridade de atendimento por lei, engatinham em trajeto tortuoso.

A forma participativa na escola cidadã e na comunidade deve ser a base e o caminho a trilhar cotidianamente. Paulo Freire orientou, em várias etapas, o projeto com base nos princípios da escola cidadã. É na escola cidadã que os sujeitos de direitos, crianças e adolescentes, podem contribuir de forma participativa para reestruturar a consolidação dessa ideia. O acolhimento do ser humano, criança e adolescente, deve ser o foco principal do trabalho para ele reconhecer a verdadeira cidadania. Prática essencial na escola. Não se reconhece o direito à cidadania sem poder praticá-la.

O direito à cidadania e as várias formas de entender o que seja indisciplina culminam em pontos comuns, propondo discussão de como propiciar, à criança e ao adolescente, políticas públicas que lhes assegurem efetivação dos direitos.

A maioria dos autores concorda em que: 1) há violência, 2) o clima das escolas está cada dia mais caótico, 3) as violências fazem parte do mundo escolar, 4) fatores múltiplos trazem descrença aos atores da vida escolar.

Laterman, por exemplo, expressa:

As ações que procuram conter estas violências não têm dado resultados, não conseguem contê-las. Por outro lado, há uma cristalização da situação no estabelecimento: as violências, por mais inesperadas que sejam dentro da ordem, por mais que provoquem surpresa quanto ao seu estopim, não estão sendo suficientes para uma mudança quer do estabelecimento, quer dos professores, quer dos próprios alunos (LATERMAN, 2000, p. 122).

Mais ainda, ele acredita ser a manutenção do caos.

Se as violências são uma forma de gritar “existimos”, elas não estão rompendo as amarras que permitem um existir criativo, saudável. As formas estereotipadas de enfrentá-las participam do jogo das violências e a sensação de caos se mantém (LATERMAN, 2000, p. 122).

No cotidiano da escola, apontar ou tentar vislumbrar leveza, descontração e tolerância pode ser o sonho de muitos atores da educação. Mas o que se vê normalmente é o enfrentamento, mesmo sem condições aparentes, de situações de violência diária, de medidas para acabar com depredações, brigas de gangues, um domínio inexplicável de ousadia, manifestações incontáveis de fúria.

No entendimento de Resende, a escola deveria dar espaço a experiências dialogadas.

A escola deveria ser um espaço de exercício de expressões livres e que se coadunassem a determinações consensuais ligadas a normas gerais dos direitos humanos e estabelecidas e ratificadas pela comunidade escolar. Os direitos dos alunos não são do conhecimento deles e não se justifica a alegação de que a baixa faixa etária impede um trabalho de esclarecimento. O processo de alienação é iniciado precocemente (RESENDE, 2009, p. 85).

Assim, após exposição sobre a escola cidadã, passo ao procedimento diante do ato infracional praticado na escola – tratamento, conceito e concepção na literatura. Isso porque, mesmo na escola dita cidadã, se registram práticas que fogem à estrutura de respeito ao direito dos cidadãos. Legalmente, quem fere a lei, criança e adolescente, tem direito a procedimento de acordo com o respeito à sua dignidade.

Passo a discorrer sobre disciplina, indisciplina e ato infracional, culminando com uma provocação para refletir sobre a necessidade ou não de normas de convivência na escola e possíveis sanções para os comportamentos ditos inadequados na escola.

1.6 CONCEITOS ESSENCIAIS NA COMPREENSÃO DA PRÁTICA EDUCACIONAL

Ao falar em equívocos e importância de esclarecer os conceitos essenciais à criança e ao adolescente, quanto ao tema, é necessário apoiar-se em Freire, no seu conceito de *pensar certo* e valorizar o papel do educador que se compromete com essa prática.

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador. (FREIRE, 2002, p. 29).

O educador que *pensa certo* encanta pela clareza de estar inserido completamente no contexto da prática real. “O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 2002, p. 31).

Pensar certo é desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica; o mais importante é a compreensão do que vem sendo comunicado.

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo

comunicado. Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funda na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (FREIRE, 2002, p. 42).

A realidade se traduz na perturbação diária dentro da escola, como se verifica nas publicações da mídia. A violência toma conta das escolas e do seu entorno, deixando crianças, adolescentes e adultos sem perspectiva de pensar certo.

Em via dupla se encontram a educação, a indisciplina, o ato infracional e as dúvidas cotidianas, lançando uma comunhão de práticas muitas vezes abusivas.

Quando se detém o poder de organização, vem junto o poder do mando. Assim, ora na fase de formação, ora na fase de consagração, a característica fundamental é o pensar certo. Freire (2002, p. 66) defende que o respeito à autonomia do educando se torna legítimo dentro da escola quando se pensa certo. Por isso as constantes lides de alunos para alcançar um poder relativo representam uma forma de condicionamento do pensar. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos conceder uns aos outros.” Ainda:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2002, p. 66).

O mesmo autor afirma a exigência do respeito à autonomia do ser do educando. O professor autoritário afoga a liberdade do aluno em seu direito de ser curioso, inquieto, e defende a forma dialógica que é verdadeira e coerente, tornando-se ético em aprender com as diferenças, respeitando-as. Cabe esclarecer: para o ser humano, raiva deve ser uma forma de se confirmar um limite, sem alongar essa odiosidade.

Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade (FREIRE, 2002, p. 45).

Conforme Freire (2002), a odiosidade certamente causa a indisciplina e o ato infracional dentro e no entorno da escola. A raiva retira os limites dos jovens, causando, como

se vê diariamente na mídia, a violência exposta. Fala-se aqui da raiva descontrolada e desmedida, ameaça de vida social desacreditada. A raiva deve propor mudança, visando à curiosidade epistemológica, como chama Freire (2002). É necessário encaminhá-la para a submissão epistemológica. Não aos ataques com emoções que extrapolam o significado da dialogicidade.

Assim, a realidade mostra que os adolescentes podem ser violentos, agressivos, às vezes não éticos, chegando a ameaçar os professores, que devem assumir a responsabilidade sobre essas novas gerações. Nesse caso cabe o pensamento de Freire.

O clima de quem pensa certo é o de quem busca seriamente a segurança na argumentação, é o de quem, discordando do seu oponente, não tem por que contra ele ou contra ela nutrir uma raiva desmedida, bem maior, às vezes, do que a razão mesma da discordância (FREIRE, 2002, p. 38).

A responsabilidade da escola e dos educadores vai além. O educador que lida com alunos violentos não deve passar despercebido por eles; precisa fazê-los perceber a necessidade de cumprir a tarefa diária imposta a eles; tem que aumentar os cuidados com o próprio desempenho, optar por uma postura democrática, progressista, sem discriminar ninguém em nome de nenhum motivo.

Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 2002, p. 109).

A construção de uma realidade diferente da atual requer a observância de limites concretos, de formas de convivência em que a realidade tem que ser observada e discutida. Nas maneiras de convivência há que se construir o diálogo cotidiano, que advém da raiva, da diversidade, da especialidade e, principalmente, do respeito a todas elas, impondo gradativamente uma forma de pensar amorosa e convicta de não haver certezas de comportamentos, mas sim de atitudes pautadas de muito acompanhamento e respeito na escola. A defesa aos ataques deve ser amplamente analisada pelos especialistas na área e exposta ao diálogo intenso, promovendo o respeito ao contraditório e a ampla defesa característica do sistema educacional. O nome já diz: educativo, não punitivo.

Reverenciar conceitos fechados torna impossível o formato dialógico na escola. Confundir temas também quebra critérios de diálogo, sobrepondo a estrutura convencional à necessidade de resolução de conflitos pelo diálogo.

Ato infracional tem um conceito estritamente fechado e à luz da lei. Mas a indisciplina não tem conceito fechado e determinado, impondo, assim, o critério dos que atendem à ocorrência. Dar um formato à indisciplina é recortar uma situação e caracterizá-la como indevida. Os conceitos abrangentes nesta tese já mostraram que não se pode conceituar indisciplina de forma fechada, submetendo as atitudes dos atores da situação à total ilegalidade e imoralidade. Condão inadequado, considerando o registro das milhares de situações, às vezes, inusitadas nas escolas atuais.

As várias maneiras de pensar educação e situações nela inseridas trazem à baila uma questão importante que leva a outra discussão: como os conceitos são entendidos pelos profissionais da educação e pelos educandos no tocante à forma de convivência na escola? Os conceitos mais importantes são os que traduzem a plena forma de convivência no ambiente escolar.

O entendimento para a convivência pacífica é abordado no item seguinte, trazendo a discussão sobre as normas, o respeito a elas e a construção, assim, de uma cidadania coletiva.

1.7 NORMAS DE CONVÍVIO NA ESCOLA: UMA QUESTÃO DE CIDADANIA?

Indisciplina e ato infracional produzem implicações que ultrapassam os portões da escola. Eles reproduzem a sociedade na qual a escola esteja inserida. Escola e sociedade não se separam. Conclusão: a violência gerada e sofrida na escola precisa ser entendida dentro de um processo social amplo.

Dentre outros autores que abordam o assunto, Matos e Ricci (2007) descrevem um projeto pedagógico para a cidadania. Discutem a valorização de interesses e culturas específicos de comunidades e etnias, agrupamentos sociais e culturais. Passam a indicação de que a crise dos últimos 20 anos apresenta a possibilidade de reconstrução dos espaços públicos e do próprio processo de socialização dos cidadãos. Mostram sinais da crise e redução da convivência familiar, apontando os aparelhos tecnológicos como um dos motivos para isso. Salientam Matos e Ricci (2007, p. 13): “O diálogo, a troca de interesses, as negociações domésticas, a construção de valores sociais são catapultados do seio familiar”.

Matos e Ricci (2007) dizem que a escola também sofreu reveses. “Na prática, as escolas ficaram segregadas e pouco dialogaram com o mundo social.”

Observando a compreensão de escola como lugar de vários mundos, vale referenciar Estêvão (2004), que propõe a necessidade de discutir a experiência escolar sob a perspectiva da justiça, entendida por ações regidas pelas normas dentro da escola.

A discussão sobre os elementos de interpretação causal dos problemas a resolver, a definição dos valores necessários à resolução desses problemas na escola e os princípios orientadores dessas resoluções são atributos extremamente reguladores das práticas de resolução dos problemas. De acordo com Estêvão (2004), há vários tipos de atores na arena da educação: os de regulação burocrática, tradicionalista, crítica e democratizante. Nessa perspectiva, esses diferentes atores respondem por solidificar as atitudes tomadas na resolução das situações de indisciplina e violência na escola.

Tal contexto abrange a discussão da autonomia escolar como projeto emancipatório, cujo controle democrático ficaria com os próprios atores, como ele os nomeia, os quais seriam os envolvidos nas decisões educativas, privilegiando a justiça organizacional e a participação. Estêvão expressa sua posição:

Assim delineada, essa posição ético-política vai ao encontro de uma abordagem mais sociocrítica das organizações escolares, que as reconstrói tendo presente não só a sua natureza sistêmica e organizacional, mas também como “mundos de vida” de grupos humanos que coordenam as suas ações pelas interações comunicativas estabelecidas entre si (ESTÊVÃO, 2004, p. 54).

O autor tem a escola como espaço de várias visões do mundo ou de vários referenciais de ação pública, com diferentes conceitos de bem comum e princípios de justiça.

Gadotti comenta uma de suas experiências: a autogestão pedagógica serviu para mostrar que a participação só tem sentido quando existe decisão de mudar verdadeiramente, colocar em xeque os preconceitos. A instituição educacional, aquela que ensina, é sempre crítica, inconformada e questionadora. Para ela não há verdades acabadas. Por isso mesmo está sempre em evolução.

Quem achar que com a participação se restaurará a harmonia perdida terá ainda maiores decepções. A harmonia na instituição escolar será sempre aparente. *Só é harmoniosa a instituição que é opressiva.* Uma instituição educadora será sempre um lugar de conflito, de debate, de crítica, de desconforto. Os que buscam a vida, os que vivem, serão sempre

inconformados. Só a morte é harmonia, repouso, eliminação de conflitos (GADOTTI, 2012, p. 125).

Baseado em suas experiências, esse autor defende a democratização da sociedade, de tornar coletiva a autogestão. Esta, em vez de ser garantia fundamental da sociedade, acabou por transformar-se em imensa máquina burocrática devoradora das liberdades individuais e coletivas em muitos sistemas escolares.

A experiência de Gadotti demonstra haver muito que caminhar para a autogestão vir a ser uma das soluções para a verdadeira participação de todos. A autora desta tese defende o diálogo e a participação como formas de amenizar a violência dentro da escola, por isso faz referência à prática descrita pelo autor.

Aprendemos, então, na prática, que uma *filosofia da libertação*, deveria correr o risco do confronto de posições, da discussão, enfim, do conflito; ela deveria ser necessariamente uma *filosofia de conflito* e não da ausência de poder. (GADOTTI, 2004, p. 118).

Pelo exposto, Gadotti (2004) acredita que a educação esteja sendo repensada como lugar mutável, provisório, inacabado, um prolongamento da sociedade, cujo profissional ligado a ela se encontra em situação conflitante. Sim, o educador está vivendo o início de conflito entre o projeto burguês de educação e um projeto eminentemente político, popular. O autor aponta a educação como instrumento de luta.

Reafirmando esse entendimento, Cury rejeita a concepção de unilateralizar a adaptação do indivíduo ao *status quo* da sociedade.

A educação se opera, na sua unidade dialética, com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social (CURY, 1985, p. 13).

Quanto à natureza da educação, ele explica:

A educação é imanentemente presente à totalidade histórica e social, e coopera no processo de incorporação de novos grupos e de indivíduos, o que é feito também mediante a interiorização de uma visão de mundo já existente e preexistente aos indivíduos. Essa visão de mundo já interpretada existe na própria prática social dessa sociedade, é passada adiante nas próprias práticas sociais e sob a forma de costumes, ideias, valores e conhecimentos. (CURY, 1985, p. 13)

Quando explicam e refletem os valores da sociedade, os indivíduos, como agentes históricos, possibilitam, com caráter contraditório, a problematização do diferente e do divergente, daí a importância da mediação, especialmente na educação.

A educação ajuda a elaborar essa forma de pensar que, convertida em mediadora, se torna valioso instrumento de apoio na transformação social. Em outros termos: a apropriação de um saber revelador torna-se momento de denúncia de um saber dissimulador das contradições e anuncia a possibilidade de novas relações sociais. (CURY, 1985, p.53)

Para Cury (1985), pelas relações sociais é que a educação se articula com o todo e por elas coopera e reproduz ativamente, difundindo a luta entre as concepções de mundo. Daí a importância, também, do estudo em pauta. Onde haja relações sociais, a educação se faz presente, e por ela há que se reproduzirem a luta e a mediação transformadora.

Compreender o fenômeno social e as relações advindas dele pela educação implica converter a função mediadora em prática cotidiana. Vale imputar responsabilidades conjuntas, criando condições de tornar eficaz e efetiva a resolução dos conflitos existentes.

Pode-se pensar, assim, que todas as formas de comportamento tenham relação com a educação, por meio da qual os homens constroem a própria realidade. Saldanha ensina:

Estudando educação, estamos estudando a maneira pela qual os homens constroem a própria realidade e preparam o próprio mundo. Fazem-no às vezes mais ordenadamente, às vezes menos, fazem-no com maior ou menor adequação às necessidades reais, mas fazem-no sempre (SALDANHA, 1972, p. 12).

Pode-se entender, então, a necessidade real de preparação organizacional, com maior ou menor adequação e quase sempre conforme as necessidades reais. Os estudiosos da educação e do direito são praticamente unânimes em afirmar que a educação é formadora de cidadãos. Em 1972, Saldanha dizia que a formação deveria ser dentro de programação genérica, mas já se pensava em formar para a cidadania.

Ao discutir a educação, Saldanha propõe capítulo que demonstra como era tratada a disciplina à época. O item “A ordem interna na escola” discorre sobre convívio, liberdade, disciplina, normas e hierarquia. Inicia assim:

A escola é como uma sociedade em miniatura. Nela existe um ambiente social; existe uma chefia, um comando; relações sociais, interações, colaboração, conflitos, normas, comportamentos, transgressões, sanções (SALDANHA, 1972, p. 123).

Continua afirmando haver uma hierarquia, uma ordem interna na escola. Mesmo na mais liberal e moderna, tem que haver instâncias de julgamento e disciplina, incluindo normas para orientá-los. Disciplina não precisa ser violentamente imposta, e sim obtida com técnicas apropriadas ao agir formativo. Saldanha (1972) pondera que o meio termo entre liberdade e disciplina é uma boa regra, mas não discute como essa regra deva ser construída, ao contrário de Nerici (1971), autor e profissional da mesma época.

Na verdade, o problema da disciplina e da liberdade na escola tem levado alguns pensadores a posições generosas, mas um tanto utópicas, pretendendo-se em alguns casos uma liberdade impraticável. Como em quase tudo, o meio termo é uma boa regra neste problema (SALDANHA, 1972, p. 124).

A indisciplina tornou-se sério problema nas escolas, caminhando, inclusive, para transgressão da lei, que é o ato infracional.

O conceito de ato infracional abrange apenas o que a lei determina, não podendo ser ampliado, na medida em que a indisciplina praticada por criança e adolescente se confunde com revolta, falta de respeito, conversa paralela e atitudes que não ultrapassam a fronteira legal. Esse problema preocupa a comunidade em geral.

Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil, a educação promovida pelo Estado deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, incluindo preparo para exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

A grande iniciativa legal trouxe um impasse aos profissionais da educação, especialmente aos professores de sala de aula. A competência para educar não está adstrita à matéria contida na disciplina a ser ministrada. Ela vai além: o professor deve estar ciente do mundo do educando, do que o rodeia, das legislações pertinentes ao magistério e ao Estatuto da Criança e do Adolescente, de como se comporta em sala de aula, como é formada sua família, hoje sob vários modelos. Enfim, sua formação profissional muito abrangente está sujeita a dúvidas na aplicação.

Formar e oferecer as melhores condições de trabalho dentro da escola requer uma rede de atendimento também assegurada pela lei da inclusão, muitas vezes a duras penas para quem se defronta com o cotidiano na escola sem o devido preparo.

O mesmo acontece nos processos de indisciplina e ato infracional. O preparo, ou melhor, o despreparo de quem se depara com eles é igual, registrando-se então o medo, a dúvida e muitas práticas inadequadas por falta de apoio no enfrentamento das situações.

As regras existem, sem ter como fugir delas. Então há que se encontrar maneira de conviver com elas sem atritos ou desentendimentos. A Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente são leis maiores, que fogem da prática imediata de modificação. A escola precisa estabelecer regras de convívio, considerando a existência de leis magna e ordinária reguladoras, externamente, da conduta das pessoas. Tem que se adaptar ao que existe anteriormente, bem como aos critérios da comunidade escolar.

A educação, de acordo com a lei, é um direito de todos e um dever do Estado e da família. O Estatuto da Criança e do Adolescente reforça a carta magna e vai além, procurando a efetivação e concretização dos direitos relacionados à cidadania, independentemente de qualquer condição. Os direitos educacionais são contemplados quase na totalidade.

A legislação que protege crianças e adolescentes trouxe um novo pensar, uma nova e necessária maneira de encarar a realidade, descrita com muita propriedade por Ferreira:

O novo posicionamento resulta da esperança de que o aperfeiçoamento da sociedade passa por uma infância menos explorada e mais cidadã. As crianças e os adolescentes deixam de ser vistos como problemas, mas para se constituírem em solução para um mundo melhor. (FERREIRA, 2010, p. 107).

Posicionar a legislação como forma de problema na esfera social é competir com o desconhecimento legal e social. Pode-se concluir que a lei feita para proteção de crianças e adolescentes é muito pertinente e determina um novo cenário, de mais respeito, de extremo cuidado com os menores de 18 anos. Apresenta um paradigma que não se limita à vigilância, mas à proteção integral, colocando criança e adolescente num patamar sagrado, onde não se pode punir. A ordem é ensinar, reeducar, readaptar e garantir-lhes total proteção com prioridade de atendimento.

Como a lei trouxe novas possibilidades, há que se analisar a forma de os educandos conviverem com regras e normas, inclusive celebrarem acordos consensuais. Ensiná-los a viver na sociedade é a meta. Proporcionar aprendizagem para eles viverem fora da escola, entendendo a obrigatoriedade de cumprir as leis feitas pelos homens.

A defesa das normas na escola vem da área técnica. Não dá para dizer à criança e ao adolescente que eles podem transgredir a lei e não ser punidos depois que completarem 18 anos. Então a pergunta: não é mais prudente ensinar a conviver com normas que possam ser construídas dentro da escola? Ou: não é melhor ensinar os menores de 18 anos a construir

normas de convivência que os tornem cidadãos mais conscientes e construtores do cotidiano menos doloroso?

Temerosa situação brasileira provocada pelos últimos acontecimentos! Mais uma vez querem impor aos jovens responsabilidades que decorrem do exemplo dos adultos; que, em tese, devem ser suportadas pelos adultos. Para Dallari (2015), o artigo 228 da Constituição da República Federativa do Brasil, que estabelece a inimputabilidade penal de menores de 18 anos como cláusula pétrea, a proposta de redução da maioridade penal, além de não constitucionalmente aceitável, é socialmente prejudicial ao povo brasileiro, porque deixaria jovens de 16 anos à mercê de criminosos amadurecidos. O artigo 60 da Carta Magna define a inimputabilidade penal como direito e garantia individual do cidadão brasileiro.

Dalmo de Abreu Dallari continua a entrevista afirmando a importância de pensar um programa de atividade social destinado aos adolescentes, para que participem de trabalhos como forma de integração social, além de conscientização de seus direitos e responsabilidades como cidadãos. Complementa a ideia dizendo que a adoção de medidas para os adolescentes participarem ativamente na busca de soluções para a banalização e a injustiça social é um caminho para eles ficarem plenamente integrados, com menor risco de se encaminharem à criminalidade.

O pensamento de Dallari (2015) valida a tese que desenvolvo, ressaltando a hipótese da disciplina social, da preparação para a cidadania, pela via da educação.

Pelos motivos expostos, defendo a efetivação do papel das normas na escola, do ensinar a conviver com elas, pois vivemos sob a égide de regras. Convém lembrar que existe uma forma consciente e segura de pôr em prática essa exigência educativa. O caráter político criado desde tenra idade pode propiciar a mudança, contemplando a implantação de valores reais e disseminadores da construção da cidadania plena. Esta somente será vivenciada se as ditas “normas” e “regras” forem entendidas e, por que não dizer, criadas por todos que serão contemplados por elas.

Freire é notadamente defensor e teórico das bases dialógicas da educação. Tornar possível o diálogo é o que possivelmente produz conhecimento. A seguir apresento conceitos freireanos que ajudam a entender o diálogo como meio efetivo de garantir o convívio educativo e respeitoso na escola.

CAPÍTULO 2

TEORIA FREIREANA E DIÁLOGO NA ESCOLA

Atender às necessidades de todas as pessoas envolvidas num grupo social é buscar a realização de todas que o compõem, tarefa difícil de cumprir integralmente. Pela concretização dos sonhos, o indivíduo torna-se apto a conviver sem litígios, pois, na medida em que ele tem o que deseja, não há por que se envolver em embates. A realidade revela, porém, ser bastante difícil satisfazer o desejo de todos os integrantes de um grupo social, quanto mais da sociedade em geral, inclusive porque muitas vezes os desejos de diferentes grupos e indivíduos opõem-se entre si ou implicam submeter outros à violência.

No referencial bibliográfico da dissertação que defendi no mestrado em Ciência Jurídica da Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro, constatei: 1) viver em sociedade requer interferência nas condutas humanas; 2) nenhuma sociedade pode subsistir sem o mínimo de ordem, direção e solidariedade.

Isso justifica a escolha de Paulo Freire, que enfoca “possibilidades” revestidas sempre de muito amor pela educação, por todos. A existência de várias possibilidades para o cumprimento do ser verdadeiro acolhe a expectativa de comprovar que o diálogo seja a verdadeira via de minimizar a situação vivenciada diariamente pelos agentes escolares. A violência é real e estampada sem rótulos. Ela acontece e preocupa muito, trazendo um quadro de desesperança que precisa ser modificado com urgência.

Paulo Freire, um dos humanistas mais importantes, vivenciou e venceu a guerra de uma das maiores violências registradas na história do Brasil, o exílio. Esse fato responde pelo afastamento de um dos pensadores que poderiam ter modificado o estado da esfera “educação” em nosso país, mas que partiu para pensar o futuro educacional, recriar e modificar o pensamento de outras terras.

De todas as características impostas a Freire, Ana Maria de Araújo Freire (2013) identifica-o como pensador ético-educador com imensa capacidade crítica, sem perder a presença de mundo que o rodeava.

É verdade, o traço maior e mais bonito desse pensador político-ético-educador que foi Paulo Freire foi a capacidade de criticar contundentemente os dramas da vida, sem, contudo, perder, em nenhum momento de sua presença no mundo, a sua maneira de ser um adulto responsável, que soube amar e ser feliz, e por isso ter podido anunciar um novo mundo possível que

só meninos de caráter puro, sério, de adulto, podem fazer (FREIRE, 2013, p. 152).

O mundo poderia ser diferente, mas não dá para fugir da realidade cruel por que passam as escolas brasileiras e o mundo. Adolescentes e crianças lidam com a violência e os desentendimentos maléficos do cotidiano submetido à vontade desumanizante.

Como se podem separar situações que não são separadas? Freire (1984, p. 95) questionava o óbvio: “Quer dizer, quando se vê isso dinamicamente, numa lógica formal, é possível separar esses momentos”. Acreditava fielmente no sonho possível, no sonho de educador, dizendo que o critério da possibilidade ou impossibilidade dos sonhos é histórico-social, não individual. No sonho viável existe um pensar diário da prática, que exige a descoberta, principalmente a do limite da própria prática, dos espaços livres a preencher.

Falar de Paulo Freire, do seu modo de vida, pode parecer repetitivo, mas, a cada leitura que faço dele e sobre ele, descubro novas possibilidades, outras formas de pensar o tema. Falar de indisciplina, ato infracional e violência dentro da escola, embasada nos ensinamentos de Paulo Freire, apenas torna o tema mais preciso, profundo e desmistificante, pois há esperança argumentada na sua palavra. Ele consegue mostrar um modo amoroso de pensar para os que, sem esperança, se tornam desumanizados.

A produção de Freire, especificadamente quanto ao tema diálogo, vem muito ao encontro do tema que desenvolvo aqui. Este capítulo tem como objetivo apresentar o pensamento de Freire e sua contribuição no debate sobre a violência na escola. Para embasar o pensamento desta autora, é fundamental apresentar, descrever e dispor algumas características.

Pelas concepções-chave de conceitos polêmicos e denunciadores da desumanização, os esclarecimentos de Freire encerram o caráter que proponho discutir, ou seja, a criticidade do que se faz na escola, buscando novos caminhos para o tratamento da violência e da prática do diálogo. Como bem diz Freire (2011e, p.13): “Para mim, pelo contrário, a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade”.

A prática de Freire concebe a esperança de começar embates, aos quais se chega pelas situações-limite. Consiste em desvelar possibilidades. Por isso a importância de destacar as concepções-chave desse autor. Assim, tornar possível conhecer as principais e coerentes

características que ele aponta para desmistificar a prática educacional é um caminho que traz a possibilidade do repensar atitudes dentro e fora da escola. Revela formas de reflexão.

Selecionei algumas concepções de Freire por constarem no rol de características que alcançam a forma de reflexão e embasamento para o trabalho de pesquisa desenvolvido. Humanização, consciência, autonomia, relação estrutura-sujeito e diálogo são temas fundamentais à compreensão da prática educativa libertadora, concepções sobre as quais teço algumas considerações.

2.1 HUMANIZAÇÃO

A dominação da realidade para Freire é uma recriação, uma conformação das épocas históricas. O homem deve participar do tempo, fazendo cultura, desafiando e respondendo ao desafio. Controlar a indisciplina, então, é responder ao desafio e viver esse desafio.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, o vai dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo dessas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E à medida que cria, recria e decide, vão-se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (FREIRE, 1979b, p. 43).

Participar das mudanças é humanizar-se. Para Paulo Freire, reconstruir então uma nova forma de tratar disciplina e indisciplina é permitir que a mudança se instaure. A superação nas atitudes mostra que o homem é um ser que não precisa aceitar a opressão; mesmos sendo doloroso, pode abster-se da acomodação, lutando para ajustar a situação de modo a traçar novas linhas nas relações sociais e educacionais.

Ajustando a liberdade, há que se conseguir a humanização na relativa preponderância da criação e recriação. Humaniza-se assim na liberdade proposta para o diálogo contínuo, que é a participação humanizadora, com reconhecimento de tarefas concretas, sem renúncias e verdadeiramente esperançosa.

Humanizar-se é estar no e com o mundo, sem padronizar respostas.

Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo,

partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, 1979b, p. 39).

Há pluralidade nas relações humanas, na medida em que ele responde aos desafios, sem padronização das respostas e, nas variações dessas respostas, altera-se o próprio ato de responder: “Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem faz algo que o desafia” (FREIRE, 1979b, p. 40).

Pelo fato de não se conseguir lidar com a violência cada vez mais intensa dentro da escola, vem a constatação do que diz Freire (1979b, p. 44): “E se supera na medida em que temas e tarefas já não correspondem a novos anseios emergentes, que exigem, inclusive, uma visão nova dos velhos temas”.

Adequar-se, constituindo novos desafios, regressar e avançar, numa ilusão plausível, isso requer a superação de ideais, consentindo na modificação contínua de atitudes e engajamentos, mas caminhando para anseios emergentes na época de viver em busca de novos e antigos valores e aspirações.

Freire (1979b, p. 44): “Sua humanização ou desumanização, sua afirmação como *sujeito* ou sua minimização como *objeto* dependem, em grande parte, de sua captação ou não desses temas”. Temas essenciais a qualquer reflexão. Ele chega a mostrar um lado da realidade desumanizadora.

Mas, infelizmente, o que se sente, dia a dia, com mais força aqui, menos ali, em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. Mitos que, voltando contra ele, o destroem e aniquilam. É o homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade (FREIRE, 1979b, p. 45).

Conforme conclusão na mencionada tese de mestrado que defendi, para a construção de uma sociedade justa e solidária, a caminhada educacional deve ser embasada nos preceitos legais e constitucionais, no respeito à proteção da realidade social, constituída de dificuldades a superar cotidianamente.

Reafirmando a importância do estudo do diálogo como forma de amenizar os conflitos na escola e fundamentado na teoria freireana, este capítulo versa sobre a ampla importância do diálogo e sua principal função no grupo social.

Somente quem viveu intensamente poderia elaborar uma teoria tão integral como a de Paulo Freire, que tinha total facilidade de praticar e comunicar o que pregava. Sua dinâmica, sempre amparada na teoria, ensinava pela práxis. Apenas se tornava teoria porque havia sido praticada. Paulo Freire (2002) afirmava conseguir escrever somente sobre o que experimentara, o que praticara.

Freire (2002, p. 154) afirma que o respeito ao conhecimento deve ser o caminho mais curto à disponibilidade para o diálogo. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

Isto não deve significar, porém, que as diferenças de opções que marcam os distintos discursos devam afastar do diálogo os sujeitos que pensam e sonham diversamente. Não há crescimento democrático fora da tolerância que, significando, substantivamente, a convivência entre dessemelhantes, não lhes nega, contudo, o direito de brigar por seus sonhos.

[...]

O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse *fixa* do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto (FREIRE, 2014c, p. 22).

O diálogo entre diferentes transforma o mundo. A posição de Freire (1979b) é que o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.

Assim, pelo diálogo o homem pode transformar o mundo. Características da indisciplina e ato infracional podem vir a demonstrar a falta de interação e diálogo entre as pessoas que na escola convivem.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, o vai dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor (FREIRE, 1979b, p. 43).

Quando discorre sobre a essência do diálogo, Freire mais uma vez afirma não existir palavra verdadeira sem a prática. E sem a palavra verdadeira não há que se transformar o mundo. Daí a importância da palavra para adentrar o diálogo. Ela constitui a base do diálogo, sem o qual não há transformação. Diálogo é palavra verdadeira, condição para modificar quadros reais – fundamento da afirmação e resolução do problema proposto. Se necessário

provar que o diálogo pode vir a amenizar os conflitos na escola, hei de embasar a construção dos argumentos na teoria freireana: havendo diálogo, há transformação. Então há mudança do quadro real da escola. Teoricamente é possível essa transformação.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles um novo *pronunciar* (FREIRE, 1987, p. 78).

Sendo o diálogo uma forma de transformar o mundo, é encontro dos homens e não se esgota, trazendo o ganho da significação. Freire (1987) sustenta que o diálogo é uma exigência existencial. No conflito surge a prática de impor a opinião, o que não é diálogo. Dialogar significa trocar ideias para pronunciar o mundo. Sua aspiração máxima é o comprometimento da palavra verdadeira. Segundo Freire (1987, p. 79): “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”. Ele impõe como requisitos à existência do diálogo: profundo amor ao mundo, humildade, fé nos homens, confiança, esperança, pensar verdadeiro. Consta na p. 81: “Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens”.

A característica essencial para o diálogo se completar: conhecer as condições estruturais em que o pensamento e a linguagem do povo se constituem. Para Freire (1987, p. 87): “O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade”. A tomada de consciência do povo, a coerência do pensar e agir.

Em Freire (2011e) consta que a disciplina deve ser construída e assumida pelos alunos. Então, um caminho que se evidencia na literatura: diálogo é a via efetiva de redução e prevenção de conflitos na escola, enfocando indisciplina e ato infracional. Essa é a pretensão desta pesquisa. Por isso o diálogo em discussão e análise.

De início, talvez pela formação, eu fazia restrições à obra de Paulo Freire. A prática cotidiana fazia-me acreditar que ele e seus princípios eram “uma utopia”. Nos seus ensinamentos, pude identificar a forma concreta de propiciar educação diferenciada da que tivemos ou verificamos até hoje. Faço alguns destaques que me chamaram a atenção no transcorrer dos estudos, mais precisamente sobre a educação que humaniza, começando por “a minha prática deve ser a que enfoquei no meu discurso”. Passeando pelos fichamentos, em cada um sobressai, pela ordem: sem limites, não haverá democratização da sociedade e não se fará a leitura de mundo; deve imperar respeito às diferenças, ideias e posições; há necessidade

de compreensão do processo; o discurso e a ação tornam possível a transformação. O “estar com” está presente na fala de Freire.

Admitir a liberdade e que as pessoas são livres no discurso é algo possível para todos; não agir em favor da liberdade é engodo. Ação para mudança, da prática para a transformação, cabe a cada indivíduo, mas é uma tarefa de reconhecimento que se dá somente com a própria prática, não só pela teoria.

Para conhecimento de mundo, as pessoas devem libertar-se de conceitos pré-formados. Somente se conhece verdadeiramente o mundo das pessoas convivendo com elas, no sofrimento das diversidades, das perseguições, dos preconceitos. Para ser autêntico, o educador deve despir-se de todos os conceitos firmados em si e deixar-se invadir pelos conceitos dos discentes. Aluno indisciplinado pode ser sinônimo de pessoa carente de atenção, de sentimentos, de muito pouco conviver.

Freire explica a problemática das “situações-limite”. Compilar seus ensinamentos é extremamente valioso à minha análise, que de fato são estudos de situações-limite entre atitudes de indisciplina e ato infracional. Um dos meus principais destaques: “Esta é a razão pela qual não são ‘situações-limite’ em si mesmas geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar”.

Em todas as dimensões se aprende quando não há solidão, silêncio, apatia e total adaptação. O mundo está em movimento, do qual se extrai a vida diária – o cotidiano de repressão e libertação. As condições históricas levam à desesperança; somente o engajamento na reconstrução de conscientizar o oprimido leva a esperança da humanização, da razão plena de viver em sociedade. Para Freire, comunicar-se é fazer troca. Denota não haver pessoas apenas ouvintes, passivas, que só recebem. A educação deve ser libertadora. O ensinar para Freire exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito ao saber dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural. Enfim, ensinar não é transferir conhecimento.

Quando Freire fala de *política e educação e política*, deixa patente seu olhar para a democracia, o educador progressista e sua posição quanto à escolha da posição a tomar. Ele tem que se posicionar.

2.2 CONSCIÊNCIA

Na linha de pensamento que assumi, o posicionar-se depende das relações que os seres humanos têm com o mundo.

Para Freire (1977), o homem é um corpo consciente em constantes relações com o mundo. A unidade dialética se faz quando a subjetividade toma corpo na objetividade. Gera, assim, um conhecer solidário com o agir e vice-versa.

É preciso ver o homem em sua interação com a realidade, para ele ter condições de exercer uma prática transformadora. A discussão se faz sobre a educação como processo constante de libertação do homem. Não se isola o homem do mundo. Esclarece Freire (1977, p. 76): “Tais relações não são pura enunciação, simples frase. Envolve um jogo dialético no qual um dos polos é o homem e o outro é o mundo objetivo, como um mundo criando-se”. Bem salienta: se o mundo fosse acabado, não seria transformável. O homem sofre os efeitos da própria transformação do mundo.

Assim, considerando haver transformações no mundo, dá para acreditar na mudança, ter esperança de que a educação, sendo libertadora, interfira na tomada de decisões dos seres humanos, passíveis da conscientização da viabilidade de transformação, mudança, prática dialética.

A tomada de consciência, operação própria do homem, traz a defrontação com o mundo, com a realidade, objetivando-se. No seu argumento Freire impõe o esforço da importância do caráter social.

Este esforço da tomada de consciência em superar-se a alcançar o nível da conscientização, que exige sempre a inserção crítica de alguém na realidade que se lhe começa a desvelar, não pode ser, repitamos, de caráter individual, mas, sim, social (FREIRE, 1977, p. 77).

No processo de conscientização, segundo Freire (1977), o homem-educador tem direito a opções, mas não o de impô-las. Ele chama de “domesticar” o impor opiniões, o manipular. Daí se instala também a farsa.

O educador deve, para a conscientização acontecer de fato, encontrar-se com os educandos para buscar o conhecimento e não transmiti-lo. A educação libertadora exige a característica da situação gnosiológica, em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível. Se não for assim, verifica-se um equívoco. Não há busca pelo conhecimento,

mas sim presença incômoda de quem ainda não reconhece a educação dialógica e comunicativa como alternativa concreta.

A tarefa do educador é reconstruir, problematizar, dar condições ao educando de esquematizar a problemática e encontrar a libertação na dialogicidade, para a situação gnosiológica transformar-se em busca verdadeira do saber.

Em qualquer das hipóteses, se se considera a dialogicidade da educação, seu caráter gnosiológico, não é possível prescindir de um prévio conhecimento a propósito das aspirações, dos níveis de percepção, da visão do mundo que tenham os educandos [...]

Será a partir desse conhecimento que se poderá organizar o conteúdo programático da educação que encerrará um conjunto de temas sobre os quais educador e educando, como sujeitos cognoscentes, exercerão a cognoscibilidade (FREIRE, 1977, p. 87).

Para Freire (2011e), toda discussão pressupõe que a construção do mundo depende do contexto concreto que se dispõe, bem como do que se deseja, de qual projeto realizar. A âncora na prática para a liberdade é não pensar sozinho; a esperança isolada não transforma o mundo. A esperança deve ser crítica, com vistas a que não se instale a compreensão autoritária.

A consciência de educador progressista é desvelar as possibilidades, por meio da análise política, séria e correta, não importando obstáculos eventuais, como bem diz Freire. Implica deixar completamente afastada a autoridade manipuladora. “Mas, é preciso ficar claro, que não é todo corpo consciente ou toda consciência que é esse “espaço” vazio à espera de conteúdos para as lideranças vanguardistamente autoritárias. Sua consciência, por exemplo, não o é” (FREIRE, 2011e, p. 158).

Uma das características mais importantes para reflexão, Freire (2011e) chama de “situação-limite”. Para ele, as pessoas, sendo corpos conscientes, podem encontrar barreiras a vencer, identificadas por situações-limite.

Na medida em que se vive para a construção de uma consciência crítica e transformadora, ultrapassam as “situações-limite” como forma de adquirir consciência do mundo e viver uma relação dialética entre liberdade e limites impostos.

A superação se dá pela transformação da realidade e pelo enfrentamento dessa própria realidade. Para ultrapassar essas situações-limite, Freire (2011e, p. 126) indica: “Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança”.

2.3 AUTONOMIA

Em Freire (2002), as ideias sobre autonomia constituem-se de conteúdos que qualquer educador progressista na prática docente deve observar. A autonomia do educando é objetivo essencial dessa caminhada. O amor nas relações educativas é ingrediente fundamental ao desenvolvimento do trabalho permeado de mudanças e transformações comprometidas com o educando.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2002) alinha e discute alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista. Aponta-os como conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente.

Nessa perspectiva, convém analisar os saberes necessários à prática educativa, lembrando que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 2002, p. 25).

Ainda esse autor afirma: a capacidade de aprender precisa ser de forma crítica, porque mais se constrói e desenvolve a “curiosidade epistemológica”, conforme nomenclatura dele, sem a qual não há conhecimento cabal do objeto.

Também salienta a importância do papel do educador no sentido de ensinar a pensar certo, quando explica a exigência de rigorosidade metódica no ato de ensinar. Do ponto de vista do professor, quando discute que o ensinar exige pesquisa, o pensar certo para Freire (2002) implica o respeito tanto ao senso comum no processo de superação quanto à capacidade criadora. Ao falar do respeito aos saberes dos educandos, pergunta o porquê de não se estabelecer uma relação necessária de intimidade entre os saberes curriculares e a experiência social de cada um. Para ele, ensinar exige criticidade, que não existiria sem a curiosidade, que põe o indivíduo impaciente diante do mundo. Quando diz que o ensinar exige estética e ética, justifica que decência e boniteza andam de mãos dadas.

Por entender que o ensinar exige dar corpo às palavras pelo exemplo, Freire (2002) volta à discussão de que o pensar certo é fazer certo. Ensinar impõe risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Não se vê a possibilidade de pensar certo sem rejeitar qualquer forma de discriminação. A função, enfim, compreende ensinar a pensar certo. O pensar certo é dialógico. A reflexão crítica sobre a prática também envolve o pensar certo e deve superar o ingênuo. Em todas as concepções necessárias ao ensinar, não se pode deixar de construir e desenvolver pensamento baseado nas formas de pensar de Freire.

Passo a esclarecer categorias diretas que englobam a constituição de um posicionamento sobre autonomia no pensamento de Freire (2002).

2.3.1 Rigoriedade metódica

Para Freire (2002, p. 31), o “pensar certo” é situação essencial para o educando como ser histórico; estar no e com o mundo, intervindo nele, propicia conhecê-lo. Ele necessita não estar certo das certezas que o rodeiam. A apreensão do educando pelo saber depende do educador ensinar a pensar certo. Assim: “O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”.

A tarefa do educador de reforçar a capacidade crítica e a curiosidade do educando, bem como sua rigoriedade metódica no trabalho caminham de modo a indicar que aprender criticamente é possível.

2.3.2 Respeito aos saberes dos educandos

Freire defende a necessidade de discutir com os alunos a realidade associada ao conteúdo da disciplina que o professor ensina.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações ideológicas de tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida nesse descaso? (FREIRE, 2002, p. 33).

Em continuação ao raciocínio, responde às questões propostas: o que diria um educador racionalmente pragmático é que a escola não tem nada que ver com isso, ela não é partido, apenas tem que ensinar conteúdos, transferindo-os aos alunos.

O saber do educando precisa ser ouvido para discutir sua razão, aproveitando essa experiência no sentido de promover o bem-estar, culminando na defesa da democracia na escola.

2.3.3 Criticidade

Freire (2002) explica a curiosidade como inquietação indagadora, inclinação ao desvelamento de algo, uma pergunta verbalizada ou não. A curiosidade deve ser construída e reconstruída historicamente. Seu desenvolvimento crítico retoma a defesa da construção.

2.3.4 Reflexão crítica sobre a prática

Afirma Freire (2002, p. 43) que o pensar certo é dialógico. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.”

Refletindo sobre as práticas do presente e passado, o educador consegue melhor desempenho. Saliente-se o momento pelo qual passam as escolas brasileiras. A violência e as atitudes equivocadas dos educadores em resposta a ela demandam reflexão sobre a prática docente.

2.3.5 Respeito à autonomia do educando

A prática coerente do respeito é princípio fundamental para o resgate do diálogo na prática educativa. Uma das categorias e concepções principais, quiçá a mais importante, segundo meu julgamento: imperativo ético é o respeito à curiosidade do educando.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, seu gosto estético, sua inquietude, sua linguagem, mais precisamente sua sintaxe e sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 2002, p. 66).

Quando há respeito, os sujeitos crescem como dialógicos, pois aprendem na diferença a conviver com atitudes coerentes e radicalmente éticas, respeitando-se mutuamente.

O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torna machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. (FREIRE, 2002, p. 67)

Ousando complementar o pensamento de Freire, escrevo que não existe justificativa para explicar a superioridade do educador sobre o educando. Deve-se sobrepor a essa discriminação a atividade dialógica, entre sujeitos dialógicos, imperando o respeito à forma de seres inacabados que o são.

2.3.6 Bom senso

O respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando, sem impor a vontade arrogante do mestre, compõe um patamar no constante exercício de autopolicimento do educador.

O saber do aluno deve ser respeitado, não se admitindo nenhuma zombaria, pois sua vivência fora da escola é que encerra o saber que traz para a atividade dialógica. Saber ouvir e intervir na hora certa para compor e não caçoar caracteriza o respeito necessário ao trabalho diário. A reflexão crítica da prática educativa deve ser constante.

O exemplo do professor é uma das condições para a prevalência do respeito na prática educativa. Subentende-se que o desrespeito às condições é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres. O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. (FREIRE, 2002, p. 73).

Conforme Freire, quanto mais se coloca em prática de forma metódica a capacidade da pessoa de indagar, comparar, duvidar, aferir, tanto mais se contribui para torná-la curiosa, crítica e provida de bom senso.

2.3.7 Convicção de que a mudança é possível

“O mundo está sendo.” Conforme Freire (2002, p. 85), a mudança do mundo implica a dialética entre denunciar a situação desumanizante e anunciar a superação, salientando que isso é um sonho. Tem consciência de que mudar é difícil, mas possível.

Posturas rebeldes são pontos de partida para a deflagração da justa ira.

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é o ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialética entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (FREIRE, 2002, p. 88).

A superação da situação desumanizante é sonho de muitas pessoas que, na perversidade do sistema social, vivem uma realidade extrema de miséria, comungando com a incompreensão de um discurso autoritário. Na situação desumanizante em que se encontram, têm de acreditar na mudança, na transformação, para se fortalecerem de esperança. A possibilidade de um amanhã melhor as faz suportar invasão e exposição nada democráticas.

2.3.8 Compromisso

Se nenhum professor passa pelos alunos sem deixar sua marca, conforme consta no item “Bom senso” (2.3.6), somente o educador comprometido com o próprio desempenho obtém sucesso na caminhada educativa. Não convém ao magistério pessoa autoritária, licenciosa, incompetente, irresponsável, fria, burocrática, racionalista, sempre com raiva do mundo. Freire alerta o mestre para ficar atento à leitura dos alunos sobre sua atividade pedagógica.

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo (FREIRE, 2002, p. 109).

Há necessidade de compreender e estar atento também ao silêncio, a um sorriso ou uma retirada de sala de aula. O espaço pedagógico deve ser lido, interpretado, escrito e

reescrito. Para Freire, as possibilidades da aprendizagem democrática se fazem no sentido de aumentar a solidariedade entre educador e educando a cada dia.

2.3.9 Liberdade e autoridade

A autenticidade do caráter formador do espaço pedagógico resulta do clima de respeito que nasce das relações justas, sérias, humildes, generosas, no espaço onde a autoridade docente e a liberdade dos alunos convivem harmonicamente.

A reinvenção do ser humano pela via do aprendizado é essencial para as relações entre educador e educando, entre pais e filhos, entre autoridade e liberdade. No processo coerentemente democrático, não se instala a insubmissão, a irreverência, a indisciplina. De acordo com Freire (2002, p. 104): “O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações”.

2.3.10 Saber escutar

Freire salienta que a importância do silêncio no espaço de comunicação é fundamental. O professor autoritário não tem comprometimento em entrar no próprio pensamento.

Por isso é que, acrescento, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que quem escuta diga, fale, *responda*. É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. Para ele, quem escuta sequer tem tempo próprio, pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço *silenciado* e não num espaço *com* ou *em* silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é *cortado* pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, *silencioso*, e não *silenciado*, fala. (FREIRE, 2002, p. 132).

Nesse contexto, o escutar é a disponibilidade do sujeito de dar abertura à fala do outro. Isso não diminui em nada a capacidade de exercer o direito de se posicionar. Muito pelo contrário, supõe posicionar-se melhor ao entender o ponto de vista do outro.

Se o sujeito escuta, sua fala discordante nunca é autoritária. Isso se traduz em exercício democrático. Assim, ele aceita e respeita a diferença do que escuta. Mesmo que não concorde com quem fala, pode desenvolver sua opinião respeitando a alheia. Caracteriza-se, assim, a fala humilde, mas não submissa. Por todo digna.

2.3.11 Disponibilidade para o diálogo

A categoria diálogo é matéria de um capítulo inteiro no trabalho que desenvolvo. Trata-se de peça-chave nas ideias de Freire e no objetivo desta tese. De qualquer modo, entra como escolha neste tópico por tratar especificamente da disponibilidade para o diálogo, não do tratamento do diálogo. Disponibilidade dá ideia de abertura. Freire (2002, p. 154) coloca: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”. Na prática educativa, cabe, pois, cultivar saberes indispensáveis, como testemunhar a abertura aos outros, ter disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios.

2.3.12 Querer bem os educandos

A abertura do querer bem significa ter disponibilidade para a alegria de viver, não permitindo a amargura nas atitudes e no tratamento alheio. A atividade docente é uma experiência alegre por natureza.

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da presença do hoje (FREIRE, 2002, p. 161).

No livro *Pedagogia da Autonomia*, bem conclui Freire (2002, p. 165): “Nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é causa de arrogância”. Admite-se que seja uma lição imperiosa de comprometimento, humildade e querer bem.

2.4 RELAÇÃO ESTRUTURA-SUJEITO

Levando em conta a experiência de alfabetização e dos programas de sua implantação, descrita por Freire, relembro a lei que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente, pela qual se criou o Princípio da Proteção Integral, isto é, crianças e adolescentes deixaram a condição de objeto de direito, tornando-se sujeitos de direito.

Na continuidade evolutiva, os sujeitos fazem a história; com sua prática e reflexão, transformam a realidade, criam e modificam situações, de modo a terem opiniões e serem ouvidos, mesmo sendo crianças e adolescentes. A história vem registrando muitos avanços no reconhecimento dos sujeitos de direito.

O controle da vida de cada pessoa depende de como ela se posiciona no mundo. O esforço de criar e recriar o cotidiano deve imperar cada vez mais, pois a história é feita pelos sujeitos que estão no mundo e convivem entre si. Sugere Freire:

Precisamos ser sujeitos da história, ainda que não consigamos deixar totalmente de ser objetos da história. E, para sermos sujeitos, precisamos indiscutivelmente examinar a história criticamente. Como participantes ativos e verdadeiros sujeitos, podemos fazer a história apenas se continuamente formos críticos de nossas próprias vidas (FREIRE, 1990, p. 138).

Sendo a educação um ato político, deve o educador estimular o educando a assumir o papel de sujeito e não de ouvinte paciente ou recipiente. Assumindo a postura crítica, o educando tem a chance de conviver recriando o cotidiano de modo coerente; de suas atitudes condizerem com seu discurso, tornando o mundo humanizado. Freire (1987, p. 92) sustenta que o homem é um ser transformador e criador em suas relações com a realidade e, nessa permanência, produz coisas sensíveis, ideias e concepções. “Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres históricos sociais”. Ainda Freire (1987, p. 87): em sua prática, os educadores devem ter importante posição humanista. “Desta forma, para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem.”

No momento de busca das condições estruturais, na realidade mediadora e pela prática da liberdade, inaugura-se uma situação de dialogicidade e educação libertadora.

2.5 DIÁLOGO

Em continuidade às reflexões propostas nesta tese, chego ao item que se vincula a toda sua estrutura e, portanto, demanda mais discussão.

Na concepção de Freire (2014c), o diálogo permeia todas as falas. Em outras palavras, a relação dialética se faz comprometida em todo discurso. O educador democrático e

progressista, sempre reinventando o próprio contexto, deve saber ouvir. Apenas os que ouvem falam.

Freire (1987) inicia o capítulo sobre dialogicidade elaborando considerações sobre a essência do diálogo. Busca na palavra seus elementos constitutivos, alcançando duas dimensões: ação e reflexão. Ele considera que a palavra verdadeira pode transformar o mundo.

Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, 1979b, p. 39).

Diálogo é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar* (FREIRE, 1987, p. 78).

Dizer a palavra é um direito de todos os seres humanos. O diálogo impõe-se como caminho para eles ganharem significação. Diálogo pressupõe profundo amor ao mundo e às pessoas, além de fé nos homens e mulheres.

Em Freire (1987) consta: se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não se pode fazer na desesperança. Há que ter um pensar verdadeiro, crítico. Toda problemática entre educadores e educandos que envolva violência, indisciplina e ato infracional traz inquietação de todos os níveis a todas as instâncias educacionais. Daí o educador-educando precisar ser dialógico, problematizador, autêntico, para incidir na ação transformadora, na conquista da consciência do diálogo como prática da liberdade.

Para Freire (2002, p. 153), se inacabado, o ser há que se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicações, perguntas e respostas. Ele não pode fechar-se: “O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude”. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura a relação dialógica, como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história.

Conforme Gadotti (1985), o diálogo não se estabelece na sociedade global. Pode instalar-se no interior da escola, na sala de aula, em pequenos grupos, mas nunca na sociedade global. O educador deve usar o diálogo entre os oprimidos e o conflito com o opressor. O diálogo não pode excluir o conflito, sob pena de ser ingênuo. Esse autor cita Freire.

O diálogo de que nos fala Paulo Freire não é o diálogo romântico entre oprimidos e opressores, mas o diálogo entre os oprimidos para superarem sua condição de oprimidos, que se dará pela organização, pela luta comum contra o opressor, portanto, pelo conflito (GADOTTI, 1985, p. 49).

Freire (1987, p. 102) recomenda: o conteúdo aplicado nas escolas deve estar sempre renovado e ampliado; o educador dialógico deve desenvolver o trabalho de forma a contribuir com a reflexão cotidiana. “A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu.”

A teoria da ação dialógica descrita por Freire (1987) tem três características: colaboração, união e síntese cultural. Na ação dialógica, sujeitos encontram-se para a transformação do mundo, ao que Freire chama de pronúncia do mundo. O diálogo funda-se na colaboração, que se dá entre sujeitos e somente na comunicação. Os sujeitos aderem ao diálogo, com consciência livre para optar.

A ação dialógica pressupõe união, em consequência da qual vem a organização – processo que instaura o aprendizado da pronúncia do mundo, aprendizado verdadeiro e por isso dialógico. Freire constatou a importância da disciplina e da ordem.

É verdade que, sem liderança, sem disciplina, sem ordem, sem decisão, sem objetivos, sem tarefas a cumprir e contas a prestar, não há organização e, sem esta, se dilui a ação revolucionária. Nada disso, contudo, justifica o manejo das massas populares, a sua “coisificação” (FREIRE, 1987, p. 177).

A organização deve ter como objetivo a libertação. Os oprimidos se libertam como homens. A teoria dialógica afirma a autoridade e a liberdade. Não há liberdade sem autoridade e vice-versa.

Como terceira característica da ação dialógica, síntese cultural é a modalidade de ação com que, culturalmente, se fará frente à força da própria cultura, enquanto mantenedora das estruturas em que se forma.

As ideias de Freire fundamentam-se essencialmente no diálogo, princípio que tomamos, ao mesmo tempo, como mediador e finalidade na vida da escola, ou seja, caminho de prevenção, trato e superação da violência.

Sendo Freire o educador mais importante do século XX, o mais citado em bases mundiais, como ERIC (*Education Resources Information Center*) de educação ou SOCIOFILE (*Sociological Abstracts*) de Ciências Sociais, e mantendo-se ele atual ao oferecer elementos para analisar, compreender e agir no mundo. Depois de destacar, de algumas obras de Freire, conceitos que contribuem para a abordagem dialógica dos conflitos na escola, passo à metodologia empregada para o desenvolvimento da pesquisa, os dados encontrados e as análises necessárias.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo versa sobre os caminhos metodológicos na busca dos objetivos a que se propõe o presente estudo: pesquisa de publicações científicas em educação. Demonstra elementos constituintes de pesquisa bibliográfica, tendo Severino (2007) como referência. Ato contínuo, apresenta o método para organização e análise dos dados investigados, com embasamento na proposta de Bardin (2011), identificando critérios de seleção e análise dos artigos.

3.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Justifico a escolha da metodologia da pesquisa bibliográfica que auxilia o método dialético, pois contribui para qualquer tipo de pesquisa. Neste caso, aborda, de maneira exclusiva, categoria estudada delicada e exaustivamente, proposta por um ou mais autores.

Severino conceitua pesquisa bibliográfica:

Aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Nesta investigação, busquei apresentar análise dos 53 artigos sobre indisciplina e ato infracional na escola, da base de dados SciELO. Trabalho realizado pelo método da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), desenvolvido nos Estados Unidos, na década de 1940. Seu objetivo principal era investigar critérios objetivos para interpretação e análise de mensagens e conteúdos contidos em comunicações. Trata-se de um compêndio marcado por grande disparidade de formas e adaptável a vasto campo de aplicação.

Para o desenvolvimento desta investigação, dentre as diferentes técnicas apresentadas por Bardin (2011), optei pela da “análise categorial”, cronologicamente a mais antiga e a mais usada. Ela funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Bardin (2011) explica que as diferentes

possibilidades de categorização – investigação dos temas ou análise temática – são rápidas e eficazes na condição de aplicáveis a discursos diretos e simples.

Apresento, então, o caminho metodológico, com os procedimentos para desenvolver a análise proposta, com base nas publicações, inclusive os critérios de busca e seleção dos artigos, bem como de desenvolvimento da análise temática.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme anunciado, este trabalho analisa a produção brasileira que trata dos conceitos de indisciplina e ato infracional referidos nas relações pedagógicas a partir de 1990, pela metodologia de análise de conteúdo. Lancei mão de autores das áreas de direito e educação para apresentar reflexões oriundas de um enfoque dialógico entre eles. Amparada na metodologia da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), esta pesquisa bibliográfica busca demonstrar que o avanço das relações na escola e sua desjudicialização são mais promissores quando se assume o caminho do diálogo. Em vista disso, adotei a teoria freireana como referencial teórico e a pesquisa na produção atual sobre as relações que incidem na prática de indisciplina e ato infracional na escola.

Como fonte de pesquisa houve a seleção de 53 artigos publicados nos anos 1990 e 2014, décadas marcadas pela implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente e por radicais mudanças de tratamento dentro da escola.

3.2.1 Levantamento bibliográfico

Inicialmente realizei levantamento bibliográfico referente ao objeto da pesquisa na base SciELO, escolhida por ocasião das perspectivas observadas na delimitação do tema. Na primeira etapa, por meio de levantamento bibliográfico, captei artigos com temáticas relacionadas diretamente à educação, empregando palavras como descritores de busca. Palavras e expressões que serviram como descritores para captar os artigos: *criança e adolescente, escola, estatuto da criança e do adolescente, indisciplina, ato infracional, conflito e violência*. Selecionei artigos contendo esses elementos no título, nas palavras-chave e/ou no resumo. Para identificar se os temas diziam respeito à escola, o procedimento básico consistiu em ler os resumos e, nos casos em que não continham elementos suficientes para a escolha, a íntegra da abordagem. Especificamente com o descritor *ato infracional*, localizei

somente artigos que envolviam prática de ato infracional fora da escola, o que não interessava nesta pesquisa.

Os 53 artigos selecionados com refinamento datam do período de 1990 a 2014. Sua leitura na íntegra comprovou que todas as situações de que tratam estão estritamente ligadas à conduta dentro da escola, diferencial que direcionou a escolha. Esses artigos enfocam precisamente crianças e adolescentes em situações educacionais. Neles identifiquei a relação do conteúdo com o propósito da pesquisa.

Quadro 1 - Descritores e respectivos artigos selecionados

DESCRITOR	TEXTO	ARTIGO DA BASE SCIELO	AUTORIA
Escola	T 1	A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade	Padovani e Ristum, 2013
Estatuto da criança e do adolescente	T 2	Conselho Tutelar: um novo instrumento social contra o fracasso escolar?	Souza, Teixeira e Silva, 2003
Escola	T 3	Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública	Ratto, 2002
Indisciplina	T 4	Indisciplina escolar: uma construção coletiva	Boarini, 2013
Estatuto da criança e do adolescente	T 5	Aprendendo a lição Uma etnografia das Varas Especiais da Infância e da Juventude	Miraglia, 2005
Escola	T 6	Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente	Aquino, 2011
Criança e adolescente	T 7	Os direitos da criança e do adolescente na percepção de adolescentes dos contextos urbano e rural	Alves e Siqueira, 2013
Criança e adolescente	T 8	A convivência familiar e comunitária é direito da criança e do adolescente e uma realidade a ser repensada pela escola	Nery, 2010
Escola	T 9	A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes	Gallo e Williams, 2008
Escola	T 10	Enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes: Projeto Escola que Protege	Francischini e Souza Neto, 2007
Estatuto da criança e do adolescente	T 11	Estatuto da Criança e do Adolescente: é possível torná-lo uma realidade psicológica?	Mello, 1999
Estatuto da criança e do adolescente	T 12	Atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes à educação	Silveira, 2012
Indisciplina	T 13	A motivação como prevenção da indisciplina	Eccheli, 2008
Indisciplina	T 14	Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura?	Lopes e Gomes, 2012
Indisciplina	T 15	Indisciplina e a noção de justiça em adolescentes escolares	Cunha, 2009
Estatuto da criança e do adolescente	T 16	O Estatuto da Criança e do Adolescente em discursos autoritários	Lemos, 2009
Indisciplina	T 17	Orientação à queixa escolar	Freller, 2001

Indisciplina	T 18	O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e velhos prometeus	Belintane, 1998
Escola	T 19	Adolescente em liberdade assistida e a escola	Silva e Salles, 2011
Estatuto da criança e do adolescente	T 20	A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores	Chrispino e Chrispino, 2008
Estatuto da criança e do adolescente	T 21	A internação de adolescentes pela lente dos tribunais	Minahim e Sposato, 2011
Escola	T 22	Impactos da violência na escola: um diálogo com professores	Mendes, 2011
Conflito	T 23	Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação	Chrispino, 2007
Conflito	T 24	Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura de Paz	Chrispino e Dusi, 2008
Conflito	T 25	Educação, conflito e convivência democrática	Estêvão, 2008
Conflito	T 26	Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão	Cella e Camargo, 2009
Conflito	T 27	A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico	Mendonça, 2011
Conflito	T 28	Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei	Bazon, Silva e Ferrari, 2013
Conflito	T 29	Valores na escola	Menin, 2002
Violência	T 30	Violência, insegurança e imaginário do medo	Teixeira e Porto, 1998
Violência	T 31	A violência no imaginário dos agentes educativos	Itani, 1998
Violência	T 32	A violência escolar e a crise da autoridade docente	Aquino, 1998
Violência	T 33	As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes	Camacho, 2001
Violência	T 34	A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias	Santos, 2001
Violência	T 35	Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil	Sposito, 2001
Violência	T 36	Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil	Gonçalves & Sposito, 2002
Violência	T 37	Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores	Zuin, 2003
Violência	T 38	Violência escolar e autoestima de adolescentes	Marriel et al, 2006
Violência	T 39	Pressupostos de uma avaliação de contexto existencial da violência escolar para o planejamento de condutas motoras educacionais voltadas para pré-adolescentes de classes de progressão	Fajardo et al, 2006
Violência	T 40	A violência na ótica de alunos adolescentes do Distrito Federal	Gomes et al, 2006
Violência	T 41	Um jogo de luz e de sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar	Araújo e Perez, 2006
Violência	T 42	Quando a violência infantojuvenil indaga a pedagogia	Arroyo, 2007
Violência	T 43	Limites e possibilidade de uma ação educativa	Borges e Meyer,

		na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia	2008
Violência	T 44	Máscaras, jovens e “escola do diabo”	Pais, 2008
Violência	T 45	Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental	Pinheiro e Willians, 2009
Violência	T 46	Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo	Gomes et al, 2010
Violência	T 47	A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção	Silva e Salles, 2010
Violência	T 48	Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade	Ruotti, 2010
Violência	T 49	Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar	Chrispino e Santos, 2011
Violência	T 50	Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar	Patias et al, 2012
Violência	T 51	A violência da escola na voz de futuros professores: uma probabilidade da produção da cultura da violência em ambientes escolares	Silva, 2013
Violência	T 52	Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa?	Schiling, 2013
Violência	T 53	A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar	Bispo e Lima, 2014

Todos os artigos elencados na tabela 2 trazem características específicas da matéria-objeto do presente estudo. Tratam de eventos que dizem respeito a menores de 18 anos relacionados com a escola.

Feitas a seleção e a identificação dos artigos, o próximo item compreende a análise categorial de seu conteúdo, seguindo os passos ensinados por Bardin (2011).

3.2.2 Análise dos artigos selecionados

A escolha metodológica foi a análise de conteúdo, descrita por Bardin (2011).

A citação de Cortez revela o que todos os brasileiros devem saber: criança e adolescente são sujeitos e não objetos de direito. Como tais devem ser tratados.

Com a Constituição, as crianças e os adolescentes também foram reconhecidos como cidadãos e passaram a usufruir de todos os direitos constitucionalmente consagrados que se aplicam às pessoas menores de 18 anos. Passaram da situação de menor para criança cidadã e adolescente cidadão (CORTEZ, 2010, p. 49).

Por ter constatado em outras experiências que todo projeto de pesquisa pressupõe entendimento de vida e, conseqüentemente, de ciência, inicio a caminhada pelo conhecimento científico no tocante a estudos sobre indisciplina e ato infracional.

Nosso cotidiano na área do magistério constata situações que acontecem dentro das escolas. É senso comum que traz os conceitos de indisciplina e ato infracional para uma sociedade que convive com essas atitudes e suas conseqüências, muitas vezes equivocadas.

A prática científica traz a reflexão de que muito mais aprimorada pode ficar a análise sobre as questões que encampam indisciplina e ato infracional. Habermas (2010, p. 141) ensina: “Os conhecimentos científicos parecem perturbar nossa autocompreensão tanto mais quanto mais próximos estiverem de nos atingir”. Ele traz a importância metodológica para discussão.

Ora, o problema do “compreender” nas ciências humanas e sociais ganhou importância metodológica, sobretudo porque o cientista não consegue acesso à realidade simbolicamente pré-estruturada somente por meio da observação e porque a compreensão de sentido não se deixa controlar metodicamente da mesma maneira que a observação em experimentos científicos. O cientista social não tem acesso diverso ao mundo da vida do que tem o leigo em ciências sociais. De certa maneira, ele já tem de fazer parte do mundo da vida cujas partes constituintes pretende descrever. Para descrevê-las, tem de ser capaz de entendê-las; para entendê-las, tem de ser em princípio capaz de participar de sua geração; e participação pressupõe ser parte (HABERMAS, 2010, v. 1, p. 207).

O estudo dos temas indisciplina e ato infracional traduz-se exatamente como paradigma emergente, pela dificuldade de lidar com o assunto.

Essa metodologia subsidia a coleta de dados nas obras definidas no trabalho. Consiste no levantamento de dados para análise de determinado tema. A escolha se faz em Bardin (2011) como referencial precípua para nortear o processo de análise das categorias escolhidas.

Bardin (2011) conceitua que a análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise de comunicação*. Continua:

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2011, p. 37)

Ainda Bardin (2011, p. 44): “a análise de conteúdo aparece como um *conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de*

descrição do conteúdo das mensagens”. A análise de conteúdo leva em consideração as significações, o conteúdo; procura conhecer aquilo que está por traz das palavras escolhidas; enfim, é uma busca de outras realidades por meio das mensagens. Essa análise visa ao conhecimento de variáveis por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de amostra de mensagens.

A autora Bardin apregoa que a análise de conteúdo constitui bom instrumento de indução para investigar as causas a partir dos efeitos.

Escolhida a metodologia da análise de conteúdo, verifico que ela está atingindo novas possibilidades. Por certo e por ter a característica de investigação das causas a partir dos efeitos, enquadra-se no objetivo desta pesquisa.

A exploração qualitativa das informações obtidas é característica da metodologia da análise de conteúdo. Para Moraes (1999), constituindo-se em metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos, ela ajuda a reinterpretar mensagens e compreender seus significados em nível que vai além da leitura comum. Tem características muito próprias.

Segundo Moraes (1999), no artigo “Análise de conteúdo”, publicado na revista *Educação*:

Como método de investigação, a análise de conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. É uma ferramenta, um guia prático para ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar. Pode-se considerá-la como um único instrumento, mas marcado por uma grande variedade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, qual seja a comunicação. (MORAES, 1999, p.02)

Alerta de Moraes: os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, devendo ser processados para facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo.

Vale lembrar: toda leitura se constitui numa interpretação.

Moraes (2003) também aborda a análise de conteúdo, trazendo um exame dos processos de análise textual qualitativa que utiliza três elementos: unitarização, categorização e comunicação. Visa, assim, a criar imagem que traduza o modo como emergem novas compreensões no processo analítico. Usa a categorização também para tratar novas

interpretações que surjam da impregnação pelo processo, mas se afasta da análise de conteúdo por ser menos tradicional.

Entender criticamente é um dos propósitos principais da análise de conteúdo; analisar as significações explícitas e/ou ocultas é outro. Para tanto, algumas fases básicas devem ser seguidas para praticar a técnica da análise de conteúdo. Bardin (2011) descreve-as como pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial.

A primeira atividade tem por objetivo a leitura flutuante, que se traduz em analisar e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações. A fase da escolha dos documentos é a que determina o *corpus* – conjunto dos documentos que serão submetidos a procedimentos analíticos. Demarca-se, nessa fase, o universo. É a constituição do *corpus*. Na sequência vem a formulação das hipóteses e dos objetivos. Depois, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores. Bardin (2011, p. 130) indica: “Desde a pré-análise devem ser determinadas operações de *recorte do texto* em unidades comparáveis de *categorização* para análise temática e de modalidade de *codificação* para o registro dos dados”.

Forma de preparação do material impresso: “impressas em papel, dispendo de colunas vazias à esquerda e à direita para o código...” (BARDIN, 2011, p. 131).

A fase de exploração do material consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras formuladas.

Na última fase da análise de conteúdo, Bardin (2011) salienta que os resultados brutos são tratados de maneira a ficar significativos e válidos. O analista pode propor inferências. Os resultados obtidos podem servir de base para outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas.

Desse modo, apoiada na categoria diálogo, a análise de conteúdo sobre o conjunto de conteúdos e as categorias indisciplina e ato infracional, nos artigos selecionados, chega-se ao objetivo proposto.

As fases citadas configuram uma forma organizacional de aprofundamento em categorias *a priori* estabelecidas para analisar. A etapa preparatória de organização do material escrito requer elaboração dos indicadores que estabelecem a interpretação final. Nessa que se pode chamar de fase pré-análise, as informações são transformadas em dados com codificação, classificação e categorização, que correspondem à descrição aproximada das características do conteúdo do texto.

3.2.2.1 Fase da pré-análise

A pré-análise compreende a fase da organização propriamente dita. Para Bardin (2011, p. 125): “Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. A pré-análise compreendeu cumprir a etapa de busca pelos artigos para analisar, com a flexibilidade apontada pelo autor citado e o rigor dos critérios de investigação.

Segundo Bardin (2011), essa fase constitui-se de três missões: escolha de documentos, formulação de hipóteses e objetivos, elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Para que as missões sejam atendidas há que se seguirem as etapas descritas a seguir.

a) Leitura flutuante

Para Bardin (2011), obrigatoriamente esses fatores não se sucedem segundo ordem cronológica, embora ligados uns aos outros. Seu objetivo é a organização, embora composta por atividades não estruturadas. A *leitura flutuante*, como é chamada pela autora, permite o primeiro contato com o material, deixando-se invadir por impressões e orientações. Procedimento importante, pois a leitura se torna mais precisa, orientando a projeção de teorias sobre o material e a possível aplicação de técnicas sobre material análogo.

Neste trabalho, a fase consistiu de levantamento bibliográfico, leitura de resumos e, às vezes, da íntegra de artigos para identificar o contexto “escola”.

b) Escolha dos documentos

A fase que Bardin (2011) chama de escolha dos documentos pode acontecer *a priori* ou com objetivo determinado. Convém escolher os que deem informações sobre o problema em discussão ou com um universo demarcado, o que prescinde de um *corpus*, conceituado por Bardin (2011, p. 126) como “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Nesta pesquisa, o *corpus* constituiu-se a partir dos descritores apresentados e da leitura identificadora do contexto “escola”, abordagem principal para a análise proposta.

Para constituição do *corpus*, segui as principais regras: da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade, da pertinência.

A regra da exaustividade consiste em, uma vez definido o campo do *corpus*, não deixar de fora qualquer dos elementos sem justificativa rigorosa; implica a não seletividade. Nesta pesquisa, todos os descritores tinham relação entre si e diziam respeito ao contexto “escola”. A manutenção dos descritores conceituados e do contexto “escola” garantiu o cumprimento da regra.

A regra da representatividade é a da amostra, que deve ser de um universo inicial, lembrando que nem todo material de análise é suscetível de amostragem. Ensina Bardin (2011, p. 127): “mais vale abster-nos e reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise) se este for demasiado importante”. No caso desta pesquisa, os 53 artigos selecionados para análise a partir dos descritores de busca, que traziam relação com a escola, foram mantidos, de acordo com a regra.

Bardin (2011, p. 128) assim conceitua a regra da homogeneidade: “os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios”. A seleção dos artigos analisados nesta pesquisa deu-se pelo critério da busca por descritores, que identificou os artigos a analisar, em conjunto com o contexto “escola”.

Regra da pertinência, conforme Bardin (2011, p. 128): “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise”. A busca e a seleção dos artigos para análise na presente pesquisa atentaram para uma das mais respeitadas fontes de informação, a base de dados SciELO. Considero, assim, cumpridas todas as fases na investigação do objeto desta pesquisa.

Por já ter proposto o material selecionado para análise, passei ao terceiro passo da pré-análise.

c) Formulação de hipóteses e objetivos

Hipótese pode nortear uma pesquisa; é uma afirmação provisória. Conforme Bardin (2011, p. 128): “Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros”. Ela deixa claro não ser obrigatório ter como guia as hipóteses levantadas; algumas análises se efetuam às cegas, sem ideias preconcebidas. Seguiu-se a inquietude para orientar a análise e proceder à verificação do atual estado de indisciplina e ato infracional na escola, tendo como objetivo principal indicar contribuições da literatura na abordagem desse tratamento, fundamentada na análise de artigos da base SciELO.

d) Referenciação dos índices e elaboração dos indicadores

Neste passo se consideram os textos que contenham manifestações e índices que a análise explicitará, implicando escolha e organização em indicadores precisos e seguros. Estabelece Bardin (2011, p. 130): “Desde a pré-análise devem ser determinadas operações de recorte do texto em unidades comparáveis de *categorização* para análise temática e de modalidade de *codificação* para o registro dos dados”. A escolha dos índices vem seguida da construção de indicadores seguros. Nesta investigação, os índices observados foram os temas dos artigos, pela técnica da análise categorial, que compreende a codificação e a categorização, na linha de Bardin.

A *codificação* corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação essa que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (BARDIN, 2011, p. 133).

A escolha das categorias, que se compõem de recorte, enumeração, classificação e agregação, organizam a codificação no caso da análise quantitativa e categorial. Para Bardin (2011), a maneira pertinente de realizar a etapa implica determinar a unidade de registro e a de contexto. O recorte pressupõe:

✓ Unidade de registro

“É a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando à categorização e à contagem frequencial” (BARDIN, 2011). Pode ter dimensões variáveis e reina a ambiguidade no que diz respeito a critérios de distinção das unidades.

✓ Unidade de contexto

Bardin (2011) considera muito importante a referência ao contexto para análise de avaliação e de contingência, sujeito a variação de resultado, se não for rigoroso. O custo e a pertinência também precisam ser observados para dimensionar a unidade de contexto. O tipo de material e o quadro teórico são determinantes. Na presente pesquisa, os determinantes foram observados na íntegra, inclusive na pertinência do contexto.

A enumeração se fez presente neste trabalho, exceto por determinar o ano dos artigos selecionados, fator que corresponde à opção pelas regras de contagem.

Classificação e agregação são correspondentes, realizadas de acordo com os critérios da categorização.

e) Preparação do material

Reuni o material a analisar e o imprimir, pela facilidade de manuseio e leitura. Para a preparação, também organizei os artigos por descritores, destacando as datas de publicação para compor o estudo. Depois desse passo, senti que estava apta a passar para a fase de exploração do material, conforme proposta de Bardin (2011).

3.2.2.2 Exploração do material

Bardin (2011) diz que esta fase é tortuosa e consiste, essencialmente, em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras já formuladas. É o momento de aplicar sistematicamente as decisões tomadas. No caso desta pesquisa, todos os artigos foram lidos e categorizados segundo a temática, com identificação da abordagem escolar.

A leitura na íntegra dos 53 artigos respeitou as categorias, sem ênfase na ordem cronológica, visto que a análise tinha como suporte a relação estabelecida entre indisciplina e ato infracional. Serviu de auxílio uma ficha de leitura contendo campos de investigação relacionados ao objeto de estudo. O modelo se encontra no apêndice II. A leitura na íntegra dos artigos selecionados possibilitou identificar a unidade de registro e a de contexto de cada artigo. Para reconhecer a unidade de contexto segundo as categorias temáticas, li resumo ou frases referentes ao objetivo principal dos artigos, cuja leitura completa permitiu estabelecer a unidade de registro (UR) e a unidade de contexto (UC) de cada um. Comprova-se a relação do artigo com as respectivas unidades, conforme quadro 3, exemplificada a seguir.

Quadro 2 – Lista de artigos conforme tema (UR) e unidade de contexto (UC)

Categoria temática (UR)	Subcategoria(s)	Unidade de contexto (UC)

A coluna da unidade de contexto (UC) contém transcrição dos conteúdos selecionados do artigo, identificando sua temática e a consequente categoria com as subcategorias respectivas, conforme quadro 4.

Quadro 3 – Lista de categorias temáticas e subcategorias, conforme classificação dos artigos analisados

Categoria temática (UR)	Subcategoria(s) temática(s)

Encerrada a fase da exploração do material, veio a análise de conteúdo. A proposta por Bardin (2011) implica tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

3.2.2.3. Tratamento dos resultados e interpretação

Os resultados obtidos na fase de exploração dos materiais foram tratados de forma a organizar e observar o que recomenda Bardin.

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos ('falantes') e válidos.

[...]

O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 2011, p.131).

A organização dos artigos selecionados pela categorização temática e o estudo das seleções conduziram à montagem dos quadros.

Informo que os artigos contêm várias afirmações teóricas, mas somente estão explicitados na presente análise os que se relacionam diretamente com as discussões estabelecidas entre indisciplina e ato infracional na escola.

Os resultados significativos possibilitaram apresentar elementos teóricos dos artigos selecionados, com destaque para alguns representativos das categorias elencadas mediante análise.

Alguns artigos serviram de base na composição do quadro contextual sobre a relação entre indisciplina e ato infracional na escola. A seguir, o descritivo do percurso metodológico facilita visualizar o modelo proposto.

Quadro 4 – Percurso metodológico

Caminho metodológico para análise de dados
1) Levantamento bibliográfico a partir do descritor de busca
a) Captação dos artigos da base de dados SciELO, a partir dos descritores de busca (Quadro 1)
b) Refinamento da seleção a partir da leitura dos resumos, com auxílio da ficha de leitura dos resumos (Apêndice 1)
c) Seleção dos artigos que trazem vínculo com a escola (53 artigos)
2) Análise de conteúdo dos artigos selecionados
a) Pré-análise - Referenciação dos índices e elaboração dos indicadores: escolha da análise categorial como método de investigação, por meio da identificação de temas como unidades de registro. - Preparação do material: organização dos artigos selecionados pelo tema proposto.
b) Exploração do material - Leitura dos 53 artigos selecionados, com auxílio da ficha de leitura (Apêndice II), realizando a codificação – levantamento das unidades de registro (UR) e das unidades de contexto (UC) – de cada artigo (Quadro 03) - Categorização – identificação das categorias temáticas: agrupamento dos artigos por temática e atribuição de categoria (Quadro 04)
c) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação - Elaboração de quadro por temática conforme verificação do objeto da pesquisa - Elaboração de quadro dos elementos teóricos dos artigos

No percurso seguido, verificado foi que a fase da interpretação trata dos resultados de forma a colocá-los em destaque. Essa questão fundamental tem a inferência e a interpretação como características, com aprofundamento no conteúdo preparado. Os três fatores estão intimamente ligados, isto é, um depende do outro. A regra impõe ater-se à exploração sistemática e interpretativa dos documentos. Passo, agora, à apresentação e análise do material.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ARTIGOS SELECIONADOS

4.1 APRESENTAÇÃO GERAL DA ANÁLISE

Conforme sinalizado, a metodologia aplicada na tese que se desenvolve é a de análise de conteúdo, baseada nos estudo de Bardin (2011). Dentre as técnicas mencionadas, optei pela análise categorial, que “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2011, p. 201). É rápida e eficaz quando se aplica a significações manifestas e simples; corresponde à análise temática.

Seguindo a análise temática foram selecionados os artigos para análise. Trata-se de publicações em revistas nacionais, retiradas da base de dados SciELO.

Objetivos dos métodos de análise de conteúdo descritos por Bardin (2011, p. 35): 1) superação da incerteza, daí verificar se a leitura feita é válida e generalizável; 2) enriquecimento da leitura, pelo aumento da produtividade e pertinência.

Daí o principal motivo da escolha da metodologia: o rigor e a necessidade de descobrir algo ainda não vislumbrado. Pelo método da análise de conteúdo há que se ter a chance de descortinar o não visto, o que está além da mensagem, da aparência. Salienta Bardin (2011) ser esse o principal motivo da escolha da metodologia bibliográfica pela análise de conteúdo.

Por ser aplicável a todas as formas de comunicação, Bardin lhe atribui duas funções, que podem se dissociar ou não na prática.

Uma *função heurística*: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta. É a análise de conteúdo “para ver o que dá”.

Uma função de “*administração da prova*”. Hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias, servindo de diretrizes, apelarão para o método de sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação. É a análise de conteúdo “para servir de prova” (BARDIN, 2011, p. 35).

A análise de conteúdo é um método extremamente empírico, dependente do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Bardin (2011, p. 36) ensina: “Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente

transponíveis”. Ela deve ser reinventada a cada momento se for adequada ao domínio e ao objetivo pretendido.

O campo para análise deve conter o objetivo e a natureza da investigação, delineados e elaborados para facilitar a investigação e interpretação dos dados.

Na descrição analítica, devem-se tratar as informações descritas nas mensagens.

Na inferência, há que se fazerem proposições, em virtude de sua ligação com outras já aceitas como verdadeiras.

Assim, a análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), leva em consideração as significações (conteúdo), eventualmente sua forma e distribuição – índices formais e análise de concorrência. Buscar outras realidades por meio das mensagens é o objetivo da análise de conteúdo.

As fases da análise de conteúdo são organizadas em três polos, de acordo com Bardin (2011): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. O terceiro subdivide-se em inferência e interpretação.

Pré-análise é a fase de organização, período intuitivo, segundo Bardin (2011). Destina-se a operacionalizar e sistematizar as ideias. Assim procedi na separação dos artigos para analisar. Fiz busca numa base de dados SciELO. Observei certamente as três missões: escolha dos documentos para submeter à análise, formulação das hipóteses e dos objetivos e formulação de indicadores que fundamentem a interpretação final. Escolhi o material em conformidade com os objetivos que me propus a atingir.

Superada as duas fases da pré-análise – leitura flutuante e escolha do material –, passei à da composição do *corpus*. Leitura flutuante corresponde à primeira atividade, que consiste em estabelecer contato com os documentos para conhecimento do texto, deixando-se invadir pelas impressões e orientações. A fase de escolha dos documentos pede concentração em separar e escolher o universo de trabalho, que pode fornecer informações sobre o problema levantado. Conforme Bardin (2011, p. 128), há uma regra de pertinência a observar no *corpus* formado: “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise”.

Quanto à formulação de hipóteses, Bardin (2011, p. 128) coloca como dispensável e nem sempre estabelecida quando da pré-análise, não sendo obrigatório um *corpus* de hipóteses. Algumas análises se efetuam às cegas e sem ideias preconcebidas.

Na fase de referenciação dos índices e elaboração de indicadores, Bardin propõe:

Se se considerarem os textos uma manifestação que contém índices que a análise explicitará, o trabalho preparatório será o da escolha destes – em função das hipóteses, caso elas estejam determinadas – e sua organização sistemática em indicadores (BARDIN, 2011, p. 130)

A preparação do material é a fase em que se edita todo o conteúdo separado. Pode ir desde o alinhamento dos enunciados intactos, proposição por proposição, até a transformação linguística dos sintagmas, para padronização e classificação por equivalência.

O segundo polo, exploração do material, consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras previamente formuladas.

O terceiro polo enfoca o tratamento e a interpretação dos resultados obtidos, que devem ser tratados para adquirir significação e validade, ou seja, estão sujeitos a testes de validação.

Todos os artigos, mediante resumos, encontram-se elencados, bem como os procedimentos de preparação da análise de conteúdo, que consistem basicamente nos critérios de busca e seleção dos artigos, além de outros desenvolvidos para proceder à análise temática.

Com base nos elementos da introdução e nos conceituais, que são disciplina/indisciplina e ato infracional na escola, procurei identificar produções referentes a essa temática, embasada na inserção de temas e significados da leitura a que me propus, sobretudo dos termos indicados – disciplina/indisciplina e ato infracional na escola. Daí a importância da busca e inserção nos temas. A principal situação é a prática dos referidos atos na escola, somente na escola, pois o comprometimento e o significado da pesquisa são a possibilidade da análise da prática da indisciplina e do ato infracional dentro e somente dentro da escola. A atribuição de sentidos e significados do descritor era clara. Verifiquei que o maior número de artigos selecionados era dos que possuíam “violência” no descritor.

4.2 INVENTÁRIO

Nessa perspectiva, a proposta é buscar sentidos para os descritores, guias-mestres na seleção dos artigos na base de dados SciELO.

Assim se constitui o *corpus* conceituado por Bardin (2011, p. 126): “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Encerra-se com o *corpus* a fase da pré-análise descrita por Bardin (2011).

Não posso deixar de ressaltar que, aliado à análise de conteúdo, o levantamento bibliográfico é um dos indicadores essenciais para escolha dos descritores e embasamento da seleção. Escolhi então o critério do descritor para busca. Assim, as palavras usadas como descritores, além de escolhidas pela teoria em estudo, serviram como termos diretos da pesquisa, ou seja, indisciplina, ato infracional, escola, criança, adolescente, Estatuto da Criança e do Adolescente. Todos os artigos selecionados foram publicados após promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil e do Estatuto da Criança e do Adolescente, isto é, a partir de 1988. Localizei artigos que enfocam precisamente crianças e adolescentes em situações educacionais. Primeiramente, li todos os artigos na íntegra, apenas para identificar a relação do conteúdo com o tema da pesquisa, sem preocupação com análise temática, portanto.

Todos os artigos mencionados contêm características específicas do objeto do presente estudo, possíveis de constatação nos resumos. Tratam de situações relacionadas à escola, envolvendo menores de 18 anos.

O trabalho determinado com a metodologia da análise de conteúdo pressupõe um mergulho nas características principais capturadas pela leitura efetiva. Igualmente repassa pela implicação de conteúdo que acarreta uma dinâmica do universo temático de cada artigo.

A categorização se deu após a fase de superação e separação dos temas vislumbrados, sem perder de vista os guias da pesquisa, que são as primeiras palavras pré-elencadas, chamadas descritores.

A apresentação dos artigos se faz na sequência, evidenciando as principais características da escolha, após determinação pelos descritores.

O artigo intitulado “Os direitos da criança e do adolescente na percepção de adolescentes dos contextos urbano e rural” está pautado na história brasileira desde o período colonial. Alves e Siqueira (2013) descrevem a percepção de adolescentes dos contextos urbano e rural sobre os direitos de crianças e adolescentes. Argumentos diretos e uma estatística afirmada servem de sustentação a esta pesquisa.

Com o mesmo descritor, criança e adolescente, Nery (2010) produziu “A convivência familiar e comunitária é direito da criança e do adolescente e uma realidade a ser

repensada pela escola”. Ele enfatiza, na educação pública, os aspectos de responsabilidade das políticas sociais no quadro brasileiro de criança e adolescente terem direitos garantidos pela legislação e a viabilidade de efetivação desses direitos. Também importante embasamento para esta pesquisa no que diz respeito à efetivação dos direitos garantidos por lei é o envolvimento dos temas convivência e mudança da realidade brasileira. Propõe reflexões sobre a responsabilidade da educação frente ao direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária. A caracterização da dialogicidade pode vir a ser ressaltada no texto, tendo como referência o escrito apontado.

“Enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes: Projeto Escola que Protege”, de Francischini e Souza Neto, afirma haver transgressão ao Estatuto da Criança e do Adolescente no tocante às ações de proteção, com prejuízo ao desenvolvimento infantojuvenil. É mais um artigo que enfoca o enfrentamento a essa transgressão com participação da comunidade, considerando que sejam crianças e adolescentes convivendo com a prática de violência no cotidiano.

Em continuação, com o descritor escola, localizei o artigo “A escola como fator de proteção à conduta infracional dos adolescentes”. Gallo e Williams (2008) abordaram o perfil de adolescentes submetidos a medidas socioeducativas, chegando a considerar que a frequência à escola reduziu a severidade do ato infracional. Os motivos e argumentos estão fundamentados com discussão e índice de resultados, principalmente referentes à educação. Mais uma vez aparece menção à presença da comunidade na escola, notadamente a família.

Ratto (2002) discute objetivamente a questão dos livros de ocorrência na escola. O artigo “Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública” contém identificação de uma das temáticas mais polêmicas dentro da escola: a indisciplina tratada como pecado.

“Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente”, de Aquino (2011), usa os conceitos foucaultianos para discutir a causa da proliferação de conduta do alunado. Configura a produção acadêmica sobre o assunto das últimas três décadas e problematiza os procedimentos teórico-metodológicos da investigação voltados ao assunto (contra) normativo do cotidiano escolar. Para esta pesquisa a importância se dá no panorama de estudo em que a punição e a recompensa estão em destaque.

Silva e Salles (2011) também discutem sobre adolescente em liberdade assistida e sua relação com a escola. No artigo “Adolescente em liberdade assistida e a escola”, elas

investigam representações e imagens de profissionais, incluindo discentes, sobre os adolescentes praticantes de ato infracional e sua relação com a escola. Buscar saber o significado da escola para os adolescentes que estejam em liberdade assistida, ou seja, cumprindo medida socioeducativa, é a principal função do artigo analisado quanto ao conteúdo.

Ainda com o descritor escola, o artigo “A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade”, de Padovani e Ristum (2013), investiga como educadores que aplicam medidas socioeducativas a adolescentes praticantes de ato infracional avaliam a atuação da escola na comunidade, quanto à prevenção e diminuição da reincidência. Novamente a comunidade se faz presente na discussão, principalmente no que diz respeito aos projetos de vida de adolescentes. Verificam ações articuladas e provável papel fundamental da escola nas situações de prevenção e redução da ocorrência.

Um texto chamou a atenção logo no título: “Impactos da violência na escola: um diálogo com professores”, de Mendes (2011). Diálogo é a peça fundamental deste trabalho. A apresentação já demonstra o que busca esta pesquisadora, que tem uma direção na abordagem dos temas propostos: promover reflexões importantes sobre a violência.

O artigo “Conselho Tutelar: um novo instrumento social contra o fracasso escolar?” faz a trajetória de compreensão das prerrogativas do Estatuto da Criança e do Adolescente quanto ao direito à escolarização. A indicação da informalidade, os encaminhamentos equivocados, a ação não conjunta para resolução de causas educacionais provocam desrespeito aos direitos fundamentais, conforme situações trazidas pelas autoras Souza, Teixeira e Silva (2003), as quais classificam o Conselho Tutelar como instrumento social.

Por ocasião da inauguração do Ministério da Criança, com metodologia histórico-genealógica de Michel Foucault e contribuições de Marilena Chauí, Lemos (2009) produziu o artigo “O Estatuto da Criança e do Adolescente em discursos autoritários”. Analisa os discursos que construíram crianças e adolescentes como metassínteses da Nova República brasileira. Traz importante discussão do Estatuto da Criança e do Adolescente como ilustração de lei para avanço de uma nação. Conclui que práticas adotadas tentavam apagar, por meios de jogos de poder, as lutas de movimentos sociais em prol da reivindicação dos direitos de crianças e adolescentes.

Pelo descritor estatuto da criança e do adolescente, encontrei o artigo “A internação de adolescentes pela lente dos tribunais”, de Minahim e Sposato (2011). O texto até recente

informa ainda não haver no Brasil, no campo da doutrina especializada e da jurisprudência, efetivos esforços para compreensão do alcance da lei e de seus princípios, especialmente no que diz respeito à imposição de medidas de internação. Afirmção grave datada 21 anos após nascimento do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Com o mesmo descritor, o texto “Uma etnografia das Varas Especiais da Infância e da Juventude”, de Miraglia (2005), tem como principal ponto a observar: discussão das vicissitudes na relação entre o jovem e a justiça no Brasil. Propondo análise das dificuldades para implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente, apresenta reflexões sobre as especificidades de uma etnografia quando o direito é o objeto.

O artigo “Estatuto da Criança e do adolescente: é possível torná-lo uma realidade psicológica?”, de Mello (1999), aponta barreiras à aplicação efetiva de uma legislação avançada, tanto do Estatuto da Criança e do Adolescente quanto das suas principais disposições. Defende maior participação dos cursos universitários no conhecimento e respeito às leis, favorecendo a aplicação no trabalho diário do profissional.

O artigo “Atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes à educação”, de Silveira (2012), revela importante informação que apazigua o Poder Executivo, dando estabilidade a decisões referentes à educação no Brasil, ao considerar a tese da impossibilidade de interferência do Judiciário em atividade do Executivo, quando se trata de questões técnicas e políticas da educação.

No artigo “A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores”, de Chrispino e Chrispino (2008), escrito numa realidade anterior ao do artigo mencionado no parágrafo anterior, traz a explicação do fenômeno judicialização das relações escolares, demonstrando que, à época, houve variadas condenações, ou seja, que os atores principais da educação não estavam sabendo lidar com as situações caracterizadas por relações escolares.

O texto “Indisciplina escolar: uma construção coletiva”, de Boarini (2013), chama a atenção já pelo tema, uma construção coletiva, de significativa importância para a pesquisa desenvolvida. Assevera que as regras de convívio social são prerrogativa humana pelo seu tempo histórico, por isso a indisciplina traduz o que ocorre no âmbito coletivo. Conceitua disciplina como exercício diário configurado pelas exigências do momento histórico e do ambiente. E indisciplina como resultado de uma construção coletiva que assim deve ser analisada. O tema recebe enfoque indispensável.

Os autores Cunha et al (2009), no artigo “Indisciplina e a noção de justiça em adolescentes escolares”, comunicaram uma pesquisa realizada em grupos de alunos considerados disciplinados e indisciplinados. Verificaram o conceito de disciplina e indisciplina entre professores e alunos. Estes puderam atribuir um juízo de valor.

“Orientação à queixa escolar” é um artigo produzido por Freller et al (2001), psicólogos que conduziram trabalho com crianças e adolescentes envolvidos em relações de queixa, como baixo rendimento e indisciplina.

Dentre todos os citados, o artigo que considero singular e particularmente importante para a pesquisa desenvolvida foi escrito por Lopes e Gomes (2012), com o título “Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura?”. Discute a indisciplina como contribuição visando a uma proposta de educação para a paz; a contemporaneidade requerendo a superação do autoritarismo, da opressão e da submissão nas escolas. Fala energicamente sobre diálogo e processo emancipatório. Uma das sugestões propostas pelos autores para a escola se traduz no diálogo como meio de pactuar modos de convivência social, com aceitação incondicional da diversidade.

Echelli (2008) contribui com o artigo “A motivação como prevenção da indisciplina”, imputando a falta de motivação como grande causa de indisciplina. Considera dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca. Diferencia as características dos alunos motivados e desmotivados. Oferece sugestões à escola no tocante à organização das situações de aprendizagem.

Outro artigo que ampara esta tese, “O poder de fogo da relação educativa na mira dos novos e velhos prometeus”, de Belintane (1998), comenta situações reais enfocando a educação nas escolas públicas de periferia urbana. Discute a violência no entorno das relações educativas e até nelas próprias, tentando demonstrar a conjunção de forças inconscientes na construção de um pacto mínimo para o estabelecimento de relações educativas.

Para o descritor *conflito*, encontrei artigos que passo a comentar.

“Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação”, de Chrispino (2007), discute os conceitos de conflito e de conflito escolar, apresenta sua classificação e aponta a mediação como alternativa para diminuir a violência.

O texto “Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz”, de Chrispino e Dusi (2008), apresenta um modelo de

política pública para redução da violência escolar, com foco na prevenção e mediação de conflito.

O mais interessante para esta pesquisa, constante do artigo “Educação, conflito e convivência democrática”, de Estêvão (2008), são as indicações sobre as características que fazem da escola uma organização com viés de perversidade, hipocrisia e irracionalidade, trazendo a compreensão da escola também como organização comunicacional ou convivencial, onde os conceitos de disciplina, violência, conflito e convivência assumem sentido mais profundamente democrático.

O artigo “Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão”, de Cella e Camargo (2009), apontam reflexões geradas pela pesquisa qualitativa com profissionais que se dedicam à educação de adolescentes.

No texto “A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico”, Mendonça (2011) problematiza a função social da escola na sociedade capitalista atual. O conflito instala-se entre estudantes e professores.

Bazon, Silva e Ferrari (2013), em “Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei”, descrevem e caracterizam a trajetória escolar de adolescentes em conflito com a lei, no que se refere às suas experiências educacionais.

O texto “Valores na escola”, de Menin (2002), traz a discussão sobre conflito de valores entre direção, pais e alunos, para se chegar à adoção de um procedimento democrático na escola.

O descritor *violência* trouxe para a pesquisa artigos que discutem a insegurança do mundo moderno e a ascensão da violência. No texto “Violência, insegurança e imaginário do medo”, Teixeira e Porto (1998) mostram esse quadro e, no cotidiano da escola, indicam o meio de práticas simbólicas e sociais diversas, que possibilitam lidar com essas novas relações.

Em “A violência no imaginário dos agentes educativos”, Itani (1998) discute os aspectos observados nas práticas de agentes educativos no cotidiano escolar.

“A violência escolar e a crise da autoridade docente”, de Aquino (1998), discute a relação dos conceitos violência e autoridade no contexto escolar, particularmente na relação professor-aluno, demonstrando haver uma porcentagem de “violência produtiva” inserida na ação pedagógica.

O artigo “As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes”, de Camacho (2001), enfoca a vida escolar de adolescentes de classe média e de segmentos da elite na prática de violência contra os colegas na escola.

O artigo “A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias”, de Santos (2001), busca propiciar compreensão do reconhecimento da violência no espaço escolar como enclausuramento do gesto e da palavra, parecendo ser novo meio interpretativo para as questões sociais na escola, local de explosão de conflitos sociais.

No texto “Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil”, Sposito (2001) faz um balanço da relação de violência e escola no Brasil, trazendo enfoque que enfatiza escolas localizadas em áreas sob influência do tráfico de drogas ou do crime organizado.

Conforme Gonçalves & Sposito (2002), no artigo “Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil”, após a década de 80, algumas ações do poder público buscaram reduzir a violência no meio escolar.

Em “Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores”, Zuin (2003) argumenta que a violência simbólica faz parte do cotidiano discente, responsabilizando os professores pela atitude violenta e causadora de mal-estar nos alunos, que reagem procurando a desforra.

Marriel et al (2006), no texto “Violência escolar e autoestima de adolescentes”, fazem estudo sobre a associação entre autoestima e violência no ambiente escolar.

Em “Pressupostos de uma avaliação de contexto existencial da violência escolar para o planejamento de condutas motoras educacionais voltadas para pré-adolescentes de classes de progressão”, Fajardo et al (2006) apresentam uma avaliação do contexto existencial de violência na escola relacionada a adolescentes com atraso de desenvolvimento cognitivo.

O texto de Gomes et al (2006), “A violência na ótica de alunos adolescentes do Distrito Federal”, enfatiza a necessidade de respeitar a sociedade adolescente, nos aspectos de seu protagonismo e dinamismo nas práticas escolares.

O artigo “Um jogo de luz e de sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar”, de Araújo e Perez (2006), procurou elucidar a violência da escola sobre as crianças, com base na discussão a respeito dos conflitos violentos que acontecem na instituição escolar.

“Quando a violência infantojuvenil indaga a pedagogia”, de Arroyo (2007), é um artigo que levanta indagações sobre a violência, especialmente a infantojuvenil, que traz inconvenientes à sociedade e questionamentos ao campo pedagógico.

Borges e Meyer (2008), no artigo “Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia”, propõem análise dos limites e das possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia.

No texto “Máscaras, jovens e ‘escolas do diabo’”, Pais (2008) descreve um dos desafios da sociologia: desmascarar as ações cotidianas que, para o autor, são regidas de máscaras que caracterizam os estilos juvenis e as tramas na escola.

O artigo de Pinheiro e Williams (2009), intitulado “Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental”, teve como principal objetivo investigar a associação de intimidação entre pares com violência intrafamiliar.

O texto “Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo”, de Galvão et al, apresenta resultados de uma série de investigações sobre violência escolar entre alunos e professores e suas implicações práticas.

Silva e Salles (2010), no artigo “A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção”, em revisão de estudos da área, buscam caracterizar propostas preventivas de intervenção na violência escolar.

No artigo “Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade”, a autora Ruotti (2010) investigou as conexões e os distanciamentos entre a violência em meio escolar e a violência nos bairros de onde provém sua clientela.

O texto “Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar”, de Chrispino e Santos (2011), enfatiza o conflito escolar como fruto da massificação da escola, que permitiu o ingresso de diferentes origens, valores e culturas na concretização do direito de uma escola para todos.

O artigo “Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar”, de Patias et al, objetiva refletir sobre os efeitos das práticas educativas coercitivas no desenvolvimento da criança e do adolescente, buscando compreender sua influência no comportamento e na aprendizagem em ambiente escolar.

Silva (2013), no artigo “A violência da escola na voz de futuros professores: uma probabilidade da produção da cultura da violência em ambientes escolares?”, mostrou os tipos de violência cometidos por professores, testemunhados e/ou vivenciados por futuros professores durante seu processo de escolarização.

No texto “Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa?”, Schilling (2013) aborda o enfrentamento da violência, descrito com base em outra pesquisa sobre direitos humanos. O artigo se encerra com breve exposição de propostas sobre o que seria uma escola justa.

Bispo e Lima (2014), no artigo “A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar”, fazem uma abordagem das formas simbólicas e sociais no âmbito escolar. Destacam a importância de uma educação que valoriza a participação dos jovens na resolução de problemas nas relações sociais e pedagógicas.

Os artigos indicados neste tópico compõem o quadro analisado na metodologia de Bardin (2011). A análise de conteúdo, compondo a análise temática e a categorização, tem amplo enfoque, e a forma metodológica destaca-se como instrumento de pesquisa.

Para melhor visualização, o quadro constante do apêndice 1 contém os elementos iniciais da separação para análise. Conforme Bardin (2011, p. 148): “A categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: o *inventário* – isolar os elementos; *classificação* – repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens”.

A primeira etapa, chamada inventário, encontra-se superada, na medida em que foram isolados os elementos constitutivos para compor a segunda etapa, conforme descrição em tabelas em apêndice.

4.3 CLASSIFICAÇÃO

Após refinamento partindo do inventário por artigo, vêm as categorias temáticas (unidades de registro) e as subcategorias, que compõem a fase de classificação, conforme nomenclatura de Bardin (2011), descrita na tabela constante do apêndice II.

Para a unidade de registro “historicidade”, observei as subcategorias educação, processo educacional, convivência, pobreza, abandono e situação de risco. Realizei leitura considerando a investigação dos critérios de interpretação das mensagens contidas em cada

artigo escolhido. O desmembramento dos textos propiciou agrupar as subcategorias para avançar no entendimento das questões na área educacional, fato que constatei na verificação das mensagens. No processo educacional, muitas situações de risco estão identificadas no contexto geral dos artigos, provocando intranquilidade no entendimento das relações pedagógicas quando do conflito instalado.

Na unidade de registro “relações escolares”, lideram as queixas nos quesitos disciplina, indisciplina e mal-entendido, situações contínuas na escola, que trazem uma forma de participação, muitas vezes, equivocada tanto de alunos quanto de profissionais da área. As subcategorias liberdade de opinião, incentivo e proposta democrática, embora levadas em conta, não se classificam em número relevante à análise.

Na unidade “convivência”, as subcategorias observadas e registradas em maior número são diálogo, judicialização, violência, relações monetárias, relações cotidianas, vulnerabilidade, superficialidade, relações humanas, discriminação, pobreza, opressão e submissão, sentimentos. Ignorar qualquer das subcategorias destacadas significaria suprimir informações importantes à análise. Nas relações humanas do cotidiano, os sentimentos são muito aflorados e a vulnerabilidade permeia as relações entre os alunos e entre os profissionais que lidam com crianças e adolescentes no âmbito escolar.

Por mais que se perceba a preocupação dos atores escolares no cumprimento legal, salientam-se “direitos e deveres” na análise e classificação quando se fala em igualdade na rede de atendimento. O diálogo tem destaque, porém um olhar mais atento verifica o que, nos textos, caracteriza a impunidade. As variáveis apresentadas mostram o esforço dessa rede para instaurar procedimento que assegure a igualdade e o diálogo.

A classificação “normatividade” propicia entender os textos de forma crítica, por motivar nova compreensão no campo educacional, a partir da legislação que trata de crianças e adolescentes. Os textos analisados permitiram chegar ao conhecimento de que deve imperar o diálogo quando se trata de crianças e adolescentes, inclusive nas decisões de âmbito judicial. Há que se dar a eles a chance de entender o que esteja acontecendo, o porquê do procedimento que os envolve. A dimensão jurídica e judicial ainda não supera a do diálogo.

Na classificação “conflito”, as relações humanas no processo educacional, muitas vezes conflituosas, contam com o diálogo como grande aliado. Isso está definido desde início da análise categorial nos artigos selecionados. Em todos prevalece a subcategoria “relações humanas”, o que em nada surpreende, pois esta pesquisa dedica-se exatamente a propor a

resolução dos conflitos envolvendo indisciplina e ato infracional pela via democrática do diálogo.

Significativamente, a classificação “violência” tem grau bem elevado de vulnerabilidade nas relações humanas. É uma subcategoria forte na análise e nas várias afirmações teóricas dos artigos analisados. As inferências tornam a composição dos dados passível de mais detalhamento em outras subcategorias. Os artigos registram fatos de discriminação e impunidade, mas sem muita relevância na visão desta tese.

Cumprida a apresentação seguindo as tabelas elencadas no apêndice II, passo à análise dos artigos selecionados.

4.4 ANÁLISE DOS ARTIGOS SELECIONADOS

Sempre focando o objetivo a atingir com o presente estudo, este tópico destina-se à análise propriamente dita das unidades de contexto agrupadas, conforme método proposto por Bardin (2011).

Nas etapas do processo de categorização, operacionalizei a classificação de elementos constitutivos do conjunto de artigos propostos à análise.

O procedimento de classificação propiciou agrupar elementos comuns entre uns e outros. Bardin (2011, p. 148) ensina: “O que vai permitir seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”. O procedimento consistiu em codificar o material e produzir um sistema de categorias para fornecer, por condensação, subsídios para atingir o objetivo geral da presente pesquisa: indicar contribuições da literatura para a abordagem da relação entre ato infracional e indisciplina na escola, tendo por mediadora a categoria diálogo.

Para tanto, em conjunto com o enfoque no entendimento dos conceitos de indisciplina, ato infracional na escola e diálogo, julguei válido destacar, nas obras de Paulo Freire, conceitos que contribuem para a abordagem dialógica dos conflitos na escola, bem como analisar, em artigos de revistas brasileiras de referência, a relação estabelecida entre indisciplina e ato infracional.

Sobre as unidades de contexto (UC), Bardin explica:

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores à unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. Esta pode, por

exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema (BARDIN, 2011, p. 137).

Partindo dos ensinamentos de Bardin, começa o caminho para encontrar o contexto que leva a compreender seu verdadeiro sentido, com prováveis variações pelas dimensões escolhidas. Todos os recortes analisados constam no corpo do trabalho em forma de citações, com as devidas comparações e discussões que a matéria comporta.

Nesta proposta, a análise seguinte contempla o destaque em cada unidade de contexto. As subcategorias foram recortadas de forma a contemplar o aumento na propensão para a descoberta. Pelas atribuições das funções descritas por Bardin (2011) na aplicação da forma de comunicação, a função heurística foi observada e seguida para a determinação das subcategorias. Tendo sempre em vista o objetivo exploratório a função heurística, descrita por Bardin (2011) norteou o trabalho de análise para enquadramento das subcategorias. O trabalho separado dessa forma visa a organizar os entendimentos retirados e harmonizados com a doutrina e os acontecimentos fáticos atuais, podendo ser construída a cada passo uma contribuição para a abordagem dialógica dos conflitos próprios da escola.

4.4.1 Historicidade

Passo então à primeira abordagem da análise, a “historicidade”, que comporta subcategorias.

Quadro 5 – Categoria temática e subcategorias

Categoria temática (UR)	Subcategorias
Historicidade	<ul style="list-style-type: none"> • Educação • Processos educacionais • Convivência familiar • Pobreza • Abandono • Situações de risco

Historicidade é a primeira categoria temática escolhida porque, para entender os conflitos atuais, convém passar pelo que informam os autores sobre a história e seus desmembramentos nos quesitos indisciplina e ato infracional na escola, considerando o tratamento legal para a matéria estabelecida.

Pelo exposto, dá para afirmar não haver prática social sem que a educação esteja inserida em todos os seus níveis. Historicamente, a prática educativa informa que o conflito sempre existiu. Seja conflito apenas interno, seja exteriorizado. Todos compõem o rol do que as pessoas trazem consigo para a escola e levam para casa no final do turno escolar.

Isso sempre ocorreu na história. A transformação registra ideias, métodos e pensamentos vinculados aos fenômenos sociais de cada época, momentos da escola imputando culpa ao aluno ou assumindo diferentes situações, enfim o desenrolar da educação ao longo do tempo.

Lopes e Gomes, autores do texto “Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura?”, trazem proposta da educação para a paz, com pinceladas históricas.

A chamada indisciplina, cada vez mais presente nas preocupações dos professores, não é algo novo. A prática de transgressão e a rebeldia estudantil são tão velhas quanto a escola. Na Grécia e na Roma antigas, a indisciplina acontecia, chicotes e varas usadas contra os discípulos às vezes também eram usadas pelos mesmos contra os mestres (escravos), que revidavam à mesma altura, espancando-os ou mesmo matando-os.

[...]

Esses diferentes contextos mostram que, embora não seja algo novo, os atos considerados como indisciplina possuem diferentes objetivos e alvos que podem contribuir para mudanças de uma “ordem vigente” ou para perpetuar uma cultura de violência. (LOPES E GOMES, 2012, p. 2).

Os autores elencados nesta análise, como se verifica já na primeira unidade de registro, “historicidade” reconhecem que o problema da indisciplina não é novo. Tem caminhada histórica que mereceu discussões específicas.

Do artigo “Conselho Tutelar: um novo instrumento social contra o fracasso escolar?”, de Souza et al, destaco:

Se nos anos de 1950 e 1960 os movimentos populares participavam ativamente na expansão da rede escolar nos centros urbanos, nos anos 1970, a marca da luta social encontra-se na resistência ao regime político ditatorial por meio de fortes movimentos reivindicatórios pela volta ao regime democrático. As reivindicações pela democratização do Estado brasileiro têm um de seus pilares no resgate dos direitos de cidadania extensivos a todos os segmentos sociais. A infância e a adolescência adquirem, nesse momento histórico, o papel de fundamental importância, pois irão se constituir nas novas gerações. Garantir a crianças, jovens e suas famílias o direito à moradia, à educação, ao lazer e à convivência social torna-se essencial à consolidação democrática. Na assembleia constituinte de meados dos anos 1980 instauram-se as condições histórico-políticas da conquista de

outro estatuto para a infância e a adolescência em nosso país (SOUZA et al, 2003, p. 2).

O problema da indisciplina na escola é tratado há muito pelos estudiosos, cujas discussões sempre evidenciam a tendência de resgatar a cidadania, conforme a vertente de cada época na evolução das ideias em defesa do regime democrático.

O resgate do direito à cidadania constituiu exemplo de vida cotidiana para as novas gerações. Cabe lembrar o “movimento dos caras-pintadas” pedindo a saída do presidente Collor de Mello nos anos 1990. A educação se fez nas ruas. Jovens aprenderam na prática a lutar pela preservação da cidadania.

A conquista do Estatuto da Criança e do Adolescente se deu à custa de muitos movimentos de luta. Enfim, por meio de legislação, a história da vida educativa ganhou ordenamento que não se limitou a resguardar a obrigatoriedade dos estudos para crianças e adolescente, mas também a proteção integral – na escola, na rua, no lar de cada um.

Quando se pensa na atual realidade educativa, há que se ter esperança. As pessoas entendem a necessidade da mudança, embora as tradições socioeducacionais estejam muito presentes e sejam avaliadas a cada ato profissional. Ao propor tal inserção nos artigos, proponho-me a desvendar além daquilo em que acredito.

Conhecer a história possibilita entender os motivos pelos quais a educação se orienta de um ou outro modo. O amparo da lei guia a prática escolar. O melhor dos sentidos, entretanto, é descobrir como lidar e encaminhar cada situação decorrente de conflito.

Souza et al completam o pensamento, explicando o objetivo do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Com isso, os movimentos organizados no Brasil passaram a ter mais força para exigir do Poder Legislativo um estatuto que estabelecesse formas de garantir esses direitos. Organizações governamentais e não governamentais redigiram, então, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1995). Assinado em 1990, foi o primeiro estatuto do mundo a aplicar as normas da Convenção. O documento propõe a doutrina da proteção integral: rompe com a visão de minoridade e conduz à ideia da criança como cidadã, com direitos e deveres, enquanto prioridade das políticas públicas. Esta doutrina não faz discriminação entre crianças em situação irregular ou não, aplica-se a todas as crianças e adolescentes. O ECA implanta outras forma de relação do Poder Público com a comunidade, destacando-se o canal de organização e de participação da sociedade civil denominado Conselho Tutelar. (SOUZA et al 2003, p. 2).

A cada forma de se relacionar com a comunidade, o poder público, crianças e adolescentes, nota-se tendência de maior participação de todas as categorias. Escola, comunidade, estudantes, pais, professores, funcionários trazem informações para compor as situações e assim chegar a um denominador comum.

Aí a importância do diálogo defendida neste trabalho, com embasamento contínuo dos autores a demonstrar exaustivamente os motivos geradores da defesa. Forças elementares e básicas consolidam entre eles esta máxima: importa o diálogo nas relações, sejam quais forem.

A imposição do diálogo, inclusive legalmente, enfatiza a necessidade da ampla divulgação dos dispositivos que protegem crianças e adolescentes. Contando até com fundamentação legislativa, constitui fator primordial para reafirmar o momento histórico das manifestações críticas.

Concomitantemente a todo este processo, é necessário que as prerrogativas do ECA sejam amplamente divulgadas na sociedade, em suas diversas instituições: nos movimentos populares, nos diferentes grupos e corporações sociais, nas universidades e faculdades, na televisão, nos jornais, entre outras. Acreditamos que os meios de comunicação podem desempenhar um papel muito importante nesta conquista. Faz-se necessário, por exemplo, que a expressão menor para denominar crianças e adolescentes pobres e/ou em conflito com a lei seja abolida do discurso de jornalistas e apresentadores de jornal. O nome da FEBEM, Fundação do Bem Estar do Menor, bem como o da Pastoral do Menor tornaram-se incompatíveis com a nova realidade legal de direitos e deveres que possuem crianças e adolescentes. (SOUZA et al 2003, p. 11).

Consta no artigo de Lemos, “O Estatuto da Criança e do Adolescente em discursos autoritários”:

O Estatuto, apelidado de ECA, foi assinado por Fernando Collor de Mello, primeiro presidente brasileiro eleito pelo voto direto, após a ruptura com a ditadura militar e a emergência de um processo de transição política para a democratização do país. Este presidente disparou um conjunto de práticas referentes aos direitos de crianças e jovens, tentando apagar ou deixar opaca a participação dos movimentos sociais na construção do ECA (LEMOS, 2009, p. 2).

A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente promoveu modificações salutares em toda a estrutura da escola. Os educadores precisaram desenvolver recursos pedagógicos para dar oportunidade ao aluno de conhecer outra realidade, a da participação. De passivo no meio escolar o educando passou a ativo. Trazer sua linguagem para reconstruir a história de forma diferente e até a própria cultura tornou-se necessidade e até prioridade.

Freire (1990) ensina que a leitura do mundo precede a leitura da palavra da mesma maneira que o ato da leitura das palavras necessariamente é uma contínua leitura do mundo.

Assim se faz a história. Não se pode mais impedir o diálogo. Trata-se da proteção integral de crianças e adolescentes, conseqüentemente impossível deixar de ouvi-los. Desde 1990, são sujeitos de direitos.

Miraglia registra:

O estatuto propõe, além disso, uma reestruturação dos instrumentos de justiça, estabelecendo a criação de “Varas Especiais da Infância e da Juventude”, em oposição à justiça comum. Os menores de 18 anos, além de imputáveis penalmente, devem agora ser julgados de acordo com as infrações previstas no Código Penal, mas num fórum de justiça especial. (MIRAGLIA, 2005, p. 04)

Reportando a Lemos:

Neste projeto nacional, a criança seria a metassíntese, a responsável por apagar todas as diferenças políticas, econômicas, sociais, culturais, regionais, de classe, de etnia, de gênero em prol da construção de um ideal de unidade em busca do progresso e do desenvolvimento. A justiça estaria na base do progresso, de uma evolução linear de um “estado de natureza” para um “estado de razão”. A razão iluminada se revelaria no formato de um pacto social simbolizado pela lei, conduzindo-nos à modernização. O quadro jurídico-legal fundamentado na promulgação de uma Constituição Democrática, em 1988, e, em seguida, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, seriam os dispositivos legais que nos fariam adentrar ao mundo dos países considerados civilizados (LEMOS, 2009, p. 3).

É a história escrita e promulgada. Nasce daí a esperança de mudança. Como ensina Freire (1997), a luta não nega a possibilidade de acordo entre partes antagônicas. A esperança de mudança envolve todo o social, que muda constantemente. A Constituição da República, em 1988, trouxe esperança de que dispositivos legais poderiam alterar uma causa social, conduzindo à modernização e à mudança de pensamento do povo. Deve-se pensar que houve avanços, mas encaixar-se no rol dos países considerados civilizados, conforme citação anterior, ainda é um caminho árduo a percorrer.

Ainda Lemos:

Collor infantiliza as crianças e os jovens usando termos como carente e menor. Então convoca a nação para contemplar como crianças e adolescentes foram destituídos de direitos e seriam como filhos a serem guiados e restaurados de uma condição de escravidão, sendo libertos desta situação por ele, que passa a ocupar o lugar de salvador

e redentor. Como líder populista e paternalista, ele convida a nação a se mobilizar de forma sentimental pela causa da infância a ser defendida por uma grande irmandade.

[...]

Collor demagogicamente convoca os brasileiros a trabalhar para a “recuperação” daqueles que ele concebe como em vias de marginalização, que estão destoando das expectativas de docilidade e produção, que estão ausentes das instituições de disciplina e controle como a escola e a família. Para tanto, ele afirma que irá se preocupar com a atenção à mãe, figura-chave do discurso positivista e médico-higienista de vigilância das crianças no interior da família (LEMOS, 2009, p. 4).

Prossegue Lemos:

Defendemos a historicização do ECA, de suas rupturas frente aos códigos de menores e à análise genealógica do Estatuto a partir dos modos de organização social, política, cultural, econômica e de subjetivação que este agencia e produz como efeitos. (LEMOS, 2009, p.06)

[...]

O retrato pintado do Brasil é de uma nação portadora de uma identidade atrasada e bárbara que demanda uma “mutação civilizatória” para se tornar desenvolvida plenamente. As crianças e os adolescentes seriam o signo aglutinador desta empreitada, de acordo com os discursos populistas do ex-presidente Collor e de Rivera, que viram no Estatuto da Criança e do Adolescente o dispositivo de entrada no mundo da perfeição e da felicidade e, nas crianças e jovens, a metassíntese nacional (LEMOS, 2009, p. 7).

Silva e Salles, no texto “Adolescente em liberdade assistida e a escola”, registram:

Embora essa atitude de tratar as crianças e os adolescentes nessa situação como caso de polícia tenha perdurado por vários anos, tal postura é criticada e os juristas começam a postular a necessidade de uma mudança na atuação do Estado e a reivindicar a criação de uma lei de proteção ao “menor”. Com o governo Vargas, a infância e a adolescência pobre e desamparada deixam de ser concebidas e tratadas como um problema policial e passam a ser reconhecidas como uma questão social (com base no Código Criminal de 1830, no Código Penal Brasileiro de 1890, no Código Civil de 1916, na Lei nº 4.242 de 1921 e no Código de Menores de 1927). A partir dos anos 1940, a assistência social passa a constituir a base da legislação e dos programas destinados aos ainda chamados “menores” (com fulcro principalmente nos seguintes diplomas legais: Decreto-Lei nº 2.848, de 1940; Decreto nº 6.026, de 1943; Lei nº 4.513, de 1964; Lei nº 5.439, de 1968; e Lei nº 6.697, de 1979). (SILVA E SALLES, 2011, p. 2).

Silva e Salles, em outro momento, informam:

Somente na década de 1990, com a aprovação da Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), são rompidos os paradigmas anteriores,

que eram calcados no assistencialismo e que tratavam a criança e o adolescente pobres como caso de polícia.

[...]

Não obstante todos esses avanços, tanto os documentos quanto a literatura referentes ao atendimento à criança e ao adolescente no Brasil mostram que, principalmente em relação à parcela empobrecida desse segmento da população, o “atendimento” oferecido desde o Brasil Colônia até os dias de hoje é ainda repressivo e discriminatório. Consoante Marcílio (1998) e Del Priore (1999), a história tem mostrado que existe um verdadeiro abismo entre o proclamado na legislação e nas políticas públicas e a realidade dessa parcela da população (SILVA e SALLES, 2011, p. 3).

Silva e Salles completam:

Assim, no concreto das relações com o adolescente em liberdade assistida na escola, a expulsão dos alunos é, às vezes, justificada pelos profissionais da escola, e a interrupção dos estudos é vista como prejudicial por permitir um tempo ocioso e não pela importância da escola na formação do adolescente. (SILVA e SALLES, 2011, p. 6).

As formas ainda ilegais de tratamento a crianças e adolescentes, como expulsão de alunos, interrupção de estudos, ainda existem, pela constatação do referencial apresentado. Forma opressora de tratamento, que se considera abusiva e excludente.

A prática descrita obstaculiza a comunicação e transforma os alunos em “coisas”. Segundo Freire (1987) configura prática e objetivo dos opressores e não de revolucionários que deveriam ser para a prática da lei, recém-criada à época.

Não havia impossibilidade imediata de aplicar a lei que protege crianças e adolescentes. Pela reflexão e até determinação, a lei deveria ser aplicada visando ao fiel objetivo para ter sido proposta e homologada: proteção integral de crianças e adolescentes em desenvolvimento.

O que ainda se vê são mazelas e atos que burlam a aplicação da lei em todos os termos, ainda retendo a prática verdadeira, inclusive em sala de aula, que é, como ensina Freire (1987), “a proibição de pensar verdadeiro”.

Por isso não há como identificar plenamente o que acontece em sala de aula. Lopes e Gomes (2012, p. 3): “Nas últimas décadas o conceito se amplia, a indisciplina passa a ser vista como um fenômeno multicausal”. A multicausalidade está tomando conta das explicações do que ocorre em sala de aula. As situações de risco nos processos educacionais tomam vulto nos textos analisados e não há mais como saber o que seja ou não indisciplina.

Os vários conceitos se confundem, assim forçando analisar as relações escolares segundo a categoria escolhida, conforme segue.

4.4.2 Relações escolares

Passo à segunda abordagem da análise, das “relações escolares”, que comporta subcategorias.

Quadro 6 – Categoria temática e subcategorias

Relações escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo • Liberdade de opinião • Disciplina • Indisciplina • Queixas • Participação • Incentivo • Rendimento • Autoritarismo • Propostas democráticas • Mal-entendidos
--------------------	--

A categoria “relações escolares” traz uma amplitude de subcategorias que engloba o cotidiano das relações dentro da escola. Todos os dias, milhares de estudantes se envolvem em situações que perpassam por essas e muitas outras subcategorias.

Inicialmente, a unidade de contexto extraída do artigo “O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e velhos prometeus”, de Belintane (1998), revela uma situação de violência que traz, na relação escolar, uma espécie de alívio para os atores que conviviam com dois personagens.

Mas, segundo alguns alunos e professores (que “não são loucos para se identificar!”), há justiça neste mundo: Fininha e Casé estão, ambos, bem mortos. Fininha foi capa do jornal *Notícias Populares*, reagiu à ordem de prisão, foi alvejada por algumas dezenas de balas. Casé apareceu morto no campinho do bairro – assassinado com requintes de crueldade: seu corpo foi dependurado na trave de futebol com um grosso arame farpado (BELINTANE, 1998, p. 2).

Essa realidade estampa o estado da relação escolar diária, que precisa de urgente intervenção.

Com o propósito de analisar os artigos apresentados de acordo com Bardin (2011), trago os ensinamentos de Paulo Freire como base para compreender as situações, conforme anunciei previamente.

Freire (1997) alertou que os renegados, os chamados por ele de “proibidos de ser”, não precisam de nossa “mornidade”, mas sim de nosso calor. E o que se fez por Fininha e Casé? Será que foram jovens que receberam solidariedade, amor de alguém, um “amor armado”, como fala o poeta Thiago de Mello? Paulo Freire ensina que se deve dar calor e não mornidão, dar-se verdadeiramente, sem paternalismos, debater com eles para fazê-los sentir-se companheiros de luta.

Mais uma situação que exige alerta para o “inédito viável”, como ensina Freire (1997), é algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só se consegue pela prática libertadora, a ação dialógica de Freire ou outra coerente com a dele.

Belintane acrescenta:

Mas, com alguns textos de cronistas brasileiros, de alguns poetas contemporâneos, com a música de Adoniran, de Zeca Pagodinho, de Raul Seixas e outros apelos, consegui trabalhar alguns conceitos de texto e textualidade, consegui dinamizar e valorizar a expressão de alguns alunos e obter alguns textos razoavelmente bem-escritos. (BELINTANE, 1998, p.2)

Freire (1996) alerta que o professor não deve abrir mão da competência técnica e do rigor, duas características fundamentais e compatíveis no magistério, certamente com a amorosidade necessária às relações educativas.

A maneira como o professor Belintane conseguiu valorizar a expressão de alguns alunos reforça os ensinamentos de Freire (1996), quando fala em respeito à autonomia e dignidade como imperativo ético e não favor que se concede a aluno.

A prática coerente do saber respeitar, proposta por Freire (1996), desenvolve o bom senso, a humildade, a tolerância, que são pressupostos de um magistério exercido plenamente, sem ter essa profissão como “bico”, conforme o próprio Freire (1996).

Aqui cabe ressaltar a discussão de Freire (1996) sobre o pensar certo, para ele dialógico, não polêmico. O recurso que a professora de Língua Portuguesa pôde manter na relação com os alunos foi indubitavelmente proporcionar a prática do pensar certo de Freire (1996). O desafio aos educandos com quem se comunicava produziu, como ela mesma fala, “chamas acesas”, esperança e desejos na produção de textos. Para ter a percepção disso, a

professora refletiu, certamente, sobre as palavras, talvez não da forma tão direta de Freire (1996).

Belintane foi bem explícito em dizer o motivo pelo qual, o professor, deixou a escola.

Em primeiro lugar, medo! Depois, pelo salário e por todos os outros sufocos cotidianos: aguentar o caseiro, o diretor omisso, manter a sutileza ou o medo refinado, ininterruptamente, para não “queimar o filme” com os traficantes e bandidos cotidianos, silenciar diante das injustiças e dos triunfos sempre crescentes da bestialidade (BELINTANE, 1998, p. 2).

Ao deixar a escola, o professor dos fatos em pauta expõe sua tomada consciente de decisão, de acordo com Freire (1996). Este também demonstra que “lavar as mãos” em face da opressão é optar pelo opressor, reforçar seu poder. A atitude consciente do professor justifica-se em medo, impotência, incapacidade de suportar a rotina, de silenciar diante de injustiças e de transformar a realidade dura e cruel. A renúncia lhe pareceu mais adequada no momento.

Além de tudo isso, tenho consciência de que a prontidão, a cota de energia que a escola suga de um professor predisposto a fazer frente às situações é muito grande; o estresse, a sensação de impotência, a exposição aos riscos e outros reverses pesaram muito na decisão – permanecer na escola seria quase assumir uma posição religiosa, desejo de canonização ou purgação de onerosos passados. Isso talvez poderia ser um bom trabalho, penso, para as escolas confessionais, para os que pugnam uma vida sublime depois da morte (BELINTANE, 1998, p. 2).

Mais uma exposição de impotência frente à realidade educacional. As queixas sobressaem nos artigos analisados. Freire (1996) lembra o educador de pensar que ele não consegue transformar o país; pode apenas demonstrar que é possível mudar. Consiste em tarefa político-pedagógica.

Belintane conta uma segunda história, menos trágica, “A escola do padre”.

Nessa escola, a aula prossegue normalmente. De vez em quando uma ou outra indisciplina, um desacatozinho, que é prontamente punido pelo Padre Diretor e repellido pela família, que quer, antes de mais nada, ensino sério, “provação”, “ritual de passagem”, para que o filho saia dali pronto para as grandes universidades públicas (BELINTANE, 1998, p. 3)

Em outro trecho, Belintane fala de como era a escola do padre e mostra o desabafo de um professor.

O que só podia medrar ali era o denso conteúdo advindo dos livros, da cabeça do professor e aquele que os alunos traziam de casa (que não necessariamente deveria ser respeitado). A regra era dar o máximo de conteúdo, não deixar o aluno parado, não deixá-los sem os pacotes diários de lições – “cabeça desocupada é oficina do demo!”

[...]

Era frustrante não ter um projeto pedagógico com o qual minhas opiniões pudessem se confrontar, era mais frustrante ainda executar um ritual e um programa pronto, para os quais todas as minhas potencialidades como educador não eram necessárias nem pertinentes.

[...]

Não ter, lá na alma, o objeto da completude, do gozo, do encaixe perfeito das partes – é desandar sempre num querer-mais de prontidão, que não casa com o projeto da “escola do padre”, mais propenso ao êxtase, ao (ex) estático, à manutenção alegórica do eterno. Cumpre ir embora quem quer desassossego (BELINTANE, 1998, p. 3).

As quatro citações referentes à Escola do Padre demonstram que o ambiente admitia somente uma forma de posição. Na tal escola, todos têm uma cartilha, está tudo formatado, não havendo o que ser discutido ou criado. Assim, não dá para comparar ou reformular em prol de todos. A verdade do opressor reside na consciência dos que lá estão e se sujeitam ao pronto. É o que Freire (1987) denuncia.

Quando trata da indisciplina nas relações dessas escolas, Belintane expressa:

Podemos dizer que a indisciplina e sua repressão, ali, circunscrevem-se ao que é inerente às idiosincrasias, às neuroses, ao pacto edípico, ao referendar-se na lei do pai, na lei do outro, no simbólico, na instituição. Na escola pública, em geral, sobretudo nessas encravadas nos morros e nas periferias, algo estremece não só o pacto e suas possibilidades, mas também o valor do próprio objeto do pacto (BELINTANE, 1998, p. 4).

Opressão pode gerar situação de violência. Freire (1987) estabelece essa relação e propõe dizer-se comprometido com a libertação aquele que não é equivocado e comunga com o povo. A conquista não é vitória a ser alcançada; é o próprio objeto do pacto. Ser revolucionário é propiciar liberdade e libertar-se. A opressão é incompatível com a prática libertadora.

Belintane assevera:

Se for possível que vítimas de fome e de miséria assumam uma postura abúlica, inofensiva diante da realidade, é possível também que a carência de outros bens sociais – tais como moradia, condições de higiene e saúde, acesso a direitos, às condições dignas de trabalho e ao exercício da cidadania

– seja suficiente para reunir as condições necessárias à emergência de significantes inconscientes, refratários ao pacto social, às regras que garantem as lutas institucionais. (BELINTANE, 1998, p.4)

Posicionar-se sobre a realidade descrita e, por vezes, vivida nas escolas públicas é verificar a visão de mundo dominante, medrosa, desrespeitosa e até desesperançosa.

Nessa última citação, deparamo-nos com o que se pode chamar de universo temático do povo, que Freire (1987) considera tema gerador, com tomada de consciência dos indivíduos.

Belintane continua:

Assim sendo, reconstruir novos pactos para a instituição escolar pública, por mais que surjam novas técnicas e concepções educativas, somente será possível se outros pactos sociais vierem a ocorrer simultaneamente. Os pactos isolados com a comunidade, promovidos por diretores e professores zelosos e esforçados (lideranças ímpares) – por mais que sejam apontados como exemplos –, sempre têm seus dias contados já que a relação custo-benefício, tanto em tempos econômicos como sociais ou psíquicos, em geral, não é compensadora. Com esse esforço do tráfico de drogas em virtude do desemprego estrutural e a escola configurando-se como mercado de reserva para o consumo, o embate com os traficantes e seus exércitos é inevitável. (BELINTANE, 1998, p. 5)

A realidade apontada nos textos analisados, inclusive no exatamente anterior, demonstra a vivência negativista de uma sociedade onde a estrutura não condiz com a esperança dos educadores e a expectativa dos educandos. Colocam a possibilidade de surgirem novas técnicas educativas e, conseqüentemente, outros pactos sociais compondo o todo. O isolamento de tentativas se frustra quando o opressor se configura compensador. Inevitável que o mercado de compensação do opressor desanima e impede tentativas apontadas como exemplos de sucesso, que poderiam transformar a realidade social, quiçá a educacional.

Consta ainda em Belintane:

Agora, para compreender os pactos e explorar suas potencialidades, é necessário mais do que a paz sorna e abúlica almejada pelo governo. É preciso que nossos modelos econômicos e – por que não? – civilizatórios incluam uma pauta social mais complexa, visto que a estruturação dos nossos pactos institucionais não depende apenas de controles, mas de sutilezas outras, tais como o despertar do desejo, tanto por certo resgate da dignidade social dos sujeitos que jogam o jogo pedagógico como pelo próprio objeto que se veicula no pacto (BELINTANE, 1998, p. 6).

Belintane finaliza o artigo com um alerta.

O que chamo à atenção é que a escola, a educação, apesar de ter sido feita para atuar como substituto parental no modelo civilizatório, a nossa escola pública da periferia, com esse nosso professor fragilizado, não pode e não terá força para, sozinha, propor pactos com novos prometeus. Nesse sentido, é preciso que os deuses, a mídia, os empresários e a classe média, todos, se mobilizem e estendam mais do que comida e vagas escolares para os que, como disse o poeta Chico Lopes “vivem oblíquos” (BELINTANE, 1998, p. 7).

Demonstrar uma nova forma de realidade é reunir padrões de mudança e, numa forma dialética, escolher o que se adapta à situação em pauta. Conforme Freire (1987), para haver comunicação eficiente entre os educadores, faz-se necessário o conhecimento de forma dialógica. O pensar e a linguagem devem constituir-se dialeticamente, portanto.

No texto “A motivação como prevenção da indisciplina”, Eccheli (2008) revela a importância da motivação nas relações escolares, entre outros fatos.

É provável que a indisciplina observada nas escolas esteja diretamente relacionada à falta de motivação dos alunos diante do fato de se verem obrigados a estar numa sala de aula sem entender o porquê e para que daquilo, considerando os conteúdos inúteis ou, mesmo que sejam úteis, não compreendendo bem para que servem (ECCHELI, 2008, p. 2).

A motivação, a prática educacional, saber o porquê implicam o processo de conhecer, de acordo com Freire (1990). A prática educativa requer estimular os alunos a assumir o papel de sujeitos, não de pacientes. A coerência da postura teórica na prática educativa conduz ao reconhecimento e valida essa prática.

Observa-se que, enquanto traço geral, existe uma disposição durável e envolvimento efetivo por algumas matérias ou atividades. Nesse caso, o aprender é valorizado como um processo que traz grande satisfação à medida que novos conhecimentos são adquiridos. O indivíduo vê suas ações como autodeterminadas ou derivadas da vontade própria ou experienciando a autonomia. A motivação está em superar os próprios limites ou atingir objetivos pessoais. Por isso, todo evento que aumentar a percepção da própria competência ou proporcionar um *feedback* positivo acerca da performance numa dada atividade tenderá a aumentar a motivação intrínseca. (ECCHELI 2008, p. 3).

A motivação denota a relação direta com a *performance* na prática pedagógica. A criticidade trazida pelo aluno só reforça o ensinamento de Freire (1987) no que diz respeito ao desenvolvimento de estruturas pedagógicas. Isso propicia aos alunos a oportunidade de aproveitar a própria realidade na aprendizagem escolar. Aprendem melhor com as próprias

experiências. Para isso a estrutura dialogal é a que mostra o caminho para efetivação do objetivo principal: aumento da percepção da própria competência.

Eccheli argumenta:

Nesse sentido, o professor, como organizador da situação de aprendizagem, pode influenciar o nível de motivação dos alunos através da determinação das atividades propostas, das formas de avaliação e informações sobre o desempenho dos alunos nas atividades realizadas. Por isso, se o professor quiser promover a motivação, deve planejar tarefas adequadas ao aluno. (ECCHELI, 2008, p. 04).

Continua Eccheli (2008, p. 4): “Os alunos que apresentam motivação intrínseca para aprender orientam-se para as tarefas com expectativas de sucesso e agem na esperança de atingir o objetivo livres de distrações e de ansiedade negativa”.

Explica Eccheli:

Dessa forma, para evitar a possibilidade de fracassar e receber castigo ou desaprovação social, o aluno pode se esquivar de situações de aprendizagem, através de uma atitude apática ou indisciplinada em sala de aula, sendo uma forma de se auto proteger dos sentimentos negativos de incapacidade, frustração e baixa autoestima. (ECHELLI, 2008, p.05)

Ainda Eccheli:

A estratégia que parece produzir melhores efeitos sobre a motivação dos alunos é a realização da atividade escolar em grupos cooperativos, pois estimula o interesse dos alunos para aprender e facilita a possibilidade de obter êxito na tarefa. (ECHELLI, 2008, p.06)

Quando se fala em motivação, em estimulação, há que se pensar no conceito de comunicação de Freire (1987): o pensar tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo, o qual mediatiza as consciências em comunicação. Se há obstáculo à atuação humana, surge frustração. Assim o professor deve incentivar a atuação dos alunos, dar ânimo para libertação dos pensamentos, para que se refaça o mundo e o torne mais humano. Remete à prática que implica, para Freire (1987), a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Também ideia de Eccheli:

Por outro lado, se o professor conseguir desenvolver em sala de aula atividades adequadas que promovam a motivação do aluno, terá menos problemas de indisciplina, pois aluno motivado dirige sua atenção e suas ações para a execução da atividade e conseqüentemente sobra menos tempo

para se envolver em atos que comprometam o desenvolvimento do trabalho e gerem indisciplina. Tarefa complexa para o professor que precisa ser capaz de perceber as dificuldades e necessidades dos alunos, além de constantemente refletir sobre sua prática pedagógica e planejar atividades desafiadoras e motivadoras. (ECHELLI, 2008, p.07)

A leitura dos textos levou-me à constatação de que resta longa caminhada para o professor conseguir desenvolver integralmente atividades adequadas à motivação do aluno. O comprometimento com a libertação humana é uma forma de reflexão para transformar o mundo. Freire (1987) assim acredita: os homens podem ensinar em comunhão mediatizados pelo mundo; o educador problematizador “refaz” seu ato cognoscente na cognoscitividade dos educandos.

No texto “Orientação à queixa escolar”, de Freller et al, consta:

Sabemos que as dificuldades enfrentadas pelas crianças na escola são fenômenos produzidos por uma rede de relações que inclui a escola, a família e a própria criança, em um contexto socioeconômico que engendra uma política educacional específica. Desta forma, todos os segmentos devem ser incluídos no processo de atendimento, apresentando sua versão sobre o problema, refletindo, contextualizando e buscando soluções diversas para cada caso (FRELLER et al, 2001, p. 2).

Ainda Freller et al (2001, p. 5): “A queixa de indisciplina lhe é apresentada e ele responde trazendo a escola não só como lugar de estudos, mas, também, de brincadeiras e de convivência com os amigos”.

Ao abordar o assunto sobre indisciplina, conforme última citação, o autor comprova que, para o aluno, a escola é também ambiente social. Sempre se ouviu dizer que a escola é um dos primeiros locais onde se fazem amigos. Como não aproveitar esse campo para instruir? Afinal a escola é um ambiente que deveria ser extremamente agradável, onde se fazem amizades às vezes eternas. Como explicar à criança que a escola não é lugar para brincar e fazer amigos?

Freller menciona exemplo do aluno Carlos, de 8 anos, motivo de queixa por indisciplina, agitação e dificuldade de concentração. Várias tentativas de identificar as causas e adaptá-lo à escola não surtiram efeito. Eis que surgiu uma chance para ele.

A disponibilidade de professora e coordenadora em buscar coletivamente formas de alterar situações escolares e a abertura para o diálogo e troca de experiências possibilitaram o sucesso do trabalho nesta escola. Acrescida a isso, é preciso destacar a crença da professora na capacidade de aprendizado

de Carlos e na sua própria capacidade como educadora de dar conta das questões disciplinares (FRELLER et al, 2001, p. 5).

[...]

Os resultados do trabalho apontam para uma agilização do atendimento que, buscando ser objetivo e focal, implementa rapidamente modificações no dia a dia da criança, inclusive no seu cotidiano escolar. Sugestões como mudar de classe, mudar de lugar na sala de aula, assumir novos papéis na relação com os colegas e professores, passar a fazer atividades extraescolares, físicas ou expressivas etc., além de configurarem um novo campo de movimentação para a criança, funcionam como disparadores de mudanças internas. (FRELLER et al, 2001, p. 6).

As últimas citações dão indícios de práticas que, por vezes, não destacam a indisciplina em si, mas demonstram forma equivocada de entendê-la. O aluno Carlos apenas não conseguia suportar a forma como era tratado, pois conhecia o conteúdo, terminava as tarefas e devia permanecer sentado, sem atividade. Como não conseguisse isso, então o julgavam indisciplinado. Felizmente a escola conseguiu encaminhar Carlos, apesar das atividades diferentes dos outros. A experiência deu bom resultado: a taxa de indisciplinado não mais cabia ao aluno. Freire (1987) alertou que, para realizar a superação, a educação problematizadora afirma a dialogicidade e se faz dialógica.

No texto “Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura?”, Lopes e Gomes escreveram:

Professores de hoje buscam ansiosamente meios para compreender os processos sociais na sala de aula e as alternativas que os auxiliem a proporcionar um clima de convivência propício ao desenvolvimento da aprendizagem. (LOPES e GOMES, 2012, p. 2).

Segundo Freire (1987), a compreensão dos processos sociais se dá por meio do crescimento unido; ambos se tornam sujeitos e crescem juntos, estão “juntos” com as liberdades e não contra elas.

Lopes e Gomes assim se manifestam:

Atualmente, muitos professores e alunos se queixam das dificuldades do desenvolvimento do processo pedagógico, bem como do mínimo respeito para que se desenvolva uma convivência possível. O que se define neste artigo não é a disciplina enquanto docilidade e submissão, mas a abertura ao diálogo, em que a aceitação do outro e das regras não sejam uma imposição, mas o resultado de debate aberto, visando ao respeito às diferenças e à organização do espaço escolar para o desenvolvimento do processo pedagógico, haja vista que até a presente data a escola é considerado um dos grupos sociais de grande contribuição para formar crianças e jovens (LOPES e GOMES, 2012, p. 2).

Essa citação reafirma os ensinamentos de Freire (1987) sobre dialogicidade. A investigação crítica enfatizando diálogos torna alunos e professores investigadores críticos.

Neste contexto, a indisciplina pode surgir quando se estabelecem falhas na comunicação, os ‘diferentes’ não compreendem os códigos verbais, paraverbais e não verbais utilizados no ambiente escolar, como, por exemplo, certos gestos do aluno, interpretados pelo professor como ofensivos, têm significados diferentes em seu meio social (LOPES e GOMES, 2012, p. 3).

Mais uma citação confirmando que a falha na comunicação é fator agravante na indisciplina, situação recorrente no meio escolar e comentada nos artigos selecionados. O mal-entendido, a falha na comunicação, os códigos verbais são características de natureza repressiva e repudiante da prática educativa mediadora. Esta, para Freire (1987), implica crescimento mútuo, isto é, educando e educador crescem juntos e os argumentos de autoridade não valem mais.

Indisciplina e falhas de aprendizagem costumam andar de mãos dadas, o que requer do professor a primeira dimensão. A falha de competências básicas na área da leitura e escrita pelos alunos, associadas a metodologias inadequadas, pode gerar a perturbação nas aulas. (LOPES e GOMES, 2012, p. 8).

Mais uma constatação de que, sem entendimento sobre disciplina, há prejuízo na aprendizagem. Está claro: quando a indisciplina não é amparada, atentamente cuidada, a aprendizagem sofre danos. Nos artigos selecionados, se vê repetitivamente a preocupação com a aprendizagem associada à proposta de metodologia. Ambas andam juntas, mas Freire (1987) ensina que a tarefa do educador dialógico é trabalhar em equipe interdisciplinar no universo escolhido.

Lopes e Gomes (2012, p. 3) comungam com Freire: “São ações que desenvolvem a autonomia, construídas por meio de cooperação e não de coerção”. Eles também demonstram como está estabelecida a disciplina ou, pelo menos, como deveria estar.

A disciplina ou indisciplina se estabelece na comunicação pedagógica, que se regula por regras explícitas e implícitas, impostas ou negociadas pelo professor. O clima propício ao desenvolvimento das atividades pedagógicas em aula surge com a distribuição equitativa da comunicação por todos os alunos (LOPES e GOMES, 2012, p. 10).

Em acréscimo aos ensinamentos de Freire (1987), a forma dialógica de estar em sala de aula demonstra a necessidade de se fazer diferente. O fazer dialógico é crítico e deve fundar-se no amor, na humildade, na fé humana; no diálogo se estabelece uma relação horizontal, em que a confiança mútua é consequência óbvia.

Eccheli considera que a indisciplina presente nas salas de aula pode ter como motivo a falta de motivação quanto a conteúdos e/ou metodologia, desfavorecendo a aprendizagem e a relação entre professor e aluno.

Conseguir que os alunos se sintam motivados para aprender é o primeiro passo para a prevenção da indisciplina, e um grande desafio para o professor e a escola. Os professores desejam alunos que saibam respeitar os seus colegas e que consigam se engajar em atividades que exijam concentração e esforço para aprender. Porém isso é sinônimo de aluno passivo e silencioso o tempo todo. O silêncio, tão desejado em sala de aula, nem sempre é garantia de aprendizagem, pois o aluno aprende quando participa ativamente de uma atividade, executando alguma tarefa, ouvindo as diferentes formas de percepção dos demais frente a um assunto e tendo a oportunidade de argumentar as suas ideias através de grupos de discussão ou debate. (ECCHELI, 2008, p. 2).

Educadores e educandos não definem aprendizagem nem informam como ela se concretiza. Ainda estão em dúvida se quem fica em silêncio aprende mais. Afirmam que a participação ativa nas atividades é um referencial importante a considerar como aprendizagem efetiva.

A aproximação dinâmica na direção do objeto concretiza o diálogo, que é a confirmação conjunta do professor e dos alunos como ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo, de acordo com Freire (1986). Dando lugar ao conhecimento conjunto, a reflexão sobre o objeto deve realizar-se pelos sujeitos envolvidos no processo. Assim, conforme última citação, a oportunidade de argumentação em grupos de discussão e debate somente reforçam a tese apresentada neste trabalho.

Constatado está no artigo de Eccheli (2008, p. 3): “Nesse caso, o aprender é valorizado como um processo que traz grande satisfação à medida que novos conhecimentos são adquiridos”. O autor ainda diz com demasiada convicção: “A motivação está em superar os próprios limites ou atingir objetivos pessoais”.

Por outro lado, Aquino faz menção aos crivos ajuizadores presentes, às vezes, nos eventos disciplinadores, que prejudicam o diálogo e a forma dialógica de agir, contrapondo-se inevitavelmente aos ensinamentos de Freire (1996), quando expõe os saberes necessários à

prática pedagógica. O clima respeitoso nasce das relações éticas, sérias, humildes e generosas, nas quais a autoridade docente e a liberdade dos alunos assumem forma ética, autenticando assim o caráter formador do espaço pedagógico. Freire (1996) fala que a reação negativa ao exercício do comando é tão incompatível com o desempenho da autoridade quanto o sofrimento pelo mando; ela apenas afoga a criatividade do educando.

Se, a rigor, os predicados crise e conflito vêm-se tornando crivos ajuizadores – seja no quadrante empírico, seja no teórico – da atmosfera institucional e também civil da escolarização brasileira, faz-se necessário, de nossa parte, apontar a imprudência de seu uso indiscriminado, uma vez que as evidências parecem contrastar sobremaneira com as apreensões usuais sobre uma suposta erosão – particularmente no contexto público – da qualidade das práticas e das relações escolares, ocasionada por eventos disciplinares. (AQUINO, 2011, p. 9).

Para Freire (1996), a autoridade democrática funda-se na certeza da liberdade do educando; o clima da construção da real disciplina jamais minimiza essa liberdade. O alvoroço dos inquietos, a dúvida que os instiga é que despertam a verdadeira disciplina. Cunha et al (2009, P. 7) comentam essa pesquisa nos seguintes termos:

Quanto à questão de valores, quando se perguntou se ser indisciplinado é bom ou ruim, a grande maioria (dos alunos) respondeu que é ruim. Isto significa que, em nível verbal, a indisciplina não é algo bom, os alunos não têm desprezado este sentimento, a indisciplina ainda não é um valor positivo.

[...]

Enfim, os resultados desta pesquisa remetem para algumas reflexões que consideramos importantes, como, por exemplo, a escola precisa incluir práticas que tornem a educação promotora do pensamento em que prevaleçam outras alternativas, como a noção de justiça por reciprocidade, para contrapor as condutas que levam para o pensamento expiatório e as práticas de coação. Vale ressaltar que pesquisas têm demonstrado a importância da vivência e prática da cooperação e das regras de igualdade para promoção do pensamento por reciprocidade (CUNHA et al, 2009, p. 7).

Mesmo constatando que indisciplina para eles não seja algo bom, conforme última transcrição, o conceito de indisciplina se confunde com o de práticas e condutas que levam ao pensamento curioso, investigador. A autonomia do educando pode levar à confusão de conceitos, provocando situações de risco na escola. Como propõe Freire (1996), o respeito à autonomia e à dignidade de cada pessoa é um imperativo ético e não um favor concedido.

Um exemplo de pensar certo para Freire (1996) está contido em Ratto (2002, p. 4). Quanto aos registros em livros de ocorrências escolares ou o falar a verdade em audiência, por exemplo, mesmo que prejudicado, assevera: “E não importa que provavelmente não haja

valor legal nessa assinatura; há o compartilhamento das verdades ali firmadas, bem como de suas implicações”.

Essa citação traduz o “pensar certo” para os que compartilhem as verdades firmadas e suas implicações. Embora o livro de ocorrências não tenha valor legal, a administração escolar faz constar as questões de indisciplina, não fugindo à responsabilidade e à possibilidade do estar pensando certo. Alguns autores tratam dessa questão. Seguem exemplos.

Após as situações consideradas problemáticas, ocorrem conversas nas quais fica explícito haver movimentos de conscientização, desculpas, retratações, busca de entendimento, fim dos conflitos e promessas de não reincidência. E, por ora, não importa o quão consensual foi esse desfecho, ou seja, em que medida os alunos ou alunas envolvidos se identificaram efetivamente com tal versão dos fatos: a culpa fica indiretamente caracterizada, bem como um rato estabelecido. Tal dimensão reconciliatória e apaziguadora é típica da lógica confessional religiosa. Se for possível perceber essa aproximação, a escola seria também um espaço de circulação de pecados? (RATTO, 2002, p. 5).

O cumprimento da medida socioeducativa implica o acesso à educação formal, porém isso não aconteceu de fato. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) prevê que os jovens em cumprimento de medidas socioeducativas devem frequentar o ensino regular. Ademais o ECA reza que, se tais jovens estiverem fora da escola, o orientador da medida deverá encaminhá-los para o ensino formal. Apesar dos esforços para efetivar as matrículas, os educadores de medidas socioeducativas afirmaram que, na maioria das vezes, as escolas justificam a rejeição da matrícula dos adolescentes em conflito com a lei porque tais jovens, quando estavam na escola, causaram problemas, devendo, portanto, ser encaminhados para outras escolas. Estas, por sua vez, rejeitam esses alunos por seu histórico de conflitos e pelo estigma de estarem em conflito com a lei, e assim o ciclo de exclusão se repete (GALLO e WILLIAMS, 2008, p. 5).

Situações mencionadas imediatamente anteriores – escola como local de circulação de pecados, ciclo de exclusão – demonstram como está estabelecida a relação entre indisciplina e ato infracional. Com a justificativa de que os jovens causam problemas, suas matrículas são recusadas. Encaminhados para outras escolas, eles se deparam com a exclusão no ambiente, que precisaria ser entendida como forma de intervenção no mundo (Freire, 1996). Ou seja, a educação deveria ser pressuposto básico para a transformação das ideias obsoletas de exclusão. O autor insiste em que mais aprendizagem democrática haverá quanto maior a solidariedade no espaço da escola. Desse modo, o ciclo se fecha despercebido, constatando-se sempre mais possibilidades que impossibilidades.

Apesar de haver uma diretriz para inclusão de adolescentes em conflito com a lei no sistema de ensino, os jovens infratores brasileiros são continuamente expulsos pelas escolas que não conseguem lidar com os desafios de seus comportamentos. Havendo o reconhecimento do problema (exclusão de alunos e incapacidade das escolas para lidar com eles), mais recursos poderiam ser alocados a essas escolas, como, por exemplo, a capacitação de professores para lidar com alunos cujos comportamentos são problemáticos e que necessitam de atuação especial, tais como, classes com número reduzido de alunos, aconselhamento e apoio psicológico (GALLO e WILLIAMS, 2008, p. 8).

Ainda que Freire (1996) diga ser a educação uma forma de intervenção no mundo, os interesses dominantes ainda reinam impiedosos, materializando-se em expulsão por não se saber lidar com adolescentes desafiadores. Muito se tem de caminhar para entender o porquê da exclusão e não da força de vontade de modificar a situação estabelecida e estagnada. A relação entre indisciplina e ato infracional persiste na forma mais cruel e excludente possível.

É uma prática corriqueira a omissão dos gestores do estabelecimento de ensino quanto à denúncia de atos infracionais praticados ocorridos no interior das escolas, provavelmente buscando evitar escândalos ou retaliações. Esta prática impede o estabelecimento de parceria importante em favor da educação integral da criança e do adolescente, visto que a escola e o Poder Judiciário possuem funções diferentes e específicas como membros da nem sempre considerada *rede de proteção* da criança e do adolescente (CHRISPINO e CHRISPINO, 2008, p. 6).

Denúncia e alerta principal dos autores Chrispino e Chrispino: os órgãos competentes nem sempre são notificados dos atos infracionais ocorridos dentro da escola. Mais uma vez o medo impera nas instituições que deveriam ser as mais corajosas. O silêncio dos gestores alimenta as práticas ilegais e faz o crescimento de atos infracionais impedir a rede de proteção à criança e ao adolescente de cumprir seu papel.

Disso se denota que o receio de retaliações reveste a prática profissional dos atores na escola. Freire (1979b) apregoa a educação como prática da liberdade. Os gestores das escolas citadas, por sua vez, não conseguem praticar a liberdade nem sequer discuti-la, pois ali impera o medo, a busca velada pela preservação da paz inexistente. Ainda para Freire (1979b), o senso de responsabilidade dos verdadeiros representantes vem por testemunho próprio e ação educativa, de modo a criar obstáculo para possíveis distorções no processo. Infelizmente não é o que se constata estabelecido nesse contexto.

A terceira categoria é a convivência, escolhida porque me levou à leitura dos artigos e por estar intimamente ligada às relações que se fazem pela convivência diária na escola. O tópico seguinte faz exatamente essa análise.

4.4.3 Convivência

Quadro 7 – Categoria temática e subcategorias

Convivência	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo • Judicialização • Violência • Relações monetárias • Relações cotidianas • Vulnerabilidade • Superficialidade • Relações humanas • Discriminação • Pobreza • Opressão e submissão • Sentimentos
-------------	--

Informações de Freire (1989): não houve autoritarismo na família dele; no Brasil se considera autoritária toda manifestação legítima de autoridade; se há renúncia da autoridade, é preciso abdicar do magistério; a autoridade deve ser séria, coerente, e dela faz parte a disciplina, uma das suas tarefas. A convivência na família e na escola deve pressupor prática de liberdade. Mas a disciplina é fundamental característica no crescimento, sem a qual o desenvolvimento fica prejudicado. Considerar citação.

A família vista como espaço vital, em que toda criança tem direito a nascer e crescer em situação de proteção, afeto, segurança e cuidados, pode ser considerada um consenso na sociedade.

[...]

A família reflete de muitas maneiras, as mudanças que ocorrem na sociedade e tem um papel, através de seus atores, seja de pai, mãe, avô, filho, criança, adolescente, idoso, provedor(a), chefe de família etc. Cada um, nos seus limites, vai gerando transformações, mudando-se e modificando até os papéis. Desde o movimento no espaço privado até a atuação no espaço público, no convívio com vizinhos, na comunidade, no trabalho vão-se construindo as relações que estruturam a base de apoio no enfrentamento das dificuldades cotidianas (NERY, 2010, p. 2).

Para entender estruturalmente as análises, vale enfrentar discussão sobre as mudanças atuais, as postadas e as de papéis. Várias são as características das famílias. Todas as formas de adaptação se fazem – na família, na escola, no grupo social – para a criança e o adolescente se adaptarem a ela. O ideal, porém, conforme Freire (1989) é a escola fazer o possível para se adaptar à criança e ao adolescente. A proteção a eles deve ser integral, como determina a lei.

Desta realidade começa a emergir um modelo de família que se estende para além da unidade casal (papai, mamãe e criança), da unidade pais e filhos, vivendo ou não no mesmo domicílio, na concepção tradicional. Este novo modelo considera uma família ampliada, a “família extensa”. Em suma, propõe a compreensão para além do espaço físico, para um modelo que reconhece e valoriza a rede de vínculos. É preciso compreender a diversidade de organizações familiares, a complexidade e riqueza dos vínculos familiares e comunitários. Mas do que isso, é preciso superar o modelo estático e reconhecer um modelo dinâmico, ainda que convivam, concomitantemente, os diferentes modelos e que o tradicional carregue seu valor intrínseco. Não se trata aqui de valorizar um novo modelo familiar e desconstruir o anterior (NERY, 2010, p. 4).

Quando se constata a efetivação de novos caminhos para reconhecimento de direitos e deveres, os escritos sinalizam para uma confusão de contextos, ou seja, as concepções sociais sobrepõem-se à realidade legal, educacional e familiar. Freire (2011e) sugere a necessidade de respeitar a compreensão do mundo das crianças e de desafiar-las a pensar criticamente. Tidas como formas diferentes de famílias, de concepções, as realidades delas devem ser valorizadas e instigadas ao pensar crítico. O conhecimento, como exemplificado nas citações a seguir, deve ser acertado e conhecido, não implicando compartilhar ideias equivocadas, como a de que pobreza justifica afastamento da família e colocação em lares substitutos.

Este estudo exploratório apresenta resultados que podem ajudar a entender melhor o que os jovens compreendem sobre o reconhecimento dos direitos e deveres, considerando as singularidades dos contextos urbano e rural. Os jovens dos dois contextos apresentaram conhecimento sobre os direitos da criança e do adolescente, embora muitas opiniões estivessem mais atreladas às concepções sociais, macrossistêmicas, enraizadas e compartilhadas na sociedade, do que às leis vigentes, como a existência obrigatória de laços afetivos entre os membros de uma família, a não oitiva da criança e do adolescente, considerados incapazes de tomar uma decisão, o assentimento ao uso da punição física e a pobreza como motivo para o afastamento familiar (ALVES e SIQUEIRA, 2013, p. 8).

Partimos do princípio de que as regras de convívio social são uma prerrogativa humana e, nesse sentido, são produções coletivas cujas formas

são configuradas pelo seu tempo histórico. Portanto, ainda que a indisciplina escolar seja uma expressão particular, via de regra traduz o que ocorre no âmbito coletivo. Nessa perspectiva, entendemos que a disciplina é um exercício diário configurado pelas exigências do momento histórico e do ambiente em que ocorre. Na escola ela é, sem dúvida, o resultado do trabalho cotidiano em sala de aula. Também seu oposto, a indisciplina, é resultado de uma construção coletiva e nessa perspectiva é que deve ser analisada. (BOARINI, 2013, p.1)

Professor, para Freire (2011e), é aquele que ensina em termos verdadeiros e deve conhecer o conteúdo que ensina. Reconhece o objeto pré-conhecido, provoca seu aluno para o conhecimento também. O autor Boarini deixa bem claro que o professor não tem que ter atitudes como se a sala de aula fosse extensão da casa, do lar do aluno; deve abordar conhecimentos escolares, apenas.

Entender que o professor não faz da escola uma extensão do lar é outro ponto que merece revisão. São funções diferentes. O professor é preparado e especializado ao longo de um período para compartilhar com o aluno a produção e sistematização do conhecimento. (BOARINI, 2013, p. 3).

De acordo com Boarini, o professor é preparado para compartilhar produção e sistematização do conhecimento com os alunos. Freire (2011c) já considera que ele deva também pretender a inserção crítica dos educando nas situações acadêmicas.

Boarini (2013, p. 3) assim expressa: são atribuições diferentes, embora devam caminhar para uma mesma direção. Demonstrada está a necessidade de ter um objetivo possível de alcançar mais facilmente com associação de tarefas.

A disciplina e a indisciplina não são categorias lineares, estáticas e unidirecionais. Não são exclusivamente reações comportamentais que ocorrem mecanicamente por índole de um aluno em particular. O comportamento indisciplinado pode estar dando sinais de que insatisfações estão sendo produzidas no âmbito da instituição escolar ainda que sejam manifestações individuais. A promoção da indisciplina ou o controle da indisciplina dos alunos não estão escritos na literatura pedagógica ou em qualquer outra, nem recebemos, junto com o diploma de conclusão de curso, fórmulas para manter a disciplina ou evitar a indisciplina. A disciplina é um exercício que se faz necessário em qualquer situação social ou não. No caso do ambiente escolar, a disciplina é um exercício diário que ocorre no cotidiano da sala de aula. Deve ser construída e administrada no dia a dia por todos os envolvidos na educação. Esse exercício é um compromisso e desafio e faz parte do nosso trabalho. (BOARINI, 2013, p. 3).

Toda forma de diálogo pode vir a superar a indisciplina quando há compromisso entre os atores na escola isso não supõe pensar em culpa e de quem ela seja. A vulnerabilidade nas relações humanas tomou relevância nos textos analisados, apontando

assim uma interpretação que dá margem a novas inserções. A solução consiste em mobilizar os envolvidos para aprender o caminho da dialogicidade na resolução dos conflitos emergentes.

Baseado em Foucault, Ratto esclarece sobre a intimidade presente entre verdade e poder.

Quanto à verdade, pode não ser libertadora; quanto ao poder, pode dar-se de formas muito sutis, não exclusivamente agindo através da repressão. Nesse sentido, os livros de ocorrência, mesmo possuindo uma forte dimensão repressiva, represando tudo o que encarna esse demoníaco e criminoso infantil, escondido, perverso, revelador do mal e da maneira que insistem em sobreviver sorrateiramente, mesmo agindo no sentido da negação de tais sinais, age também de modo inteiramente produtivo e afirmativo, pois gera verdades e produz sujeitos que nelas se baseiam para construir suas vidas. (RATTO, 2002, p.8)

Numa perspectiva negativista postada, Ratto sugere pensar em todos os pontos das práticas pedagógicas no cotidiano escolar, inclusive nas próprias.

A escolha do cotidiano escolar - seus instrumentos, rituais e as variadas práticas pedagógicas que o constituem - é um dos caminhos para pensarmos não somente a cultura escolar em suas diferentes manifestações, mas também em nós mesmos (RATTO, 2002, p. 9).

Localizei outros autores que também não veem positivamente o assunto, indicando a pouca preocupação com crianças e adolescentes, apesar de suas prioridades inerentes à legislação em vigor. Chegam a denunciar ausência de mobilização do Estado para garantia de seus direitos. Exemplifico o tópico com uma citação.

A condição peculiar de desenvolvimento das crianças reconhecida pelo ECA e a condição de dupla vulnerabilidade em que se encontra grande parcela da população infantil deveriam implicar maior mobilização do Estado e da Sociedade Civil no sentido de garantia de proteção principalmente contra violação de seus direitos, estabelecidos no referido Estatuto (FRANCISCHINI e SOUZA NETO, 2007, p. 5).

Está constatada a existência de judicialização das relações escolares.

Chrispino e Chrispino conceituam judicialização e expõem seu cuidado com essa situação.

Ocorre, de forma derivada, o fenômeno 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. A judicialização das relações

escolares se dá no mesmo momento em que percebemos a judicialização da política (quando o Poder Judiciário é chamado para interpretar a fidelidade partidária), a judicialização da saúde (quando a Justiça manda que sejam entregues pelo Poder Público os remédios para doentes crônicos, ou transplantados etc.) e a judicialização das políticas públicas. (CHRISPINO e CHRISPINO, 2008, p.02)

Esses autores consideram haver judicialização das relações escolares em função de os funcionários e atores escolares serem mal informados.

A judicialização das relações escolares é um fato verdadeiro e, a nosso ver, ocorre em grande número porque os atores educacionais envolvidos não foram formados para lidar com esta nova demanda e não foram informados sobre as novas obrigações decorrentes destes instrumentos legais que explicitam deveres e garantem direitos. Os educadores, quando muito, tiveram algumas aulas de LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), com forte viés ideológico e pouca visão cotidiana. Os gestores, na sua maioria de escolas públicas, resultam de escolhas políticas ou são oriundos de processos de indicação pelos pares e, em geral, são escolhidos por características que não consideram a capacidade de gestão ou mesmo o conhecimento específico para a direção de uma unidade escolar com vista a resultados (CHRISPINO e CHRISPINO, 2008, p. 2).

Eles ainda revelam a preocupação de os agentes escolares não estarem dando conta das ocorrências dentro da escola.

Por fim, o que se prega é que a judicialização das relações escolares precisa ser percebida como um sinal de que as decisões em educação estão fugindo do controle de seus atores principais. Este fato deve ser bastante forte a fim de promover reflexões e mudanças na prática cotidiana da escola, desde a formação/capacitação de seus agentes até o estabelecimento de rotinas e de processos de tomada de decisão. E ainda, move-nos a convicção de que os atores educacionais podem e devem voltar a ser os protagonistas deste universo chamado Escola (CHRISPINO e CHRISPINO, 2008, p. 12).

Judicialização é um fenômeno novo que, às vezes, confunde os leitores. No caso da judicialização, chama-se a Justiça para resolver conflitos resultantes de situações escolares. Todas as formas novas de judicialização exigem atenção.

A análise da categoria “direitos/deveres” vem a seguir, especialmente no que se refere a crianças e adolescentes.

4.4.4 Direitos / Deveres

Quadro 8 - Categoria temática e subcategorias

Direitos / Deveres	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo • Rede de atendimento • Impunidade • Princípio da igualdade
--------------------	--

Na análise dos direitos e deveres, os argumentos de Freire (1996) contidos na “Pedagogia da Autonomia” embasam toda a estrutura desta categoria. Não só professores, mas todos os profissionais da rede de atendimento a crianças e adolescentes devem ter conhecimento dessas exigências.

Quem lida com menores de 18 anos precisa conhecer o universo deles. A voz didática é necessária para compreensão dos protegidos. Não há proteção integral se faltar conhecimento de como tratar crianças e adolescentes, principalmente os mais fragilizados ou envolvidos em situações frágeis.

Entende-se da afirmação freireana (1986): 1) o diálogo requer aproximação direta com o objeto; 2) professor e aluno, ou cuidador e cuidado, devem estar em ato comum de conhecimento e reconhecimento do objeto de estudo.

Nery corrobora a ideia do parágrafo anterior com propriedade técnica.

A qualidade da formação da equipe técnica é determinante para a construção de projetos coletivos, solidários, compartilhados desde a sua concepção com os beneficiários e apoiados pelos poderes constituídos no início, mas que deverão tornar-se autossustentáveis (NERY, 2010, p. 6).

[...]

Além do que já foi apontado anteriormente, cabe-nos alertar para a extensa responsabilidade atribuída à educação. Aceitando que, sozinha, ela não possa superar todas as mazelas herdadas ao longo do processo histórico e social, tem papel decisivo na revisão de conteúdos das propostas pedagógicas, dos planos de ensino que envolvem formação teórica sólida, mas também das práticas e vivências que se desenrolam nos espaços educacionais; da formação humanizada, reconhecendo todos como titulares de direito e tirando das letras do texto para a vivência cotidiana. A título de exemplo, podemos lembrar aqui a importância das ações de profissionais da educação e da saúde, como agentes facilitadores na identificação, caracterização e denúncia de situações de violação de direitos que se traduzem em surras, abuso sexual, queimaduras, falta de alimentação e de cuidados de higienização e saúde, entre tantas outras negligências e violências (NERY, 2010, p. 7).

A titularidade de direitos da criança e do adolescente deve estar em consonância com os poderes estabelecidos sobre eles, de forma a humanizar o tratamento para com eles e para com os que deles dependem. Ensina Freire (1987) que a humanização e a desumanização, na história e em contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Observar citação de Boarini.

Há que se ter claro que os conflitos são prerrogativas humanas que podem ocorrer independente de faixa etária, classe social etc. Além disso, não podemos isolar esse período da vida, bem como todos os outros, de seus condicionantes históricos e sociais. Naturalizar as brigas juvenis, a formação de gangues ou entender que a depredação escolar ocorre por conta das características de subjetividade própria da adolescência ou que “sempre foi assim” dão indícios de miopia social. Longe de naturalizar as mazelas escolares, é necessário entendê-las à luz do momento histórico e das condições sociais em que estão ocorrendo (BOARINI, 2013, p. 1).

As situações envolvendo crianças e adolescentes devem, de acordo com a citação anterior, ser entendidas conforme seu contexto histórico. A equipe técnica precisa ter condições para isso. Somente preparada pode socorrer crianças e adolescentes em momento de crise. Como amparo à equipe técnica da rede de atendimento a crianças e adolescentes, convém recorrer às exigências que Freire (1996) destaca: ensinar exige rigorosidade metódica, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação, bom senso, humildade, tolerância, luta em defesa dos direitos discentes, saber escutar, comprometimento, disponibilidade para diálogo e, entre outros, principalmente, querer bem aos alunos. Como destaque na interpretação dos artigos analisados, o diálogo, em conjunto com o princípio da legalidade, trouxe esperança de que os direitos de crianças e adolescentes venham a ser efetivamente respeitados.

Essas exigências abrangem professores e toda a equipe de atendimento a crianças e adolescentes. As lições de Freire (1996) devem estender-se a todos que lidam com seres indefesos e, em tese, frágeis.

Bem questiona Boarini: quem é o indisciplinado? Quem precisa de atendimento?

Dessa forma, o caráter social do comportamento disciplinado/indisciplinado exige que, para compreendê-lo e interpretá-lo, necessariamente abduquemos da ideia do aluno *naturalmente* indisciplinado. A indisciplina ou mesmo a subversão (saindo do âmbito escolar) podem ter outras conotações, dependendo do período histórico que se vive. Explicando melhor: quem diria que o nosso benemérito educador Paulo Freire foi, durante a vigência do regime militar no Brasil, considerado subversivo? Ou, em outros termos, indisciplinado em relação às normas vigentes? (BOARINI, 2013, p. 5).

Pode ser insatisfação por não estar sendo cumprida a função social adequada. Mais uma vez o estabelecimento do conceito de indisciplina se confunde.

Nessa linha de raciocínio, há que se pensar, também, que o comportamento indisciplinado pode estar revelando os conflitos velados da instituição e, mais que isso, pode estar indicando a insatisfação com uma escola, que dia a dia se torna cada vez mais acrônica e incompetente para cumprir sua função social (BOARINI, 2013, p. 5).

Padovani e Ristum (2013, p. 2): “O atendimento aos adolescentes que cometem atos infracionais deve considerar não apenas as sanções punitivas, de natureza coercitiva, mas, antes de tudo, aspectos educativos”.

Por certo o conceito de ato infracional não é confuso, visto estar bem explícito na legislação em vigor e não se confundir com qualquer outro. Não dá para dizer o mesmo do conceito de indisciplina, que é polêmico, admitindo várias conotações, inclusive inadequação às regras escolares. Esta análise pretende, por isso, extrapolar de modo a atingir o caso de insatisfação com a escola, perguntando se ela está cumprindo a função social a que se destina. Reforço o indicativo de Freire (1996) na “Pedagogia da Autonomia”: a escola deve adaptar-se à criança e ao adolescente. Com esse entendimento, Padovani e Ristum (2013, p. 11) declaram: “A escola, nesse contexto, pode tornar-se uma oportunidade de inclusão”. Em linguagem diferente, mas reforçando Freire (1996), eles também indicam como deve ser o atendimento a crianças e adolescentes.

Esse exercício envolve a profissionalização, a escolarização, a inserção no mercado de trabalho, o acesso à saúde, não apenas do jovem egresso do sistema, mas de toda a família que, a partir de então, será responsável por receber e zelar pelo adolescente (PADOVANI E RISTUM, 2013, p. 11).

Famílias de baixa escolaridade deixam seus filhos em situação de vulnerabilidade.

A pesquisa também mostrou que a baixa escolaridade tem sido apontada como um fator de risco que torna vulnerável uma população de jovens que percebem a inserção escolar como algo distante de sua realidade (PADOVANI E RISTUM, 2013, p. 12).

Se há garantia legal do contraditório para crianças e adolescentes, tem que existir espaço para eles serem ouvidos dentro da escola. Alves e Siqueira demonstram que crianças e adolescentes têm a direito de opinião e expressão, por isso garantia de serem ouvidos inclusive em âmbito judicial.

O direito à liberdade de opinião e expressão é apontado pelo artigo 16 do ECA (Brasil, 1990) e pelo artigo 12 da CDC (Unicef, 1989), e assegura à criança a sua oitiva em processos judiciais e administrativos que lhe digam respeito. (ALVES e SIQUEIRA, 2013, p. 3).

Alves e Siqueira alertam que, embora contem com habilidades apreciadas, crianças e adolescentes têm poder limitado de argumentação. Isso justifica o cuidado para não os deixar submetidos a atitudes desumanas e regras disciplinares severas.

As crianças e os adolescentes possuem habilidades específicas desejáveis para os adultos, como rapidez e agilidade, e geralmente são destemidos frente aos riscos. Por outro lado, eles possuem limitado poder de argumentação, o que pode levá-los a submeter-se a condições insalubres e desumanas de trabalho, além de regras disciplinares severas (ALVES e SIQUEIRA, 2013, p. 4).

Mello expõe a preocupação com a violência dentro da escola e dá amparo às famílias por livrá-las de responsabilidade pela falta de escolaridade dos jovens.

Se a escola não é capaz de reter o interesse da criança, e por fim a própria criança, ela é inadequada. Também a violência na escola não é desconhecida. Ela vai desde os castigos físicos até a estigmatização do aluno e a desqualificação de seu grupo familiar e social. Não se pode, pois, culpabilizar a família pela falta de escolaridade dos jovens. Para que os pais possam favorecer a permanência das crianças na escola, não basta dar à criança a merenda, o leite ou o livro. Sei que estes são pontos favoráveis à ida da criança à escola. Mas é preciso mais do que isso. É preciso amparar as famílias e permitir também o seu acesso à escola, quer em programas consequentes de educação de adultos, quer para participar da vida da escola sob a forma de conselhos escolares ou outros (MELLO, 1999, p. 3).

Também como forma de análise manifesto preocupação inerente a todos que não se deixam esmorecer, lutando sempre pelo bem-estar dos menos favorecidos em alguns ou todos os campos sociais. Apego-me a Mello, que indica a consciência e o conhecimento como armas que só a universidade pode dar.

Enquanto um direito formal não se transforma em direito reconhecido e intersubjetivamente compartilhado, tem-se que lutar por ele, com as armas que a Universidade pode nos dar: consciência e conhecimento. No caso do ECA, tem-se que incluir necessariamente não só a guerra contra a pobreza e a violência, senão também contra as formas mais insidiosas de discriminação, como o preconceito, o estigma e a exclusão. Mas vale a pena (MELLO, 1999, p. 6).

Passo à análise da categoria “normatividade”, que encerra o rol da metodologia de Bardin (2011). Como nas demais, o diálogo é carro-chefe das subcategorias. Os conhecimentos de Paulo Freire constituem a base teórica da presente pesquisa.

4.4.5 Normatividade

Quadro 9 – Categoria temática e subcategorias

Normatividade	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo • ECA • Decisões judiciais • Papel do Judiciário • Ato infracional • Medida socioeducativa • Conselho Tutelar • Resolução de conflitos
---------------	---

A análise da categoria “normatividade” baseia-se em dados dos artigos escolhidos, confirmados por transcrições correspondentes.

Neste artigo, a grande crítica, inclusive de Miraglia é que a medida socioeducativa se reveste de caráter punitivo.

Vamos nos deter aqui em dois aspectos sociais que considero marcas fortes do estatuto e que são “bons para pensar” o sistema de justiça: o primeiro é a substituição do caráter punitivo das medidas por uma postura socioeducativa. Vimos que a maior parte das medidas previstas no ECA não se configura como supressão da liberdade. Mesmo a internação é pensada como uma medida socioeducativa, pois traduz a intenção do Estado em se responsabilizar pelo adolescente. O segundo é a consolidação da ideia da criança como “sujeito de direitos em condição peculiar de desenvolvimento”, em contraposição à ideia em adolescente em situação irregular, possíveis objeto de tutela do Estado. Em ambos os casos, podemos observar o efeito que essas mudanças provocam no aparato judicial. (...) as medidas socioeducativas não garantem o desaparecimento puro e simples da ideia de punição, mas ela é transferida para outra esfera de ação; continua vindo pela mão dos juízes, mas de uma maneira que poderíamos classificar de criativa, se não fosse perversa. (MIRAGLIA, 2005, p. 4)

Mesmo que vários autores atribuam caráter educativo à medida socioeducativa, muitos outros, como Miraglia, trazem o viés punitivo à discussão. Ele ressalta a existência de nova forma de tratamento para crianças e adolescentes, inclusive a perspectiva de ressocialização.

A criação e o decreto do estatuto acarretam não só uma série de mudanças na prática da lei, mas supostamente também na relação de responsabilidade entre crianças e jovens, Estado e sociedade civil. O ECA apresenta uma nova forma de tratamento e de nomeação. Numa tentativa de desfazer estereótipos criados a partir da associação entre menor, crime e delinquência, fala-se

agora em *ato infracional* em vez de crime, *adolescente ou pessoa em desenvolvimento*, em contraposição à expressão *menor* ou *delinquente juvenil*. A mudança na conceituação e essa conotação transitória que a infração adquire revelam também a perspectiva de ressocialização presente na nova lei. Esta sempre foi uma aposta do ECA (MIRAGLIA, 2005, p. 4).

A importância do Estatuto da Criança e do Adolescente, apesar de alguns conceitos equivocados, é o valor simbólico único, na visão de Miraglia.

Fica claro então porque o ECA é tão importante. Além de conhecer a legislação e seu contexto de criação, é preciso compreender seu valor simbólico, tendo em vista os atores em questão e, mais do que isso, compreender os conflitos operacionais que ele causa e explicita. Trata-se de analisar o uso dessa legislação e o campo de relações que ela mobiliza. (MIRAGLIA, 2005, p. 4)

Para Boarini, há equívocos ainda no encaminhamento na escola, por não reconhecer a autonomia e a necessidade de revisão das práticas vigentes.

Vivendo em uma época de exaltação da diversidade, da livre expressão, enfim do incentivo ao fazer democrático, os encaminhamentos da escola ainda se pautam nas leis da natureza, isto é, as normas disciplinares são interpretadas como naturalmente universais e “eternas”. Nenhum comportamento que transgrida o instituto é avaliado como uma possível indicação de autonomia ou de necessidade de revisão das práticas vigentes. A dúvida da legitimidade do instituído é percebida e interpretada com tolerância. O indivíduo particular é quase sempre responsabilizado pelas tensões e conflitos existentes. E, nesse ponto, vai-se delineando o grande impasse criado por essa forma de avaliar e encaminhar os cotidianos conflitos escolares (BOARINI, 2013, p. 6).

Freire (1996) ressalta que a inquietação e a curiosidade são características da relação dialógica, que estão inconclusas. Assim o sujeito vem a abrir-se para o mundo inconcluso e em movimento na história.

As queixas ao Conselho Tutelar são intrínsecas ao fracasso escolar, problema discutido em razão da gravidade e da ocorrência típica nas camadas populares, assim chamadas por Souza et al, que destacam:

Dadas a gravidade e a abrangência do problema do fracasso escolar, cuja inserção se dá principalmente em crianças e adolescentes das camadas populares, partimos da hipótese de que a escola comparece significativamente no conjunto das queixas do Conselho Tutelar e que este implementa ações frente a essas demandas. (SOUZA et al, 2003, p. 3).

Eles também demonstram a necessidade urgente da articulação do Conselho Tutelar com as várias instâncias que garantem cidadania a crianças e adolescentes.

Em relação ao Conselho Tutelar, embora um importante canal de atendimento aos direitos sociais, demonstra a necessidade urgente da articulação das diversas instâncias sociais envolvidas no direito à cidadania, com destaque à escola. Sem essa articulação, o Estatuto corre o risco de se transformar em um instrumento ineficaz na luta pelos direitos da infância e da adolescência no Brasil (SOUZA et al, 2003, p. 3).

Miraglia critica o formato da audiência judicial que envolve criança e adolescente.

Ainda que utilizando instrumentos legítimos como o Estatuto da Criança e do Adolescente, muitas vezes o Judiciário o faz de maneira enviesada. Uma análise mais atenta das audiências mostra como as relações estabelecidas nessa etapa do processo são marcadas pela assimetria entre os atores, pela reafirmação constante das hierarquias, por uma grande disputa e abuso de poder. O resultado mais evidente, em grande parte dos casos, é a condução de audiências de forma pouco convencional (MIRAGLIA, 2005, p. 2).

A observação de Miraglia de que a condução de audiências acontece de maneira pouco convencional dá margem a entender que o tratamento seja inadequado para o adolescente, seus familiares e os advogados presentes. A forma conveniente ampara o adolescente, preserva seus direitos descritos no Estatuto da Criança e do Adolescente. Complementa Miraglia (2005, p. 8): “A solução para o conflito apresentado na audiência é resultado da decisão quase que exclusiva do juiz”. Essa é a maneira de proteger integralmente o adolescente.

Miraglia comenta uma audiência para tratar de caso envolvendo adolescente, que é pessoa menor de 18 anos e tem todas as prioridades resguardadas por lei, além de um princípio que rege sua vida, o da proteção integral.

Esse espaço, contudo, mostrou-se um campo rico em teatralidade e dramaticidade, onde, além da ação legal do Estado, representado aqui pelo Poder Judiciário, nos deparamos com todo um sistema simbólico específico que estabelece diálogos muito particulares com as noções de menoridade, punição, culpabilidade e a própria ideia de Estado (MIRAGLIA, 2005, p. 2).

São de Miraglia (2005) as próximas cinco citações, das quais extraí o seguinte conteúdo: como se passa uma audiência em caso de ato infracional; a tensão do adolescente e da família, pelo medo da sentença de internação; o direito de representação e de confronto, quase sempre necessários; discussão sobre o conceito de medida socioeducativa; o falar a verdade e o chamado “convencimento” do juiz. O último item mais me chamou a atenção.

O autor tece esclarecimentos sobre a tensão vivida pelo adolescente e sua família.

A tensão estava muito mais ligada ao medo de ser internado ou voltar para a Febem; de ter seu filho, irmão ou parente internado. Somam-se a isso a sensação de não poder fazer nada a respeito, de, na maioria dos casos, depender totalmente da assistência judiciária gratuita e da sua pouca disponibilidade em função do número de casos que atende (MIRAGLIA, 2005, p. 4).

Mais à frente, destaca a igualdade do adolescente na relação processual.

O estatuto prevê a igualdade do adolescente na relação processual (cap. III, art. 111), isto é, além do direito a ser representado por um advogado, o jovem pode “confrontar-se com vítimas e testemunhas e produzir todas as provas necessárias à sua defesa” (MIRAGLIA, 2005, p. 9).

Miraglia discute a medida socioeducativa idealizada para não ser punição judicial, mas é vista como sanção nenhuma, o que preocupa muito uma sociedade que pouco conhece do Estatuto da Criança e do Adolescente e tem visão equivocada dos direitos e deveres dos adolescentes, os quais se encontram passíveis de medidas socioeducativas.

As dificuldades de efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente, tanto da sua aplicação por parte do Judiciário quanto na sua concretização enquanto instrumento reabilitador, provocam uma percepção equivocada sobre seu papel na reeducação e reinserção social dos jovens em conflito com a lei. Hoje, o ECA é associado à inimputabilidade. A medida socioeducativa idealizada para não ser uma punição penal é vista como punição alguma. Com efeito, essa demanda punitiva se configura em valores sociais que penetram o ambiente das audiências e, por conseguinte, o universo dos juízes. Disputando espaço com a tecnicidade da aplicação da lei, criam um rito discriminatório que atende a estereótipos e preconceitos (MIRAGLIA, 2005, p. 11).

Dentre as citações, resalto trechos importantes para esta análise.

A ideia de falar a verdade é um ponto importante na relação entre juiz e réu. Mesmo quando não há necessidade, os jovens acabam revelando fatos que podem prejudicá-los no andamento do processo, como, por exemplo, confessar infrações cometidas anteriormente. Tais revelações podem servir de indicativo para o juiz de que aquele jovem já está no “caminho do crime”, o que pode acarretar uma medida socioeducativa mais dura para o adolescente (MIRAGLIA, 2005, p.10).

[...]

Alguns juízes, no entanto, enxergam o falar a verdade “como um processo de autoconscientização”. Todavia, esse processo, da maneira como é apresentado, traz necessariamente a figura do juiz como mediador. O adolescente participa falando “a verdade” e o juiz entra com a autoconscientização, uma vez que é ele quem interpreta a verdade e tem poder de utilizá-la da maneira que bem entender (MIRAGLIA, 2005, p. 10).

O falar ou não a verdade causa preocupação constante nos envolvidos na situação judicial. Miraglia (2005) supõe duas faces para o dizer a verdade do adolescente: pode ou não ser responsabilizado pelo ato cometido. Tudo depende do entendimento e do “convencimento” do juiz durante o depoimento.

Esperam-se dois tipos de atitude do juiz: 1) acreditar que o falar a verdade já é indicativo de que o jovem esteja imbuído de boas intenções; 2) achar que o jovem não dá a devida importância ao caso, não se importa com o que esteja acontecendo, deixando transparecer que “tanto faz”, então já está no “caminho do crime”.

Silveira emite opinião complementar.

Em um Estado democrático de direito, como define a própria Constituição brasileira, o Poder Judiciário precisa repensar essas ideias. Nos últimos anos, a própria jurisprudência dos tribunais brasileiros, bem como a literatura específica, tem-se posicionado favoravelmente à intervenção desta instituição, não implicando ofensa ao princípio da separação dos poderes ou interferência na discricionariedade administrativa. (SILVEIRA, 2012, p.4)

Nesta análise das leituras, saliento um alerta de Silveira (2012, p. 7): “Das decisões analisadas, denota-se que em muitas ações há discordância entre os próprios membros do tribunal, e distintos resultados da primeira e segunda instância do Poder Judiciário”.

Pela conotação da matéria, percebe-se que os tribunais ainda estejam “engatinhando” quanto ao tratamento dispensado à proteção integral de crianças e adolescentes.

As demandas judiciais constituem, nesse sentido, importante instrumento para a consolidação da democracia, ao problematizar os deveres do Estado a partir dos princípios constitucionais, e de extensão de sua concepção formal, associada à forma de governo e aos mecanismos de seleção dos representantes, para uma democracia substancial, na concretização da igualdade jurídica, social e econômica, materializando direitos fundamentais para todos, em igual conteúdo e qualidade. (SILVEIRA, 2012, p. 9).

Minahim e Sposato alertam para o tratamento de adolescentes.

O discurso dominante, distorcido e sensacionalista de que os adolescentes estão cada vez mais violentos, e que cresce exponencialmente o número de adolescentes e jovens envolvidos com a criminalidade no país reforça não só um sentimento de impunidade perante os crimes cometidos por adolescentes, como alimenta o cíclico debate em torno da redução da idade penal. A isto se soma o não reconhecimento de que as medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente sejam sanções penais, e que a justiça da infância e da juventude em matéria infracional, na condição de justiça especializada, atribua responsabilidade penal aos adolescentes, contribuindo

para a compreensão distorcida do sistema (MINAHIM e SPOSATO, 2011, p.3)

Os autores reforçam a análise até aqui realizada de que ainda haja pouca preocupação com a efetivação de direitos e garantias de adolescentes.

Dos discursos recolhidos para o artigo, não se pode afirmar que os tribunais estaduais estejam efetivamente preocupados em justificar-se perante o Superior Tribunal de Justiça (STJ) que, via de regra, vem apresentando uma tendência bem mais receptiva aos pleitos da defesa dos adolescentes. Conforme já assinalado por Flávio Frasseto, um olhar apurado sobre os julgados indica, de um lado, a receptividade da Corte Federal aos reclamos da defesa e, de outro, que os graus inferiores da Justiça não têm guardado com a fidelidade esperada os direitos outorgados aos jovens que poderão receber ou que já receberam medidas socioeducativas. (MINAHIM e SPOSATO, 2011, p.3)

Minahim e Sposato também descrevem a situação penalizante da sociedade brasileira.

O fato é que os juízes podem explorar, com um grau substantivo de liberdade, a polissemia, as ambiguidades, as lacunas e a elasticidade da legislação, resultando na aplicação e utilização das medidas de internação como intervenção psicossocial destinada a modificar o sujeito em franco alheamento às regras e aos princípios processuais penais de garantia. As medidas socioeducativas aplicadas sem a observância do devido processo legal e do contraditório constituem uma ferramenta de reforço da exclusão a que muitos ou a esmagadora maioria dos adolescentes estão expostos. A ironia é que, no momento de sua imposição, as medidas socioeducativas se sustentam num discurso compensatório, já que os adolescentes envolvidos com a prática de infrações penais sempre revelam em alguma fase de sua vida direitos negligenciados, desde famílias problemáticas, violência doméstica, baixa escolaridade, defasagem escolar, precária inserção no mercado de trabalho, abandono e vivência institucional em abrigos ou vivência de rua. (MINAHIM e SPOSATO, 2011, p.10)

Padovani e Ristum ressaltam que o autor de ato infracional tem direito à educação, da qual não pode abrir mão.

Contudo, afirma o autor, a contenção não é a medida socioeducativa em si, mas tão somente a condição para sua aplicação, significando limitação no exercício do direito de ir e vir, porém com a garantia de que os demais direitos sejam atendidos, incluindo-se o acesso à educação. (PADOVANI e RISTUM, 2013, p.3)

Minahim e Sposato alertam para uma forma de pedagogismo penal aplicada na Justiça da Infância e da Adolescência.

Da interpretação e do discurso predominante pode-se facilmente identificar a visão da sanção jurídico-penal como medicina da alma, mais um bem que um mal para quem a sofre, e finalmente identificar, no funcionamento da Justiça da Infância e da Juventude, e secundariamente dos Tribunais, uma forma atualizada de pedagogismo penal. (MINAHIM e SPOSATO, 2011, p.10)

Padovani e Ristum são esperançosos quanto ao tratamento dispensado a crianças e adolescentes, inclusive lembrando a necessidade de formação continuada da equipe técnica.

A mudança desse quadro exige, entre outras coisas, o comprometimento dos gestores públicos, a garantia de investimento imediato na formação dos profissionais que atuam dentro do contexto socioeducativo, promovendo-se não apenas um treinamento inicial, mas uma formação continuada. (PADOVANNI e RISTUM, 2013, p. 9).

Diante do exposto com amparo dos autores de cujas ideias se segue no caminhar pedagógico, incluindo o educador e filósofo Paulo Freire, pensa-se em esperança e solidariedade, lançando no contexto da análise uma vertente para gerar mais discussão e reflexão que condicionem a elaborar e aprimorar recursos em reconhecimento do valor dialógico. O diálogo na resolução dos conflitos é uma constante nos textos analisados, principalmente em obediência ao Estatuto da Criança e do Adolescente, mesmo havendo, às vezes, resistência das pessoas envolvidas ao cumprimento efetivo dos artigos do diploma legal de proteção a crianças e adolescentes.

Na caminhada por uma percepção mais comprometida, a sugestão está em revestir o estudo sobre diálogo de desprendimento, de plena autenticidade, com a intenção de superar todos os obstáculos que interfiram na solução educativa na escola.

4.4.6 Conflito

Quadro 10 – Categoria temática e subcategorias

Conflito	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo • Processos educacionais • Mal-entendidos • Relações humanas • Propostas democráticas • Resolução dos conflitos
----------	--

A pesquisa realizada por Chrispino (2007) revela que o jovem identifica na violência o maior problema da sociedade e que a família ainda ocupa primeiro lugar como instituição mais importante. Salienta Chrispino (2007, p. 4): “Apesar de todas as dificuldades, o jovem ainda crê na educação como alternativa e na escola como instrumento de mobilidade social e de diferenciação para o futuro”.

O conflito, pois, é parte integrante da vida e da atividade social, quer contemporânea, quer antiga. Ainda no esforço de entendimento do conceito, podemos dizer que o conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Percebe-se que não existe aqui a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes (CHRISPINO, 2007, p. 5).

O que se percebe da pesquisa de Chrispino (2007) é a credibilidade muito forte dos jovens na instituição da família. A opinião sobre a escola formada pela mídia resulta numa visão restrita da realidade. Os conflitos, então, advêm dessa visão restrita e da forma de manifestação nas atitudes individuais. Assim:

Um exemplo claro da dificuldade que temos para lidar com o conflito é a nossa incapacidade de identificar as circunstâncias que derivam do conflito ou redundam dele. Em geral, nas escolas e na vida, só percebemos o conflito quando esse produz suas manifestações violentas. Daí podemos tirar, pelo menos, duas conclusões: a primeira é que se ele manifestou de forma violenta é porque já existia antes na forma de divergência ou antagonismo, e nós não soubemos ou não fomos preparados para identificá-lo; a segunda é que toda a vez que o conflito se manifesta, nós agimos para resolvê-lo, coibindo a manifestação violenta. E neste caso, esquecemos que problemas mal resolvidos se repetem! (CHRISPINO, 2007, p. 5).

Mesmo com o ingresso de diferentes pessoas no âmbito escolar, causando conflitos pelas diferentes ideias e manifestações, a pesquisa mostra que os jovens, apesar de todas as dificuldades, creem na educação como alternativa positiva, capaz de modificar seu futuro.

Com a massificação, trouxemos para o mesmo espaço alunos com diferentes vivências, com diferentes expectativas, com diferentes sonhos, com diferentes culturas e com diferentes hábitos [...], mas a escola permaneceu a mesma! Parece óbvio que este conjunto de diferenças é causador de conflitos que, quando não trabalhamos, provocam uma manifestação violenta. Eis, na nossa avaliação, a causa primordial da violência escolar (CHRISPINO, 2007, p. 5).

Se o conjunto de diferenças traz o conflito, Chrispino (2007) acredita também que pode haver ordem, graças à compreensão dos fatores que organizam ideias e interesses diversificados. Isso viria da interação.

A ordem e o conflito são resultado da interação entre os seres humanos. A ordem, em toda sociedade humana, não é outra coisa senão uma normatização do conflito. Tomemos como exemplo o conflito político: apesar de parecer ruptura da ordem anterior, há continuidade e regularidade em alguns aspectos tidos como indispensáveis pela sociedade, que exige a ordem e de onde emanam os conflitos (CHRISPINO, 2007, p. 6).

Em “Pedagogia da Autonomia”, Freire (2002) enumera exigências da prática docente, dentre as quais se destacam o respeito aos saberes dos educandos, o bom senso, a tolerância e, especialmente importante para esta pesquisa, a disponibilidade para o diálogo. Sob entendimento de que existem conflito e violência, o que se impõe é o reconhecimento do limite das formas eficazes para composição desses desajustes. Então, cabe-me concordar com a ideia de Chrispino (2007, p. 7): a maneira de lidar com o conflito escolar ou educacional é que varia da escola que veja o conflito como instrumento de crescimento e a que o interpreta como grave problema que se deva abafar.

As escolas que valorizam o conflito e aprendem a trabalhar com essa realidade, são aquelas onde o diálogo é permanente, objetivando ouvir as diferenças para melhor decidirem; são aquelas onde o exercício da explicitação do pensamento é incentivado, objetivando o aprendizado da exposição madura das ideias por meio da assertividade e da comunicação eficaz; onde o currículo considera as oportunidades para discutir soluções alternativas para os diversos exemplos de conflito no campo das ideias, das ideologias, do poder, da posse, das diferenças de toda ordem; onde as regras e aquilo que é exigido do aluno nunca estão no campo do subjetivo ou do entendimento tácito; estão explícitos, falados e discutidos. Em síntese, devemos ser explícitos naquilo que esperamos dos estudantes e naquilo que nos propomos a fazer (CHRISPINO, 2007, p. 10).

Melhor maneira de realizar o sonho democrático e solidário, segundo Freire (2002): escutando é que se aprende a falar com crianças e adolescentes. Mais ainda, somente quem escuta de forma paciente e crítica pode falar com o outro. Trata-se, inclusive, de uma forma de transformar o discurso. O preparo da escola para essa forma de ação ainda não está completo. Por isso, a instalação da mediação dos conflitos talvez conduza a uma alternativa ideal para resolvê-los.

Habituada a lidar com iguais, a escola não se preparou para essa diversidade de alunos. Por essa razão, surgem antagonismos que se transformam em conflito e que podem chegar aos extremos da violência. Para responder a essa sequência de problemas, propomos a instalação da mediação de conflito na escola, não só como alternativa para ela própria, mas também como aprendizado social que pode contribuir para criar uma nova ordem de relação entre os cidadãos (CHRISPINO e DUSI, 2008, p. 2).

De acordo com ensinamentos de Freire (2011), a atenção deve estar muito mais na compreensão do processo, na maneira como ele se dá, do que no produto em si.

Pode-se perceber que o problema é causado por terceiros. A família se desestruturou, os alunos são faltosos, a direção deve tomar providências mais duras, alunos problemáticos devem ser expulsos etc., caracterizando um movimento projetivo de culpabilidade. Não se quer culpar ninguém, mas é certo que a criança e o jovem são aqueles que menos participação têm no fato violento, visto que, mesmo quando promovem a violência, são eles próprios vítimas da mesma violência.

[...]

A Cultura para a Paz é definida como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito pleno à vida e na promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, propiciando o fomento da paz entre as pessoas, os grupos e as nações (ONU, 1999), podendo assumir-se como estratégia política para a transformação da realidade social. (CHRISPINO e DUSI, 2008, p. 5).

A estratégia política para a transformação da realidade social desencadeia uma forma de pensar a autoridade e a liberdade. Um formato dialógico traz a maleabilidade de tratamento e entendimento dos conflitos, causando uma estabilidade de relações que transpõe a violência, não deixando margem ao risco da tirania, da autoridade desenfreada e autoritária.

Como se depreende facilmente, a vinculação da perversidade, enquanto característica normal do comportamento da organização escolar, pode situar-se a vários níveis e em fatores muito distintos no interior da escola. Por outro lado, dada a amplitude e a natureza deste fenômeno, é possível situar a questão da violência neste tipo de escola de um modo teoricamente mais congruente. Ou seja, numa escola perversa, a violência pode tornar-se “normal”, justificando estratégias severas e meios coercivos, e até violentos, para combatê-la. É que a violência dos alunos, por exemplo, pode ser um modo “natural” de recusar, por exemplo, a imagem negativa que os “inimigos” (a escola e os professores) fazem de si. Neste sentido, a violência pode permitir salvar a dignidade do aluno, engrandecendo-o perante o grupo de iguais, restituindo-lhe de certo modo a sua dignidade e elevação (ESTÊVÃO, 2008, p. 4).

A apreensão da realidade traduz uma possibilidade de mudança para o grupo que se compromete com a intervenção organizada no mundo. O exercício do poder deve respeitar os saberes necessários para uma prática vivencial idealizadora, esperançosa e possível. Assim, na escola não é diferente. Então, o recurso diante de diferentes formas de indisciplina, como a perturbação do bom funcionamento da aula, os conflitos entre pares ou os conflitos entre professores e alunos, assume forma vulgar de exercer o poder (ESTÊVÃO, 2008, p. 4).

A escola, como organização, não existe no vácuo social. Ela sofre mas também influencia vetores importantes da sociedade, quer no sentido do

desenvolvimento e adaptação, quer da imobilidade e inércia. Então, se já não é possível, nem desejável, isolar a ação educativa num espaço imune a todo e qualquer tipo de influências advindas dos vários setores sociais, do mesmo modo a escola não pode ficar indiferente aos desafios, aos problemas, às oportunidades, mas também aos riscos, como, por exemplo, o da violência, que afetam essa mesma sociedade (ESTÊVÃO, 2008, p. 5).

Os riscos, as oportunidades serão sempre vividas e não há como dissipá-las do viver de cada pessoa. Na escola, em casa, nas ruas, como Freire (2002) ensina, o importante é testemunhar a abertura aos outros, ter disponibilidade curiosa para a vida, seus desafios, sempre com a visibilidade do diálogo. Não deve ser diferente no cotidiano escolar.

Uma escola assim compreendida apresentar-se-ia verdadeiramente como organização comunicativa, atenta à rede da dialogicidade interna que mobiliza diferentes vozes e argumentações assim como à dialeticidade que a confronta com a universalidade da justiça, da igualdade e dos direitos face ao paradigma da diferença e da pluralidade. (ESTÊVÃO, 2008, p.4)

A prática escolar, em todos os seus termos, deve pautar-se pelo respeito ao diálogo. A abertura do ser ao mundo reflete a prática da relação dialógica ensinada por Freire (2002). Traduz uma atividade pedagógica muito valiosa.

Retratada desse modo, pensamos que a escola e os seus atores encarariam a disciplina escolar dentro de outros parâmetros, diferentes, obviamente, dos de uma escola perversa. Assim, a construção da disciplina surgiria articulada com a autoridade “consentida” e, no quadro de normas discutidas e negociadas, facilitadora da vida em conjunto; implicaria, além disso, o reconhecimento de que ela tem muito a ver com a gestão das relações interpessoais, que correm no seio de processos de comunicação (ESTÊVÃO, 2008, p. 4).

O ato de ensinar, mesmo nas ocasiões conflituosas, deve estar amparado na capacidade de ouvir, na vivência da abertura para a troca, condição essencial para a construção de uma sociedade justa e solidária.

Assim sendo, o conflito na escola ganha um novo sentido: ele é encarado de modo positivo e até como necessário ao crescimento dinâmico do ser humano, dependendo sobretudo do modo como forem tratados e solucionados, dentro de um ambiente afetivamente quente e construtivo (ESTÊVÃO, 2008, p. 4).

A construção coletiva deveria ser uma preocupação constante do grupo educacional, com diminuição da distância entre educando e professor, entre educando e administração

escolar. O que se busca é uma forma de debate vinculado à abertura para o mundo de cada integrante do grupo.

Assim, uma escola preocupada com esta finalidade deveria estar virada para a sabedoria e não, como acontece frequentemente, para que alunos alimentem certo ódio à aprendizagem e vivenciem os momentos passados na escola como momentos intermitentes da sua verdadeira vida. Seria uma escola que ficaria inquieta com o estado de hibernação que muitos alunos experimentam ao iniciarem um novo ano letivo, congelando sua alegria e esperanças num estado de quase letargia cívica, como semicidadãos da escola, à espera do tempo de sociabilidades mais quentes e entusiasmantes fora do tempo e espaço escolares (ESTÊVÃO, 2008, p. 6).

Para Freire (2002), a formação e a prática docentes exigem saberes que encampam toda forma humana de estar e ser professor. Em toda fala, ele resgata várias formas de respeito e acredita em possível mudança no cumprimento das exigências para a prática docente. Com relação aos adolescentes que praticam ato infracional, há exigência do cumprimento no âmbito educacional e, para tanto, vale preparar o professor que precisa, além de sua competência técnica, reconhecer o adolescente em situação especial de vulnerabilidade.

No tocante à formação de professores, cumpre ser observado que essa nova concepção deve ser percebida pelo educador, porque interfere no processo educativo como um todo. O professor, antes formado para atuar em casas e asilos de recolhimento, em que a disciplina, a coerção e o distanciamento social eram tidos como práticas para a educação e reinserção do adolescente infrator, é agora convidado a entender o então chamado *menor delinquente* como *jovem em situação de vulnerabilidade* e concebê-lo como *pessoa em formação*. Disso, resulta que também o estabelecimento destinado à internação desses jovens deve ser entendido como um local de aprendizado e de desenvolvimento pedagógico e não como um estabelecimento prisional. (CELLA e CAMARGO, 2009, p.3)

Há professores com dificuldade no atendimento a infratores. Eles questionam o trabalho desenvolvido e submetem-se também a um sentimento de culpa e fracasso.

A culpa e a sensação de fracasso também são emoções que povoam o cotidiano das educadoras e contribuem para um sentimento de não pertencimento, de isolamento, em particular, de questionamento sobre o significado de seu trabalho (CELLA e CAMARGO, 2009, p. 5).

Chegam a reconhecer que os adolescentes infratores mereçam novas possibilidades.

Um ponto que se sobressai nos depoimentos é a aceitação das professoras em relação às condições especiais dos alunos. As educadoras sabem que seus alunos são jovens que cometeram atos infracionais e o trabalho é pensado

além da existência dessa diferença. Os alunos não são vistos como problemas a serem superados, mas como jovens em formação que merecem e têm o direito a uma aula dinâmica, que traga novos conhecimentos, reflexões e possibilidades de crítica (CELLA e CAMARGO, 2009, p. 7).

Amparados pela legislação, adolescentes que cometeram atos infracionais têm direito a uma educação formal e devem cumpri-la. Assim, além dessa educação formal, eles têm direito a aulas que lhes possibilitem reflexão para a vida, conscientização para uma caminhada estimulante na realização de projetos de vida.

As práticas em sala de aula visam a permitir a reflexão para a vida após a internação e estimulam o pensar sobre projetos de vida, profissão, como conseguir ajuda, habilidades necessárias para conseguir os objetivos. Para isso, a forma não parece ter muita importância, desde que se atinja o objetivo, ou seja, externar o sentimento e o pensamento, conscientizando-se de seu pensar (CELLA e CAMARGO, 2009, p. 7).

Para Freire (2002), homens e mulheres são os únicos seres capazes de apreender. Apreendendo, aprende-se, o que é uma aventura criadora, na concepção desse autor. Sendo aventura criadora, com ela há que se construir, reconstruir e constatar para mudar. Assim deve ser com os adolescentes. Ensinar-lhes noções de cidadania é considerar que se tornem pessoas dignas no reconhecimento de seus direitos e deveres. Nas obrigações e nos limites impostos na sociedade.

Ensinar noções de cidadania e dignidade da pessoa humana pressupõe transmitir os direitos e obrigações constantes, sobretudo, na Constituição Federal e no ECA, o que pressupõe amplo conhecimento pelo educador. Conhecendo seus direitos, obrigações e limites, o adolescente contará com maior segurança para vivenciar o caminho de tramitação e conclusão do procedimento judicial e certamente trará maior clareza nos momentos em que a opção pela reincidência puder ser precedida de reflexão e escolha (CELLA e CAMARGO, 2009, p. 7).

Em conformidade com Freire, Mendonça explica: posições conscientes são considerações a possibilidades de mudança, são formas de entender a si mesmo e ao mundo em que se vive. Também de apreender a realidade.

Um posicionamento consciente sobre as possibilidades e os limites da escola atual frente a seu papel social é fundamental. A escola ainda é uma instituição necessária, pois nela os indivíduos passam hoje boa parte de suas vidas, embora muito distantes da apropriação dos significados sociais expressos nos conteúdos escolares. É necessário, portanto, partir dessa realidade e construir uma transição que possibilite a construção de sentidos e significados, reelaborada à luz de uma perspectiva de educação emancipadora, que certamente gerará mais conflitos, mas também pode gerar

novas possibilidades pedagógicas, que superem o distanciamento e a ausência de sentidos tão presentes no cotidiano escolar, nas relações entre seus principais agentes: professor e estudantes (MENDONÇA, 2011, p. 7).

Para Freire (2011b), a prática educativa implica processos, técnicas, frustrações, desejos e uma tensão constante entre a liberdade e a autoridade, na qual não se aceita a exacerbação em qualquer hipótese, muito menos numa democracia. Os processos envolvem a parte de ensinar o conteúdo. Não há escola sem conteúdo formal. O professor deve ter os saberes necessários para aproximar as relações que englobam o sistema educativo. No campo democrático, a família é integrante fundamental do processo educacional.

No período da adolescência, devido às diversas alterações psicossociais, com a busca por maior liberdade e autonomia, a influência da família começa a declinar. A família não perde sua função socializadora, mas as relações estabelecidas fora do reduto familiar, nesse período da vida, passam a ocupar uma posição de destaque. (BAZON et al, 2013, p.2)

Ainda consta em Bazon et al (2013, p. 5): “A base dessa boa qualidade parece ter sido as boas relações com os professores e funcionários, baseados na comunicação”.

Precisa haver bom relacionamento não só entre os funcionários. Essencial um ambiente sem confronto para os adolescentes.

Nesse período inicial, os adolescentes, embora genericamente se concebam como “bagunceiros”, oferecem informações que permitem vislumbrar que o comportamento da bagunça não adentrava a sala de aula ou este não implicava confrontar com a autoridade dos professores (BAZON et al, 2013, p. 6).

A respeito do desempenho, Bazon et al assim se posicionam:

Observa-se ainda, que para os adolescentes, o baixo desempenho é evidente, porém esse não é institucionalizado, não gera reprovação; ao contrário do que se passa para o grupo anterior, esse fato parece contribuir para que a experiência seja negativa: avançar nos anos escolares sem saber nada é por eles interpretado negativamente, pois parecem conceber essa ação como mais um indicador da falta de compromisso da equipe escolar com a aprendizagem. (BAZON et al, 2013, p.7)

Os adolescentes enxergam como se dá o funcionamento da escola e, assim, constataam a experiência como negativa. “Os adolescentes também descrevem o ambiente escolar como altamente confuso, desordenado, apontando que tal percepção também concorre para que a experiência seja negativa” (BAZON et al, 2013, p. 7).

Depreende-se com a discussão dos resultados a necessidade de os estabelecimentos educacionais atenderem às condições que evitam a evasão escolar e, paralelamente, contribuem para a não reincidência daqueles alunos que já foram apreendidos por algum delito (BAZON et al, 2013, p. 9).

O exemplo observado pelos adolescentes ressalta a importância de um ensinamento voltado para o diálogo e o agir de forma verdadeira. Não há como ensinar praticando o contrário do que se quer ser aprendido.

É como se, em moral, meios e fins fossem iguais: não se ensina cooperação como um valor sem a prática da cooperação; não se ensina justiça sem a reflexão sobre modos equilibrados de se resolverem conflitos; não se ensina tolerância sem a prática do diálogo (MENIN, 2002, p. 4).

Assim, a análise dos artigos mencionados leva-nos a assumir que os adolescentes devem aprender, pela prática educativa e numa perspectiva democrática, que o conflito existe e as formas adequadas de lidar com ele se pautam no exercício dialógico. As relações humanas nos processos educacionais estão desse modo, muito comprometidas e passíveis de mais aprofundamento quanto à categoria necessária para investigação.

A seguir procedo à análise da categoria “violência”.

4.4.7 Violência

Quadro 11 – Categoria temática e subcategorias

Violência	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminação • Impunidade • Vulnerabilidade • Abandono • Relações humanas • Opressão e submissão • Processos educacionais
-----------	--

A pesquisa desenvolvida fundamenta-se nos ensinamentos de Paulo Freire (2003), para quem a estrutura eficiente se realiza quando há comunicação efetiva entre o educador e o político. Em outras palavras, é preciso que o educador e o político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que a linguagem do povo se constitui dialeticamente. Dos artigos inerentes a este item, “violência”, extraí várias inferências.

Paradoxalmente, o imaginário do medo permite ao Estado medidas cada vez mais autoritárias, leis cada vez mais punitivas, legitimadas por demandas sociais de proteções reais e imaginárias, principalmente de alguns setores da sociedade, em especial, a classe média (TEIXEIRA e PORTO, 1998, p. 3).

Assim, todas as medidas pautadas em atitudes autoritárias são contrárias à realidade mediatizadora, porque detentoras de falta e incapacidade da atividade dialógica. É um formato de domesticação, de tentativa de dominar a violência pela imposição.

Teixeira e Porto comentam a pesquisa realizada em escolas públicas da cidade de Campinas, por Áurea Maria Guimarães.

A autora mostra que domesticar a violência por meio de regras e códigos de conduta rígidos parece não ser a solução. O desafio é canalizá-la, organizá-la, integrá-la e combiná-la com outras práticas sociais e simbólicas da escola. Trata-se, em outras palavras, de procurar formas de geri-la enquanto figura de desordem, já que nenhuma sociedade pode ser purgada de toda desordem. É preciso, então, saber lidar com ela, em vez de tentar eliminá-la. (TEIXEIRA e PORTO, 1998, p.5)

Levando a discussão para o âmbito escolar:

No entanto, o que se percebe hoje é que a escola vem sofrendo um processo de empobrecimento dos rituais que garantiriam a construção de sua identidade e das identificações de seus diferentes grupos. A progressiva desritualização da escola decorre, no nosso entender, do enfraquecimento dos sistemas de valores da sociedade e da escola, em torno dos quais se estruturavam tais identificações: ao se enfraquecer, tornaram-se ambíguos, e a ritualização que eles promoviam também empobreceu (TEIXEIRA e PORTO, 1998, p. 6).

Dentre os contornos mais discutidos sobre violência consta:

Estudos realizados desde os anos 70 desvelando alguns desses níveis de violência mostram as práticas educacionais reproduzindo a desigualdade social, que foi, naquele momento, categorizada como violência simbólica. Mas a reprodução da violência não está somente no nível simbólico. Ela surge concretamente nas práticas da desigualdade. Na realidade, o professor ou a professora são em si objetos da violência nas relações de trabalho, suscetíveis a pressões e conflitos decorrentes dessas relações desiguais. Às vezes, o professor vive a experiência da desmoralização de seu trabalho, com a imposição contínua de mudanças no sistema de ensino. Entretanto, pode ser também coautor de atitudes discriminatórias contra alunos que escapam, às vezes, à reflexão. (ITANI, 1998, p. 3).

A fragilidade da escola e de seus atores atrai implicações mais desafiadoras no âmbito das relações sociais, chegando a “situações-limite”, que Freire (2003) conceitua como enfrentamento da realidade para a superação dos obstáculos.

De um modo ou de outro, contudo, a escola e seus atores constitutivos, principalmente o professor, parecem tornar-se reféns de sobrederminações que em muito lhes ultrapassam, restando-lhes apenas um misto de resignação, desconforto e, inevitavelmente, desincumbência perante os efeitos de violência no cotidiano prático, posto que a gênese do fenômeno e, por extensão, seu manejo teórico-metodológico residiriam fora, ou para além, dos muros escolares. (AQUINO, 1998, p. 2)

Assim, esse *quantum* de violência “produtiva” de que fala Aquino (1998) pode vir a ser identificado como “situações-limite”. Sendo assim, a relação professor-aluno não teria como passar isenta no cotidiano. Nas “situações-limite” é que o exercício dialógico seria o ideal de relacionamento. A interferência de um suporte técnico para mediar tais situações também seria importante para entender e distinguir o que se pode solucionar pela violência “produtiva”.

Por essa razão, reafirmamos a convicção de que há, no contexto escolar, um *quantum* de violência “produtiva” embutido na relação professor-aluno, condição *sine qua non* para o funcionamento e a efetivação da instituição escolar (AQUINO, 1998, p. 4).

Situações passíveis de empenho nas relações dialógicas são todas que envolvam a violência, seja pela evolução da indisciplina, seja apenas por uma contestação respeitosa. Assim, qualquer ato se torna frágil no entendimento dos diretamente envolvidos no conflito.

A fragilidade das fronteiras entre a indisciplina e a violência mostrou-se evidente na pesquisa empírica, o que fez com que os rumos das preocupações se alargassem: não era possível isolar o fenômeno da violência do da indisciplina.

[...]

Mas é sabido que a escola, hoje, está passando por uma crise relacionada à socialização, e ela tem enfrentado dificuldades na transmissão das normas e dos valores gerais da sociedade. Além disso, a escola regida pelo modelo tradicional, com o manejo de classe nas mãos exclusivamente do professor e os alunos em posição de obediência e subalternidade, perdeu-se no tempo. A sala de aula onde vigoram novos modelos de relações entre professores e alunos, onde tudo pode ser passível de discussão, onde a hierarquia fica menos visível, onde os alunos têm o direito de opinar, é uma nova realidade. Esses novos modelos, com capacidade de maior elasticidade de tolerância, implicam novas definições de disciplina (CAMACHO, 2001, p. 5).

Quando Freire (2003) discute seres transformadores, destaca que a tarefa humana nada mais é que a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens. Então, como entender a exigência de dominação, subordinação, para a manutenção da disciplina na escola? É o que se constata das pesquisas. Mesmo havendo um espaço de expressão dos alunos, Camacho adverte para o confronto com muita tensão.

A garantia da manutenção da disciplina na escola sempre exigiu a presença das relações de dominação e subordinação. Houve, entretanto, uma mudança na correlação entre as partes. Os alunos adquiriram maior espaço de atuação e de decisão, mais autonomia, e se fortaleceram. Na mesma proporção em que há mais igualdade, as situações de tensão se evidenciam, já que os alunos têm possibilidades de se exprimir. As tensões podem ser geradas nas relações de obediência às regras impostas ou no confronto com as diferenças culturais, sociais, econômicas e/ou geracionais (CAMACHO, 2001, p. 6).

[...]

Essa premissa de que a violência decorre da falta de controle sobre as condutas e da ausência da civilidade incorpora a ideia de fundo de que é a civilização que canaliza e estabelece a contenção dos instintos. Parte dessa premissa também a ideia de que a escola, responsável pela hominização, deve “civilizar” os alunos, de forma a levá-los a controlar suas condutas, suas emoções e seus impulsos agressivos (CAMACHO, 2001, p. 7).

A pesquisa de Camacho obteve dados comprovadores da intolerância manifesta por diferentes partes envolvidas. “Observou-se que a intolerância ao diferente ocorre nas duas escolas, mas em proporções diferenciadas” (CAMACHO, 2001, p. 8).

A violência, na sua forma explícita de manifestação nas escolas, é combatida, criticada e controlada por meio de punições. Entretanto, a violência mascarada passa impune, ou porque não é percebida como tal e é confundida com a indisciplina, ou porque é considerada pouco grave, isenta de consequências relevantes, ou, finalmente, porque não é vista. (CAMACHO, 2001, p. 9)

Segundo Freire (2003), para alcançar a meta da humanização é imprescindível a superação das “situações-limite”. Mudar a conduta da pessoa no andar cotidiano nada mais é do que superá-las, pois assim haverá maior compreensão das dificuldades em caráter coletivo. Camacho desenvolve essa tese, demonstrando a necessidade de repensar a escola.

Se o que se deseja é uma política de educação com mais democracia, então é preciso repensar a escola, analisar o seu currículo e redirecionar as suas ações para que seja superada essa crise da socialização. O primeiro passo em direção a uma mudança de conduta no cotidiano é a conscientização e a compreensão dessas dificuldades da vida coletiva (CAMACHO, 2001, p. 13).

Perceber a violência é uma situação que envolve um convencimento exigido pela realidade. A consciência em torno da realidade que está acontecendo e não é estática confere importante tarefa aos atores envolvidos na situação de violência: entender o motivo e a finalidade de tal situação. Isso porque se constata que a percepção da realidade só faz reféns e vítimas de uma situação flagrada como desumanizante.

Devemos sempre estar conscientes, ao analisar o fenômeno da violência na escola, de que estamos em face de uma relação professor/aluno, na qual este está desfavorecido em uma relação de poder, pois a violência, ao contrário do senso comum que criminaliza o infante, produz vítimas justamente entre as crianças e os adolescentes (SANTOS, 2001, p. 2).

Santos alerta: a situação desumanizante abrange o medo do enfrentamento do conflito e a exclusão do meio em que se convive.

Ele salientou ainda que “o prolongamento da adolescência, o medo do desemprego, os novos modelos familiares geram uma crise de identidade entre os professores e os alunos que frequentemente estão na base dos conflitos”. Fazia, portanto, uma relação entre a exclusão e a violência, indicando que a inserção no bairro e os laços sociais são um ponto *nodal*, inclusive determinando uma lei de proximidade, pois são alunos mais próximos a indivíduos violentos que sofrem mais violência (SANTOS, 2001, p. 2).

O significado transmitido da composição de situações desumanizadoras é o exemplo de mediação e satisfação que se deve desenvolver em conjunto com as partes em questão.

Isto significa assumir uma prática de negociação instaurada no interior da escola, em especial nos próprios grupos de alunos, por meio, por exemplo, da ideia de mediação pelos pares, de forma a criar responsabilidades entre os próprios membros da escola, na tentativa de satisfazer as necessidades dos jovens mediante o desenvolvimento de um ambiente solidário, humanista e cooperativo (SANTOS, 2001, p. 13).

Assim, quando bem argumentados, o medo, a falta de limites possíveis e a composição objetiva do conflito, mesmo sendo componentes necessários à verdadeira resolução do problema em pauta, devem incorporar um movimento que surta efeitos pedagógicos, ou seja, que ensine o conviver dentro dos muros escolares.

Para Santos (2001, p. 13): “De qualquer modo, o objetivo é incorporar o conflito como uma tensão positiva para a escola, como um processo que pode criar coesão social, desde que a escola assuma pedagogicamente o conflito como criador de relações sociais.”

O que extrapola os bons argumentos acaba por caracterizar-se em agressões verbais e/ou físicas.

Para Sposito (2001, p.8): “ Nestas pesquisas, é reconhecida a presença cotidiana de atos marcados também pelas agressões verbais, embora para grande parte dos atores envolvidos, inclusive pais, o sentido da violência esteja ligado à coação física.”

Argumentos são parte integrante do processo democrático que deve ser instaurado em todas as instituições brasileiras, por ser cláusula pétrea o Estado democrático de direito no qual vivemos. Não se entende, ainda, por que instituições que deveriam compartilhar ensinamentos de caráter democrático impõem segmentos autoritários e imutáveis.

No entanto, o quadro da ausência de segurança e o incremento da criminalidade urbana por si só não traduzem a complexidade do fenômeno da violência em meio escolar. A ausência de um dispositivo institucional democrático no interior de algumas instituições públicas – como é o caso dos aparelhos da segurança, em particular, a polícia, articulada à fraca presença estatal na oferta de serviços públicos de natureza social destinados aos setores pobres – é um fator a ser considerado na intensificação das práticas violentas nos bairros e escolas (SPOSITO, 2001, p. 9).

O processo educacional é necessidade precípua para a validação da democracia. Os estabelecimentos de ensino, na sua maioria, ainda estão com problemas crônicos de não saber lidar com os conflitos e diretamente com a violência. Se não dão conta nem da parte material de edificação, como podem manter postura de diálogo e enfrentamento sem as mínimas condições estruturais possíveis?

É preciso considerar, entretanto, que havia (e ainda há) um quadro predominantemente desfavorável para a redução dessa violência. As condições de trabalho e os salários do magistério público continuam deteriorados em toda a década, não obstante esforços isolados de algumas administrações visando a alguma correção. A base material dos estabelecimentos escolares padece, em grande parte, de problemas crônicos quanto ao estado de conservação dos prédios e ausência de equipamentos (GONÇALVES & SPOSITO, 2002, p. 4).

Pesquisas demonstram que as escolas ainda se apoiam em chamar a polícia para atender a atos infracionais. Falta-lhes um programa educacional efetivo para lidar com os conflitos, a inadequação de comportamentos e a violência em especial.

Desta forma, os problemas de violência na escola são vistos mais como questão de segurança e, portanto, passíveis de intervenção policial. Medidas de cunho educativo ficam minimizadas, reiterando-se, assim, certas concepções enraizadas na sociedade brasileira, nas quais a questão social

sempre foi tratada como questão de polícia. (GONÇALVES & SPOSITO, 2002, p. 6).

[...]

E, por fim, os professores entendem que o combate à violência escolar pressupõe um incentivo em todas as escolas, à defesa e prática dos direitos humanos, em especial da criança e do adolescente. (GONÇALVES & SPOSITO, 2002, p. 10).

O estudo de Zuin (2003) enfoca o efeito do ódio do aluno, reportando a Adorno.

O efeito demolidor de uma indagação com esse teor sarcástico no processo formativo do aluno o estimula, paradoxalmente, a voltar a se identificar com o professor, mas na forma da denominada identificação com o agressor, pois o ódio do aluno gradativamente se transforma naquilo que Adorno chamou de impulso para a representação, para um jogo de cena. (ZUIN, 2003, p.4)

Em relação à autoridade pedagógica, conclui-se que seu exercício efetivo é remoto.

Na verdade, estamos ainda distantes do exercício da autoridade pedagógica que sabe estar envolvida numa relação de poder com seus alunos, mas que também tem consciência de que sua superioridade é contingencial, pois ela porta em si mesma a sua superação (ZUIN, 2003, p. 5).

Já não faltavam motivos para conflito, violência e mal-entendido. O surgimento do *bullying* deu origem a novas maneiras de violência, contribuindo para a formação de mais vítimas. Destas, algumas se encorajam para denunciar a opressão.

Comportamentos agressivos, antes não tidos como violentos, têm sido nomeados como tal, sendo debatidas possibilidades de intervenção no ambiente escolar. Adolescentes vítimas do *bullying* geralmente são pessoas com dificuldades para reagir diante das situações agressivas, retraindo-se, o que pode contribuir para a evasão escolar, já que, muitas vezes, não conseguem suportar a pressão a que são submetidos (MARRIEL et al, 2006, p. 2).

Marriel et al alertam para o fato de que os alunos com baixa autoestima estão entre as maiores vítimas da violência.

Ao longo do trabalho ficou evidente que alunos de baixa autoestima têm relacionamentos mais difíceis na escola, colocando-se mais frequentemente na posição de vítimas de violência. Têm ainda mais dificuldade de se sentir bem nesse espaço, configurando um perfil de aluno que merece ser priorizado nas práticas educativas (MARRIEL et al, 2006, p. 6).

Comentário de Freire (2003): constantemente, quem tem o poder inaugura o ato de opressão, o ato de violência. A legislação que protege crianças e adolescentes tem que vigorar inclusive dentro da escola.

O Estatuto da Criança e do Adolescente assegura a proteção às crianças, mas o controle e a percepção da violência ao redor delas cabem a cada órgão que tem contato mais direto com as crianças, no caso a escola e a família. Sobre a escola recai grande obrigação de socialização de crianças e adolescentes, provenientes de diversos ambientes e com distintos hábitos e atitudes (MARRIEL et al, 2006, p. 6).

Donos do poder na escola são os diretores, os professores e o corpo técnico educacional. Assim, numa situação de violência, eles têm também o poder de transformação por compreender o mundo de crianças e adolescentes, graças à vasta experiência no contato com eles. Pela lógica, conseguem interceder nos conflitos por meio do diálogo argumentado, não pela violência verbal ou física.

Assim, fruto de diferentes motivos, a violência está presente nos vários segmentos da vida humana e a escola, como uma instituição social, não escapa ao fenômeno. O comportamento antissocial da criança, do pré-adolescente e do adolescente na escola é relevante por se tratar de assunto que preocupa toda a sociedade, não só educadores. Trata-se de uma problemática que sempre existiu, mas que se vem agravando juntamente com a crise sociopolítico-econômica em que vive o País (FAJARDO et al, 2006, p. 3).

Cabe também à escola contornar o comportamento diferente dos diversos alunos que recebe, bem como tratar das situações inesperadas. Marriel et al lembra que o comportamento agressivo de alunos com outras dificuldades relacionadas à escola tende a agravar-se.

O comportamento violento de crianças, de adolescentes e de adultos sempre existiu. Não se trata de fato novo. Nunca houve tantas leis e garantias como nos dias de hoje e, nem por isto o mundo está menos violento. Nunca houve, também, tanta mobilização e propagação contra a violência pelos diversos meios de comunicação de massa numa demonstração de intolerância a todas as formas de violências pelo mundo.

[...]

A violência na escola inclui também situações mais sutis, como atos de discriminação, preconceito, exclusão ou violência simbólica, muitas vezes cometidos pela própria instituição educativa” (MARRIEL et al, 2006, p. 4).

Uma das exigências mais significativas na formação do professor é a humanização.

Educar não exige somente muito conhecimento didático, mas conhecimento de valores morais e éticos e também uma grande capacidade de

comunicação, de empatia, de respeito à identidade do outro para poder auxiliar um aluno a construir o caminho.

[...]

Não se deve perder de vista que o indivíduo é único e que sua experiência na escola não deve ser considerada como isolada de sua personalidade, de sua ação de um “Ser” social inserido num contexto cultural específico. Torna-se importante, portanto, a atenção à historicidade do indivíduo como também ao meio em que ele se desenvolve.

Gomes pesquisou as razões geradoras de violência escolar.

Indignados sobre os fatores que geram as violências, os sujeitos das escolas públicas indicaram as desigualdades sociais, o dinheiro e o poder, a falta de atividades para jovens, a discriminação e a “ruindade de certas pessoas” (GOMES et al, 2006, p. 4).

Profissionais que não se comprometem com o “escutar”, o “ouvir” alunos, cerceiam uma forma de pensar progressista e dominam de forma até desprezível. A coação presumida que praticam deixa crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. “A proibição pura e simples, porém, parece pouco efetiva sem o diálogo e a persuasão, por afetarem, aparentemente, o desejo de alcançar a identidade e a independência” (GOMES et al, 2006, p. 5). Assim, podem vir a repetir os gestos autoritários: “Crianças que vivem em meios violentos reproduzem a violência em suas relações cotidianas: estamos diante de mais um dos regimes de verdade que circulam no cotidiano da escola” (ARAÚJO e PÉREZ, 2006, p. 6).

(...) percebemos que as crianças reconhecem a escola como um locus de disciplinarização e trazem para o cotidiano escolar, práticas disciplinares instituídas em seu contexto social. Ao não problematizar a questão da violência em sua perspectiva social e política mais ampla, a escola mostra-se incapaz de ajudar as crianças a ampliarem suas leituras de mundo, pelo conhecimento de si, da natureza e da sociedade (ARAÚJO e PÉREZ, 2006, p. 6).

Atitudes excludentes chegam a estigmatizar e segregar.

(...) o conjunto de condutas indisciplinadas que sempre aconteceram nas escolas passou a ser interpretado e classificado como *violências*, elevando a diversidade de condutas desviantes a essa condição e segregando os alunos antes tidos como indisciplinados na categoria mais temida, segregadora e estigmatizante de *violentos* (ARROYO, 2007, p. 2).

Ainda há busca pela verdadeira atitude libertadora. O reconhecimento de que todos são iguais ainda está pendente de entendimento completo: “A legítima proclamação de

direitos iguais mostrou não ser suficiente diante do aumento das desiguais formas de viver como indivíduos e, sobretudo, como coletivos” (ARROYO, 2007, p. 4).

Assim, ficou evidente o esforço em priorizar a instituição escolar no desenvolvimento de políticas afirmativas e de inclusão para essa população, já que é neste espaço que os jovens passam por inúmeras formas de discriminações e rotulações, de maneira que os sujeitos vistos como diferentes ou desviantes são, muitas vezes, obrigados a abandonar os estudos (BORGES e MEYER, 2008, p. 3).

Também há indícios de escolas despreparadas para receber e aceitar as diferenças discentes.

A hipótese da investigação equacionada – e que merece estudos de maior fôlego empírico e analítico – sugere que as condutas rotuladas de “violentas” podem também ser efeito de aversão das crianças ditas violentas a uma escola que não sabe como as acolher nem como lhes inculcar sentido de responsabilidade e disciplina. (PAIS, 2008, p. 10).

Entende-se que a família tem parceria direta com a forma de agir dos alunos na escola.

Da mesma forma, houve uma proporção significativa maior de meninas vítimas e autoras de intimidação quando as participantes relatavam ter presenciado os seguintes tipos de violência da mãe contra o pai: pelo menos um ato de agressão da mãe contra o pai e violência psicológica. Tais comportamentos, também, foram associados à ocorrência de vitimização e agressão por *bullying* para os alunos no geral. (PINHEIRO E WILLIAMS, 2009, p. 10).

Inclusive alunos que não causam problemas, não demonstram maiores atuações conflituosas, acabam sofrendo alguma forma de pressão: “Assim, por exemplo, alunos bem ajustados às exigências escolares, inclusive de aproveitamento, passaram a ser desvalorizados, criando-se estereótipos como o de *nerd*” (GALVÃO et al, 2010, p. 2).

Ainda, para uma parte dos docentes, os alunos chegavam agressivos a um ambiente cujo currículo era pouco significativo, pelo amplo hiato em relação às culturas adolescentes e juvenis, Para algum deles, o discente era receptivo quando se falava “com jeito” e só se podia educá-los num trabalho conjunto com a família (GALVÃO et al, 2010, p. 5).

Constatado está pela pesquisa que todos os grupos sociais envolvendo adolescentes interferem na maneira de agir deles.

Por outro lado, também têm sido investigados os fatores que levam à violência juvenil, Sabe-se que jovens infratores geralmente possuem uma

rede de amigos que também integra o mundo do crime. Isto sugere que jovens têm dificuldades em resistir à pressão grupal para cometerem atos ilegais, o que reafirma a importância atribuída aos grupos de colegas pela literatura (GALVÃO et al, 2010, p. 5).

Todos os que pontuam a maneira de conter os atos inadequados, sejam de indisciplina, sejam de violência verbal ou física, apontam para uma alternativa democrática – diálogo, debate, comunicação mútua.

Apesar da negação inicial da violência, por parte de professores e gestores, verificaram-se ameaças, agressões verbais, brigas, intimidação sexual, uso de armas, assédio moral e depredações. Essa negação pode ser indício de que os atores desconheciam o que se caracteriza como violência escolar, conceito eclipsado pela lei do silêncio. Esse desconhecimento levava ao despreparo declarado pelos professores para lidar com o problema, sugerindo a urgência de incorporar essa temática na formação profissional. Carreira conclui que a alternativa para fazer face às violências é a gestão democrática, que envolve a participação de todos, leva em conta suas necessidades, prioridades e características. Segundo os gestores ouvidos, afora esporádicas medidas de acordo e conciliação, praticavam-se a coerção e a punição. Professores e alunos apontaram como medidas eficazes o diálogo, os debates, as palestras, os seminários sobre o tema, a disciplina bem definida na rotina escolar e a comunicação mútua entre alunos e professores e entre a escola e a comunidade. O estudo propôs reformular a formação de gestores. (GALVÃO et al, 2010, p. 6).

Silva e Salles explicam a maneira como entendem violência e *bullying*.

O que especifica a violência é o desrespeito, a negação do outro, a violação dos direitos humanos que se soma à miséria, à exclusão, à corrupção, ao desemprego, à concentração de renda, ao autoritarismo e às desigualdades presentes na sociedade brasileira.

[...]

Os estudos sobre *bullying* procuram examinar o sofrimento vivido por uma porcentagem de alunos causada pela conduta violenta de seus colegas em relação a ele. Estudam-se as consequências dos maus tratos tanto para os agressores quanto para as vítimas. As investigações realizadas estão dirigidas para a redução das incidências desse tipo de violência, buscando melhorar a vivência escolar dos alunos submetidos aos maus tratos. (SILVA e SALLES, 2010, p. 3).

Silva e Salles estabelecem o perfil das vítimas da violência e demonstram que o adolescente que vê perspectiva de desenvolvimento na escola comete menos atos violentos.

As vítimas em geral são mais frágeis fisicamente e às vezes têm uma aparência física desvalorizada socialmente, as vítimas são, por exemplo, os gordos, as pessoas pertencentes às minorias étnicas ou as que possuem alguma deficiência física ou mental. Em geral, aparentam insegurança e

apresentam uma atitude submissa. Suas reações são poucas assertivas com tendência a reagir chorando e com o abandono da situação.

[...]

Os estudos sobre clima escolar têm também destacado que a diminuição da violência passa por uma postura firme e pelo empenho nas atividades didáticas do corpo docente, pelo compromisso dos professores com o seu trabalho e pelo tratamento não diferenciado entre os alunos de melhores e piores rendimentos escolares. Quanto maior a perspectiva que o estudante vê para desenvolver-se na escola menos atos violentos ele comete (SILVA e SALLES, 2010, p. 3).

Dentre outros, mais um entendimento coaduna com a disponibilidade para o diálogo, para com a ação democrática.

Uma análise avaliativa do programa mostrou que aumentaram entre os jovens as atitudes de tolerância, diminuição do risco de sofrer ou protagonizar violência, aceitação dos direitos humanos, disponibilidade para reflexão e discussão conjunta, resolução de conflitos por forma negociada e uma relação mais democrática entre professores e alunos e entre alunos. (SILVA e SALLES, 2010, p. 6).

Ruotti associa a violência externa com a que se verifica dentro da escola.

Desse modo, se a escola é denunciada como produtora de violência, os padrões de convivência extramuros escolares, marcados especialmente pelo recrudescimento da violência urbana, agudizam a situação. Tem-se, portanto, a constituição de um fenômeno complexo, que não está restrito à realidade interna da escola, mas que põe em destaque questões institucional e problemas sociais mais amplos, associando-os à criminalidade urbana. Foi procurando entender a dinâmica desses processos que se realizou o trabalho de pesquisa, do qual este artigo é resultado. Objetivou-se, dessa forma, identificar os pontos de intersecção e distanciamento entre a violência fora e dentro da escola, não só no que diz respeito aos fatos, mas às representações diante dessa realidade, analisando como esses fatos e representações influem nas ações escolares e nos padrões de sociabilidade e conduta de adolescentes e jovens no ambiente escolar. (RUOTTI, 2010, p.3)

Ruotti destaca a importância da disciplina, com menção à forma de organização, ao tipo de atitude quanto a horário e comprometimento do espaço. Embora reconheça o valor do poder disciplinar, não chega a informar a maneira como se compõe esse rol de medidas reguladoras.

A distribuição no espaço, o controle das atividades, a gestão do tempo, a vigilância constante são elementos essenciais que constituem o poder disciplinar. As diferentes medidas adotadas pela direção da escola encerram fortemente essas características. Diante da situação de desordenamento escolar anterior, evidencia-se a importância depositada na ordenação do

espaço, no cumprimento dos horários, no controle da circulação pelo prédio escolar, nas restrições às vestimentas (RUOTTI, 2010, p. 7).

Os alunos desejam tratamento mais respeitoso por parte dos professores. A falta disso gera desentendimentos que podem evoluir para sérios conflitos.

Por esses relatos, é possível perceber uma dificuldade grande de entendimento entre alunos e professores, um desencontro de expectativas que, no entanto, não é abertamente discutido. Muitos dos motivos desses desentendimentos, aparentemente banais, estão fortemente relacionados ao desejo dos alunos por relações mais respeitadas. De outra forma, a maneira de os alunos tratarem os professores também é, por vezes, desrespeitosa, o que foi assinalado em várias falas. A quebra de reciprocidade nessas relações, portanto, também é evidente (RUOTTI, 2010, p. 9).

Chrispino e Santos descrevem o que seria uma escola pacífica.

A escola pacífica é aquela que se constrói como somatório natural de diversos professores – que exercitam a aula pacífica – e gestores. Ela é alcançada quando a mediação de conflitos deixa de ser uma técnica especialmente estudada e no campo cognitivo e ensaiada na ação prática didática, para fazer parte da cultura escolar, que diagnostica o conflito quando ele ainda é um antagonismo e resolve o conflito como o respeito que seus membros exigem, evitando que ele descambe para a manifestação violenta do conflito, que é o que se chama de violência. (CHRISPINO e SANTOS, 2011, p. 4)

É válido falar em programas de redução da violência, em técnicas de mediação, na vantagem de educar para a mediação. Freire (2011c) sugere, porém, que só é possível saber o resultado das diversas formas de tarefa no atendimento do objetivo principal se houver a prática efetiva, porque ninguém caminha sem aprender a caminhar.

Muito dos programas de redução da violência se propõem a ensinar as técnicas de mediação a todos os alunos, utilizando-se do espaço curricular. Esse procedimento tem a vantagem de educar para a mediação toda a comunidade escolar, transpondo o limiar da *técnica de mediação* rumo à *cultura de mediação*. Isto facilita a tarefa dos mediadores no momento de atender a uma manifestação violenta do conflito. A nosso ver, a mediação de conflito é uma tecnologia social que se pode tornar patrimônio do indivíduo. (CHRISPINO e SANTOS, 2011, p. 5)

Freire (2011a) indica dois princípios fundamentais para transformação da escola e da sua prática educativa. O primeiro é respeitar a compreensão de mundo dos educandos e desafiá-los a pensar criticamente. O segundo se traduz em não separar ensino do conteúdo de

ensino do pensar certo, com exigência de acompanhamento permanente à formação dos educandos.

As atividades de ensino podem e devem colaborar para que a escola alcance seus reais objetivos: acolher crianças e jovens e acompanhá-los na difícil viagem ao caminho do conhecimento armazenado... mas também deve oferecer ferramentas para que se faça a viagem interior onde cada um se descobre a si mesmo e, por isso, melhor consegue ver e entender o outro que se lhe apresenta diferente! (CHRISPINO e SANTOS, 2011, p. 12).

Mais uma vez, os ensinamentos de Freire (2011e) conduzem a verificar a necessidade de confiança em cada pessoa para almejar um mundo melhor.

Eis, pois, as três premissas estratégicas para uma política de ensino que contribua para a diminuição do conflito envolvendo estudantes e que se utilizará do espaço escolar como palco: antecipar o fato gerador do conflito, simular seus desdobramentos sociais e grupais e considerar as possíveis escolhas. Essas estratégias pretendem diminuir a surpresa ao viver os fatos geradores de conflito e, acima de tudo, dar a perceber aos estudantes que há uma relação direta entre conflitos e escolhas, tanto no surgimento do conflito, quanto no desenvolvimento deste para a manifestação violenta e seu desfecho construtivo. (CHRISPINO e SANTOS, 2011, p. 3)

A confiança e a forma de conduzir as relações, no âmbito familiar ou escolar, devem guiar-se pela confiança, pelo respeito na compreensão de mundo dos educandos e educadores. O desenvolvimento integral de infantes e adolescentes depende de um ambiente cercado de afeto, amor.

A escola é um importante ambiente de desenvolvimento e de interação da criança e do adolescente. Em decorrência disso, ela tem sido convocada a agir em diversas situações, como nos casos de violência contra a criança e o adolescente. Muitas vezes, a violência praticada no contexto familiar é silenciada, sendo a escola praticamente o único lugar no qual é possível a identificação dessa violação (PATIAS et al, 2012, p. 4).

Trata-se do amor com esperança de mudança, confiante, que compreende o mundo de cada criança e adolescente. Aquele capaz de reconhecer situações de agressão, descaso e forma de exclusão.

O princípio da igualdade, constitucionalmente garantido a todos os brasileiros, é bem mais abrangente que preceito legal. Todas as ações inadequadas ferem o princípio da igualdade. “Há também desrespeito ao princípio da igualdade, que comparece em todos os

planos de descrição de injustiças” (SCHILLING, 2013, p. 7). Sua violação está sempre presente quando se constata injustiça.

É possível imaginar que esse item, que compõe o cerne da injustiça na escola, pode estar associado à ausência de diálogo, à queixa reiterada de ausência de possibilidade de dizer o que se pensa sobre as regras, sobre as decisões. Lembramos que, no item *retribuição*, encontram-se também todos os depoimentos que dizem da necessidade de punir *aqueles que fazem bagunça*: seja a falta ou o excesso de punição, qualquer uma das duas situações se configura como injusta (SCHILLING, 2013, p. 11).

A escola, segundo lar de crianças e adolescentes, muitas vezes se torna cenário da injustiça, sem que seus atores mais frágeis possam exteriorizar sua forma de ver a situação, por vezes posta e estabelecida sem possibilidade de mudança. Criada para educar, transforma-se em estabelecimento desestabilizador pelo medo, pelo descrédito e pela ditadura do silêncio.

Os professores que agredem seus alunos também são vítimas do fenômeno, isto é, ocorre uma alta probabilidade de que eles tenham sido agredidos quer seja no âmbito da família, quer no da escola, durante o seu tempo de infância e juventude. O cerne da questão é este (SILVA, 2013, p. 7).

Forma ideal de escola é a que propicia, talvez, os melhores métodos embasados na defesa da democracia e neste ensinamento: “Não há nada, contudo, de mais concreto e real do que os homens no mundo e com o mundo” (FREIRE, 2003, p. 126).

O processo educativo constitui-se, assim, simultaneamente, na perspectiva dos sujeitos singulares, como relação entre pessoas mediatizadas pelo mundo, como afirma Freire (1974). Ao mesmo tempo, na dimensão contextual, configuram-se relações entre mundos (culturais, sociais, ambientais) que se transformam – ou se educam – reciprocamente, na medida em que são mediatizados pelas pessoas que interagem dialogicamente (BISPO e LIMA, 2014, p. 6).

Encerro o presente item reforçando esta ideia: “A escola não pode manter-se alheia às transformações sociais. Os métodos educacionais não podem ser pautados na centralização do poder e no reforço do controle, que levam ao aumento da violência” (BISPO e LIMA, 2014, p. 8).

Pelo exposto nesta unidade sobre “violência”, com apoio dos artigos analisados, conclui-se que a vulnerabilidade sempre se faz presente nos processos escolares envolvendo relações humanas. Há muito que se preocupar com a discriminação, a impunidade, a opressão e submissão e o abandono que sofrem os segregados no campo educacional. É o que a violência propicia.

Isso configura mais uma comprovação de que a atividade dialógica deve orientar todas as atitudes dos profissionais da escola, especialmente no enfrentamento da indisciplina, da violência e das atitudes inadequadas à construção de uma sociedade solidária e justa.

4.5 SÍNTESE DA ANÁLISE QUALITATIVA E QUANTITATIVA DAS CATEGORIAS NA ABORDAGEM DO TRATAMENTO DO ATO INFRACIONAL E INDISCIPLINA NA ESCOLA, COM DESTAQUE PARA A MEDIAÇÃO DA CATEGORIA DIÁLOGO.

Pode-se considerar que pela literatura consultada e pelo referencial teórico de embasamento do presente estudo foi constatado que o avanço das relações na escola e sua desjudicialização são mais promissores quando se assume o caminho do diálogo.

A partir das categorias adotadas que foram historicidade, relações escolares, convivência, direitos e deveres, normatividade, conflito e violência chegou-se na aplicação da função heurística, de acordo com Bardin (2011), para a determinação das subcategorias descritas no apêndice I.

As subcategorias sugeriram as interpretações descritas nos itens acima, conforme a apresentação e análise dos artigos selecionados no capítulo quatro.

A intranquilidade no entendimento das relações pedagógicas quando do conflito instalado se mostra presente já na primeira categoria, a “historicidade”, de onde se extraiu as subcategorias: educação, processos educacionais, convivência familiar, pobreza, abandono e situações de risco.

Na categoria “relações escolares” foram selecionadas as subcategorias diálogo, liberdade de opinião, disciplina, indisciplina, queixas, participação, incentivo, rendimento, autoritarismo, propostas democráticas e mal-entendidos. As subcategorias propiciaram encontrar a interpretação de que as queixas lideram e a forma de participação de alunos e profissionais se mostra equivocada.

A análise, de acordo com as interpretações realizadas trouxe, para a categoria “convivência” as subcategorias diálogo, judicialização, violência, relações monetárias, relações cotidianas, vulnerabilidade, superficialidade, relações humanas, discriminação, pobreza, opressão e submissão e sentimentos que demonstraram que a vulnerabilidade permeia as relações e os sentimentos estão sempre aflorados em se tratando de convivência.

Quando se fala em “direitos e deveres” há preocupação com a impunidade. Também, há um esforço da rede de atendimento em instalar um processo que assegure a igualdade e o diálogo. Foi o constatado na interpretação pelas subcategorias diálogo, rede de atendimento, impunidade e princípio da igualdade.

Quanto à presença das subcategorias diálogo, Estatuto da Criança e do Adolescente, decisões judiciais, papel do judiciário, ato infracional, medida socioeducativa, conselho tutelar, resolução de conflitos para a análise da categoria “normatividade” tem-se como verificação que a dimensão jurídica e judicial não supera a do diálogo.

Para a categoria “conflito” com as subcategorias diálogo, processos educacionais, mal-entendidos, relações humanas, propostas democráticas e resolução de conflitos se pode chegar, assim, após a interpretação analítica à posição que a chance de entendimento de um adolescente e de uma criança quanto ao acontecido, seja indisciplina ou ato infracional é maior quando há explicação e há alcance de entendimento sobre o ocorrido. E, o porquê do procedimento adotado.

Por derradeira, a categoria “violência” demonstra, por suas subcategorias discriminação, impunidade, vulnerabilidade, abandono, relações humanas e opressão e submissão a total vulnerabilidade das relações humanas.

A experiência dos alunos, bem como suas relações com a família, a escola, os profissionais que o rodeiam, os colegas, os amigos, a valorização dessas relações no ambiente escolar, o respeito ao saber dos educandos, enfim, todas as condições que cercam e a experiência individual de cada indivíduo perpassam por uma vida escolar que proporcionam a participação ou não da compreensão reinventada da prática educativa. Necessidade esta de prática educativa, que deverá estar amparada nos pilares do processo fundamental da convivência humana que é a educação.

A análise qualitativa foi realizada e também pode ser demonstrada nos quadros abaixo, tendo como parâmetro as categorias determinadas. Tendo em vista o objetivo traçado, o tratamento da indisciplina e do ato infracional, a contribuição do estudo se dá no sentido de se proporcionar entendimento do percurso de acordo com a análise de conteúdo já descrita no item dos procedimentos metodológicos.

Segue abaixo a informação de como as categorias determinadas se postam nos artigos analisados, de acordo com o que está explicitado em cada artigo:

HISTORICIDADE

T 14 – “Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura?” Lopes e Gomes, 2012.

A categoria “historicidade” é constante no texto onde os autores fazem um histórico dos contextos situacionais demonstrando desde o segundo parágrafo que o tema discutido não é algo novo.

“Historicidade” aparece por sete vezes explícita como forma de significação na contribuição histórica exposta pelos autores.

T 2 - “Conselho Tutelar: um novo instrumento social contra o fracasso escolar?” Souza et al, 2003.

Em se tratando de “historicidade” como forma de se descrever história ao longo do tempo, os autores estampam a categoria em dois parágrafos iniciais, desvelando a história dos movimentos organizados no país a exigir um estatuto que garantisse os direitos das crianças e adolescentes no Brasil.

T 16 – “O Estatuto da Criança e do Adolescente em discursos autoritários”, Lemos, 2009.

O texto aborda em sua totalidade a categoria “historicidade”, pois retrata a idealização do Estatuto da Criança e do Adolescente como mecanismo avanço e desenvolvimento de uma nação em forma de concepção ilustrada. Todos os parágrafos do texto trazem a caminhada histórica como forma de entendimento à ideia do Estatuto na época de sua concepção, discutida em formas de prática de poder.

T5 – “Aprendendo a lição: uma etnografia das Varas Especiais da Infância e da Juventude”, Miraglia, 2005.

A categoria “historicidade” aparece no texto de Miraglia (2005) no item onde trata sobre a antropologia e o direito e nele propôs descrever o Estatuto da Criança e do Adolescente em sua criação. Descreve-o como parte de um processo mundial de consolidação dos direitos da criança e do adolescente.

T 19 – “Adolescente em liberdade assistida e a escola”, Silva e Salles, 2011.

A categoria “historicidade” aparece no texto quando explicitada na literatura, por Silva e Salles (2011) demonstrando que o atendimento à criança e ao adolescente desde o Brasil Colônia até os dias de hoje é ainda repressivo e discriminatório.

RELAÇÕES ESCOLARES

T18 – “O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e velhos prometeus”, Belintane (1998)

A categoria “relações escolares” é identificada no transcorrer do texto em sua totalidade, quanto Belintane (1998) discorre sobre suas duas experiências pessoais vividas em escolas bem distintas.

Relações escolares conflitantes são as estabelecidas pelo autor do texto em sua prática escolar.

T13 – “A motivação como prevenção da indisciplina”, Eccheli (2008)

A essência do artigo escrito por Eccheli (2008) determina as formas de relações escolares quando em todos os parágrafos focaliza as situações em sala de aula e dentro da escola.

T17 – “Orientação à queixa escolar”, Freller (2001)

Quando os autores tratam sobre queixas escolares, tratam de relações escolares. As situações apresentadas na pesquisa todas envolvem relações escolares.

T14 - “Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura?” Lopes e Gomes, 2012.

Não obstante estar o texto repleto de situações que envolvem “relações escolares”, mais precisamente no item “Professor: decisor em sala de aula” identificam-se situações referentes a categoria estudada.

Principalmente no que se referem os autores a diferenças de comportamento em uma mesma sala de aula com diferentes professores, e os diferentes tipos de turmas.

Quando relatam competências e utilização de ações preventivas em sala de aula. Todas as formas de se obter mediação, resolução de problemas, todas direcionam para a análise da categoria “relações escolares”.

T6 – “Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente”, Aquino (2011)

A categoria “relações escolares” está expressa no texto quando o autor Aquino (2011) apresenta os resultados de um estudo exploratório acerca da tessitura disciplinar de uma instituição escolar, com o intuito expresso de indagar o que se produzia empiricamente quando estavam em pauta as ações discentes como indisciplinadas.

T15 – “Indisciplina e a noção de justiça em adolescentes escolares”, Cunha et al (2009)

Constata-se a categoria “relações escolares” no texto de Cunha et al (2009) pela descrição da pesquisa empírica que culminou no texto de análise onde verificado foi a noção de justiça retributiva nos grupos de alunos estudados. As relações entre os alunos, professores, as respectivas sanções aplicadas, todas as situações são reflexos de relações escolares.

T3 – “Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública”, Ratto (2002)

A categoria “relações escolares” está presente no texto principalmente quando o autor descreve os casos dos alunos considerados pela escola como problemáticos e indisciplinados.

T9 – “A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes”, Gallo e Williams (2008)

No item “Educação” os autores descrevem a forma e a porcentagem dos infratores e sua relação escolar. Determinado neste item está identificada a categoria “relações escolares”.

T20 – “A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores”, Chrispino e Chrispino (2008)

Já no título há referência à categoria “relações escolares”. No corpo do trabalho também se faz a referência quando da introdução, caracterizando as relações escolares e no item que exemplifica as decisões judiciais envolvendo as relações escolares.

CONVIVÊNCIA

T8 – “A convivência familiar e comunitária é direito da criança e do adolescente e uma realidade a ser repensada pela escola”, Nery (2010)

O artigo de Nery (2010) já traz no título a categoria “convivência” que no transcorrer do texto quando fundamenta a importância da família, a convivência com ela. Quando fala do acolhimento e a responsabilidade da educação frente ao direito à convivência familiar e comunitária.

T7 – “Os direitos da criança e do adolescente na percepção de adolescentes dos contextos urbano e rural” Alves e Siqueira (2013)

A categoria “convivência” está estampada em todas as situações do artigo que relatam acerca do conceito de família.

T4 – “Indisciplina escolar: uma construção coletiva”, Boarini (2013)

A autora do artigo parte o princípio de que as regras de convivência são uma prerrogativa humana e destaca em todo o texto a importância da convivência. Como também traça considerações de que o conflito também é uma prerrogativa humana. Faz parte da “convivência” que é a categoria que pauta este item.

T3 - “Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública”, Ratto (2002)

A categoria “convivência” é trazida pela autora quando fala em das narrativas trazidas nos livros de ocorrência. Nas situações cotidianas na escola, nos alertamentos feitos pelos atores educacionais e por todos os envolvidos nas situações relatadas. Há o convívio e convivência sempre instalados nas ocorrências registradas.

T10 – “Enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes: Projeto Escola que Protege”, Francischini e Souza Neto (2007)

A identificação da categoria “convivência” está na prática descrita pelos autores no que se refere à convivência com a família, onde sempre há relações de poder e de gênero envolvidas, bem como com predominância na sociedade. Há também, em relação à violência que ocupa lugar no interior das famílias, na convivência violenta nos parentescos. Na violência praticada nas instituições familiares. Todas descrevem situações de violência na convivência.

T20 - “A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores”, Chrispino e Chrispino (2008)

As relações escolares passam necessariamente pela convivência. A categoria “convivência” está diretamente relacionada à judicialização das relações escolares, assim, no texto de Chrispino e Chrispino (2008), a categoria “convivência” está descrita de todas as formas, em se falando de realidade cotidiana, em se falando de envolvimento dos atores sociais. Enfim, há que se perceber a categoria, inclusive nas ações descritas no item “um esforço de conclusão”.

DIREITOS E DEVERES

T8 - “A convivência familiar e comunitária é direito da criança e do adolescente e uma realidade a ser repensada pela escola”, Nery (2010)

A explicitação da categoria “direitos e deveres” no artigo de Nery (2010) está descrito diretamente no título como direito da criança e adolescente à convivência e comunitária. Encontra-se também explicitado em várias partes do texto, como na menção a reconhecimento da legislação como garantidora dos direitos das crianças e adolescentes dando ênfase à visão multidisciplinar.

T4 - “Indisciplina escolar: uma construção coletiva”, Boarini (2013)

As reflexões apresentadas no texto de Boarini (2013) falam em regras de convívio. E, o desafio do cumprimento das regras de convívio quando não observado extrapolam as margens e se suprem no instituto do dever. Enfim, o livre exercício democrático não pode ser confundido com comportamento inadequado ou rompimento na transgressão.

T1 – “A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade”, Padovani e Ristum (2013)

A menção à categoria “direitos e deveres” perpassa pelo início do texto de Padovani e Ristum (2013), quando se trata da definição jurídica de adolescência, continua quando do tratamento no atendimento socioeducativo e da escola enquanto parte da medida socioeducativa e também quando trata das causas da reincidência.

T7 - “Os direitos da criança e do adolescente na percepção de adolescentes dos contextos urbano e rural” Alves e Siqueira (2013)

A categoria “direitos e deveres” é amplamente destacada e observada nos vários parágrafos do texto. Por vezes os autores destacam os artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente e demonstram os direitos e deveres a serem observados.

T11 – “Estatuto da Criança e do Adolescente: é possível torna-lo uma realidade psicológica? Mello (1999)

As disposições legais quanto à família, escola, trabalho estão descritos na lei, principalmente no que se refere à criança e ao adolescente. O texto de Mello (1999) traz a discussão sobre direitos, deveres envolvendo crianças e adolescentes. As contradições trazidas pelo confronto da lei e da realidade da época da abordagem realizada pela autora.

NORMATIVIDADE

T5 – “Aprendendo a lição: uma etnografia das Varas Especiais da Infância e da Juventude”, Miraglia, 2005.

O texto, no item “A criança e a lei, o desenvolvimento da legislação” traz o comentário das mudanças na prática legal. A categoria “normatividade” é considerada em seu tratamento e reestruturação.

T4 - “Indisciplina escolar: uma construção coletiva”, Boarini (2013)

Quando o texto trata de regras de convívio social, a autora Boarini (2013) reflete situações onde a categoria “normatividade” está presente na natureza de quem as obedece ou desobedece.

T 2 - “Conselho Tutelar: um novo instrumento social contra o fracasso escolar?” Souza et al, 2003.

O atendimento do Conselho Tutelar foi analisado pelos autores perpassando sempre por questões que envolvem a categoria “normatividade”. Trata da discriminação do aluno pobre, garantia de vaga nas escolas públicas, processo de democratização.

T12 – “Atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes à educação”, Silveira (2012)

A categoria “normatividade” está descrita em todos os itens do artigo de Silveira (2012), pois os itens falam sobre decisões judiciais, direitos descritos na Carta Magna brasileira, exigibilidade judicial do direito à educação.

T21 – “A internação de adolescentes pela lente dos tribunais”, Minahim e Sposato (2011)

O trabalho dos juízes, constantes de suas decisões são alvo do texto de Minahim e Sposato (2011), assim, em todo contexto do artigo a categoria “normatividade” está presente.

T1 – “A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade”, Padovani e Ristum (2013)

A privação de liberdade é decorrência da autoria de um ato infracional já julgado por um Juízo competente. A categoria “normatividade” permeia todo o artigo de Padovani e Ristum (2013). Pois, o artigo versa sobre o caminho socioeducativo que envolve adolescentes privados de liberdade.

T22 – “Impactos da violência na escola: um diálogo com professores” Mendes (2011)

Para o enfrentamento da violência que ocorre no contexto escolar Mendes (2011) retrata a complexa realidade brasileira. E, por ela, a categoria “normatividade” está constatada quando se identifica modelos de maus-tratos.

CONFLITO

T23 – “Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação”, Chrispino (2007)

O texto completo de Chrispino descreve sobre a categoria “conflito”. Discute os conceitos de conflito, de conflito escolar, apresenta maneiras de classificar os conflitos, bem como apresenta alternativas potentes e viáveis para a diminuição da violência escolar, apresentando proposições para a implantação de um programa de mediação.

T24 – “Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz”, Chrispino, Dusi (2008)

A categoria “conflito” está localizada principalmente quando se discute a mediação na escola. Os programas de mediação de conflito escolar são abordados no texto, que naturalmente acontecem quando da reunião de alunos distintos e diferentes.

T25 – “Educação, conflito e convivência democrática”, Estevão (2008)

Os conceitos apresentados no texto de Estevão (2008) como disciplina, violência, conflito e convivência assumem um sentido profundamente democrático. A categoria “conflito” é amplamente discutida e há o reconhecimento de que pode vir a ser positivo e necessário ao crescimento do ser humano.

T 26 – “Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão”, Cella e Camargo (2009)

A categoria “conflito” é vista neste artigo de Cella e Camargo (2009) como um modo de compreensão da análise de mecanismos de exclusão. As crises vivenciadas tornam as mudanças impostas motivos de conflitos que se deslocam constantemente na vida escolar.

T27 – “A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico”, Mendonça (2011)

O “conflito”, como categoria, perpassam por estranhamentos nas relações escolares e causam conflitos que são discutidos e constituídos como modo de identificação educacional e social.

T28 – “Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei”, Bazon et al (2013)

A trajetória dos adolescentes em conflito foram descritas no artigo de Bazon et al (2013) e a categoria “conflito” está presente em todo transcorrer do texto.

T29 – “Valores na escola”, Menin (2002)

Todas as práticas descritas no texto de Menin (2002) constata os tipos de valores e a categoria “conflito” se coloca quando da exemplificação de situações escolares de conflito de valores entre os atores escolares.

VIOLÊNCIA

T30 – “Violência, insegurança e imaginário do medo”, Teixeira e Porto (1998)

A categoria “violência” aparece no texto integrada ao aumento da insegurança, que traz medo e ao próprio aumento da violência.

T31 – “A violência no imaginário dos agentes educativos”, Itani (1998)

No texto de Itani a categoria “violência” está caracterizada como cotidiana envolvendo suas complicações e práticas.

T32 – “A violência escolar e a crise da autoridade docente”, Aquino (1998)

A autoridade docente é descrita no texto de Aquino envolvida com o tema da categoria analisada.

T33 – “As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes, Camacho (2001)

Há fragilidade enfocada no texto que envolve a fragilidade da fronteira entre indisciplina e “violência”.

T34 – “A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias”, Santos (2001)

A relação professor/aluno está em destaque no texto, com o desfavorecimento de uma parte na relação de poder. A categoria “violência” integra o contexto apresentado.

T35 – “Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil”, Sposito (2001)

As práticas escolares inadequadas estão evidentes na apresentação do texto de Sposito e a categoria “violência” é traçada a entender a compreender o comportamento dos alunos.

T36 – “Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil”, Gonçalves e Sposito (2002)

A categoria “violência” e seu impacto nas escolas é o enfoque dado ao texto de Gonçalves e Sposito (2002).

T37 – “Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores”, Zuin (2003)

A superação é discussão no texto de Zui, (2003) tomando a categoria “violência” como instrumento de análise em torno do “poder”.

T38 – “Violência escolar e auto-estima de adolescentes”, Marriel et al (2006)

A categoria “violência” é usada para análise do papel do docente e pedagogo no artigo apresentado.

T39 – “Pressupostos de uma avaliação de contexto existencial da violência escolar para o planejamento de condutas motoras educacionais voltadas para pré-adolescentes de classes de progressão”, Fajardo et al (2006)

A análise do artigo se deu utilizando a categoria “violência” a coloca no contexto do texto e das diversas circunstâncias que se apresenta.

T40 – “A violência na ótica de alunos adolescentes do Distrito Federal”, Gomes et al (2006)

A desigualdade social está em destaque no artigo analisado, tendo como fator consequente a “violência”.

T41 – “Um jogo de luz e de sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar”, Araújo e Pérez (2006)

A partir de uma brincadeira na escola, a categoria “violência” é usada para analisar situações apresentadas no sentido de desvelar situações de violência contra crianças.

T42 – “Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia”, Arroyo (2007)

A proclamação de direitos não é suficiente para frear a desigualdade apresentada, daí a análise sob o prisma da “violência”.

T43- “Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia”, Borges e Meyer (2008)

A situação de vulnerabilidade à violência é o tema do texto de Borges e Meyer (2008), que traz uma discussão abrangente que visa a verificar os limites das ações educativas.

T44- “Máscaras, jovens e “escolas do diabo”, Pais (2008)

A discriminação, o abandono e a vulnerabilidade estão em destaque na apresentação das escolas chamadas “do diabo”.

T45 – “Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental”, Pinheiro e Williams” (2009)

A categoria “violência” é discutida neste texto quando praticada entre pares.

T46 – “Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo”, Galvão et al (2010)

Os autores deixam explícito que a escola é palco da “violência”.

T47 – “A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção”, Silva e Salles (2010)

Aponta os autores na discussão que as técnicas de negociação de conflitos são insuficientes para tratar de “violência”.

T48- “Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade”, Ruotti (2010)

Ruotti (2010) discute os processos de exclusão e a “violência”.

T49 – “Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar”, Chrispino e Santos (2011)

As prioridades educacionais são enfoque para discussão da “violência”.

T50- “Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar”, Patias et al (2012)

Os fatores de risco que envolvem o contexto familiar e escolar tornam a discussão sobre “violência” presente nas situações apresentadas no artigo.

T51- “A violência da escola na voz de futuros professores: uma probabilidade da produção da cultura da violência em ambientes escolares?”, Silva (2013)

Na escolarização da escola básica a o sentimento que mais se destacou foi o de humilhação, tendo a “violência” como importantes categoria de análise.

T52 – “Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa?”, Schilling (2013)

A vontade de dizer o que se pensa é prioridade para aqueles que frequentam a escola. Na discussão da escola justa a categoria “violência” é constante para apoio à análise.

T53 – “A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar”, Bispo e Lima (2014)

A educação envolve transmissão do conhecimento, sendo envolvida nesse processo o imprevisto e o inesperado. Contando com as emoções deve-se na análise se dar destaque para a categoria “violência” no contexto escolar para que se possa alcançar a garantia de investimentos na participação de todos.

A análise quantitativa e o apontamento qualitativo das categorias nos artigos determinados se encontram nos quadros abaixo:

Quadro 12 – Análise quantitativa e apontamento qualitativo

UC – Intranquilidade no entendimento das relações pedagógicas quando do conflito instalado.

UR – Categoria Temática	T 14	T 2	T16	T 5	T 19
Historicidade	06	03	01	04	04

Texto	Recorte do texto – apontamento qualitativo
T14	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atualmente, muitos professores e alunos se queixam das dificuldades do desenvolvimento do processo pedagógico, bem como do mínimo respeito para que se desenvolva uma convivência possível. ✓ A indisciplina, considerada um fenômeno polissêmico e multicausal, também se apresenta em diferentes níveis. ✓ Portanto, torna-se importante entender o caminho percorrido pelas diversas correntes pedagógicas e suas tentativas de lidar com a indisciplina de diferentes formas, para entender a atualidade e buscar intervir, considerando a escola e o aluno que temos no momento histórico atual. ✓ O percurso a ser realizado pelo aluno poderá ser estimulado ou dificultado, dependendo em grande parte da prática cotidiana do professor em sala de aula. ✓ Além das diferenças de comportamento em uma mesma sala com diferentes professores, também podem coexistir em uma mesma escola diferentes tipos de turmas, aquelas consideradas disciplinadas e indisciplinadas. ✓ Basta uma observação das interações verbais e não verbais em sala de aula para verificar que a comunicação é distribuída irregularmente.
T2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A maneira negativa como as escolas se relacionam com as crianças mais pobres e com mais dificuldades não possibilita que ações educativas sejam realizadas no âmbito da própria escola. ✓ Para os entrevistados, falta compreensão do professor sobre o dia-a-dia do aluno. ✓ A dinâmica escolar é criticada em muitos momentos: falta empenho por parte de todos os educadores em organizar a escola; professores não deixam as regras claras; falta material, recursos, funcionários, e as instalações são precárias.
T16	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para os líderes populistas e autoritários, a harmonia seria produzida pelo consenso, a discórdia e contestação seriam vistas, para eles, como símbolo de perigo e deveriam ser eliminadas em nome da ordem e da paz.
T5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ De maneira geral, a tensão que marca esse ambiente é diferente daquela que caracteriza o espaço institucional. ✓ A tensão estava muito mais ligada ao medo de ser internado ou voltar para a Febem; de ter seu filho, irmão ou parente internado. ✓ Em diversas ocasiões, o juiz acaba fazendo parentes e meninos chorarem, “pela vergonha de ter um filho criminoso. ✓ Disputando espaço com a tecnicidade da aplicação da lei, criam um rito discriminatório que atende a estereótipos e preconceitos.
T19	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O relacionamento com os professores e demais funcionários das instituições escolares é marcado por atitudes ambivalentes. ✓ A referência ao respeito e/ou desrespeito nas relações aparece sempre presente em suas falas, até mesmo quando se aponta o que está faltando ou o que precisaria ser modificado no trabalho realizado pela escola: “ensinar o respeito para os outros porque tem muita gente que não sabe o que é respeito não”.

Quadro 13 – Análise quantitativa e apontamento qualitativo

UC – As queixas lideram e a forma de participação de alunos e profissionais se mostra equivocada

UR – Categoria Temática	T 18	T 13	T 17	T 14	T 6	T 15	T 3	T 9	T 20
Relações escolares	07	03	02	04	04	01	05	02	02
Texto	Recorte do texto – apontamento qualitativo								
T18	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No cotidiano da escola, sobretudo no período noturno, o caseiro não interferia, seu limite era cuidar do patrimônio físico da escola, não se metia na “didática” nem tampouco na manutenção da ordem nos corredores – papel de inspetor de alunos (que nunca existiu). ✓ Depois, pelo salário e por todos os outros sufocos cotidianos: aguentar o caseiro, o diretor omisso, manter a sutileza ou o medo refinado, ininterruptamente, para não “queimar o filme” com os traficantes e bandidos cotidianos, silenciar diante das injustiças e dos triunfos sempre crescentes da bestialidade. ✓ Nessa escola, a aula prossegue normalmente. ✓ Os pais fecham um acordo final com os padres, fecham-se as contas, rateiam-se os prejuízos e todos partem felizes para a festa de formatura, que ocorre com um bom <i>buffet</i> e que conta até com a presença de políticos importantes e personalidades da mídia. ✓ Os alunos davam conta de reproduzir nas provas, alguns com auxílio de “cola”, os conteúdos dados. ✓ Na “escola do (quase que eu) morro”, há muitos fatores sociais e psíquicos que levam à exacerbação da investida agressiva. ✓ Assim, configuramos, ao longo de nossa análise, duas escolas, duas possibilidades civilizatórias – uma conseguindo ainda manter seus níveis de indisciplina e violência dentro do pacto institucional, contraposta a outra, cujo pacto encontra-se abalado, cujas resultantes das forças dos sujeitos instituintes parecem apontar para uma crise mais profunda, para um possibilidade de a relação ser sustentada por novos e estranhos objetos, muito diferente dos tradicionais conteúdos e objetivos escolares. 								
T13	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dessa forma, para evitar a possibilidade de fracassar e receber castigo ou desaprovação social, o aluno pode se esquivar de situações de aprendizagem, através de uma atitude apática ou indisciplinada em sala de aula, sendo uma forma de se autoprotger dos sentimentos negativos de incapacidade, frustração e baixa auto-estima. ✓ Quanto às características pessoais dos alunos e às interações em sala de aula, sabe-se que as relações humanas compõem-se num emaranhado de fatos, pensamentos, valores, percepções, sentimentos, ações e reações que no dia-a-dia podem transformar-se em situações de desafio para os envolvidos. ✓ Outro erro frequente do professor é comunicar-se com um número reduzido 								

	<p>de alunos durante as aulas, dando atenção somente para aqueles que considera bons alunos e participam ativamente das aulas ou só para aqueles que costumam atrapalhar a ordem da classe.</p>
T17	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Carlos fala de sua vida escolar com entusiasmo, relembra o nome dos amigos, da professora e coordenadoras da série atual. Recupera a memória do ano anterior (primeira série), em que a professora era – segundo sua opinião – uma fera. Prefere a deste ano, simpatiza com ela. ✓ Os resultados do trabalho apontam para uma agilização do atendimento que, buscando ser objetivo e focal, implemente rapidamente modificações no dia-a-dia da criança, inclusive no seu cotidiano escolar.
T14	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atualmente, muitos professores e alunos se queixam das dificuldades do desenvolvimento do processo pedagógico, bem como do mínimo respeito para que se desenvolva uma convivência possível. ✓ Espera-se que os professores e outros profissionais da educação realizem uma autorreflexão a partir das seguintes questões: Qual o seu conceito de disciplina/indisciplina? Que propostas pedagógicas constituem a base da sua prática em relação à disciplina/indisciplina na sala de aula? Que intervenções poderá realizar para melhorar o clima de convivência na sala de aula? ✓ Nesse contexto, a indisciplina pode surgir quando se estabelecem falhas na comunicação, os ‘diferentes’ não compreendem os códigos verbais, paraverbais e não-verbais utilizados no ambiente escolar, como exemplo, certos gestos do aluno, interpretados pelo professor como ofensivos, têm significados diferentes em seu meio social. ✓ A sala de aula é o cemitério comum de numerosas reformas educacionais.
T6	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A clientela, típica de uma escola pública brasileira, é marcada por uma delineada diversidade socioeconômica e cultural. ✓ Podem eles pedir providências não apenas contra colegas, mas também contra determinados professores. ✓ Não obstante a alegação recorrente acerca do espraiamento da animosidade, do desrespeito ou então da apatia por parte do alunado, tais queixas, se observadas de outro ângulo, parecem apontar, paradoxalmente, para uma espécie de triunfo normalizador das práticas escolares contemporâneas, consubstanciado na ambição de uma gestão diuturna das condutas, bem como dos destinos ali em jogo, por meio da standardização não apenas dos gestos, mas sobretudo das intenções a eles subjacentes. ✓ Nesse sentido, a profusão das queixas disciplinares emerge como uma espécie de efeito colateral – ou em cascata, talvez – da retórica expansionista da escola contemporânea.
T15	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vale considerar que certos atos de indisciplina são genuinamente morais, principalmente quando a atitude reflete alguma revolta do aluno por ter sido humilhado ou injustiçado.
T3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As crianças que povoam os livros de ocorrência apenas eventualmente procuram as pedagogas por vontade própria. ✓ Esta rede hierárquica de disciplinamento atua numa relação de mútua complementação, e, nos casos do livro de ocorrência, as pedagogas

	<p>parecem ocupar uma espécie de tribunal superior de justiça.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Após as situações consideradas problemáticas, ocorrem conversas nas quais fica explícito haver movimentos de conscientização, desculpas, retratações, busca de entendimento, fim dos conflitos e promessas de não reincidência. ✓ Caberá particularmente aos adultos e à escola a função julgadora e corretiva para fixa-los nos caminhos do bem. ✓ Entretanto, mesmo que os relatos não registrem a existência de conversas apaziguadoras, tudo indica que elas provavelmente ocorreram, dado o caráter ortopédico imanente a esse tipo de instrumento pedagógico.
T9	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estas, por sua vez, rejeitam esses alunos por seu histórico de conflitos e pelo estigma de estarem em conflito com a lei e assim o ciclo de exclusão se repete. ✓ A Prestação de Serviços à Comunidade, apesar de ser uma medida menos severa, parece ser útil, pois envolve o desenvolvimento de atividades, que podem, por sua vez, adaptar o adolescente ao convívio social e profissional.
T20	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Por outro lado, ouve-se que os direitos das crianças e adolescentes são sempre garantidos pela Justiça e que a cada dia fica mais difícil realizar as ações educacionais que são esperadas pela tradição. Os professores se sentem, muitas vezes, desamparados porque, efetivamente, não fomos preparados para lidar com o estado de coisa que hoje caracteriza a relação escolar. ✓ A judicialização das relações escolares é um fato verdadeiro e, a nosso ver, ocorre em grande número porque os atores educacionais envolvidos não foram formados para lidar com esta nova demanda e não foram informados sobre as novas obrigações decorrentes destes instrumentos legais que explicitam deveres e garantem direitos.

Quadro 14 – Análise quantitativa e apontamento qualitativo

UC – A vulnerabilidade permeia as relações e os sentimentos estão sempre aflorados

UR – Categoria Temática	T 8	T 7	T 4	T 3	T 10	T 20
Convivência	04	01	03	04	03	04
Texto	Recorte do texto – apontamento qualitativo					
T8	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Decorrido algum tempo do abrigo e após estudo aprofundado pela equipe técnica do Judiciário, poderá ser decretada, pelo juiz da Vara da Infância, a <i>suspensão do poder familiar</i> ou a destituição dos pais e de seus deveres em relação aos filhos. ✓ Em suma, propõe a compreensão para além do espaço físico, para um modelo que reconhece e valoriza a rede de vínculos. ✓ Podem ser profundamente fortes, espontâneos e, por vezes, mais significativas que algumas relações de parentesco. ✓ Muito além da ação professor-aluno em sala de aula, resguardada naturalmente sua relevância, é preciso considerar as mudanças que esse 					

	plano carrega em seu pano de fundo. Necessidade de mudanças profundas da maioria das pessoas na interação/relação com a família e na sociedade; na função educadora como mães/pais; naquilo que se propaga na mídia, nos conteúdos circulantes nos jornais, na televisão, na internet e em todo o processo de comunicação.
T7	✓ A maioria dos participantes apontou que a adolescente tinha o direito de escolher com qual dos pais gostaria de ficar, evidenciando o direito de expressar a opinião.
T4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Longe de naturalizar as mazelas escolares, é necessário entendê-las à luz do momento histórico e das condições sociais em que está ocorrendo. ✓ É evidente que todo aluno “indisciplinado” ou “violento” tem seus determinantes psíquicos, pertence a uma família, independente do seu modelo de estruturação, e que a indisciplina escolar é um fenômeno que se concretiza na escola. ✓ Nessa linha de raciocínio, há que se pensar, também, que o comportamento indisciplinado pode estar revelando os conflitos velados da instituição e, mais que isso, pode estar indicando a insatisfação com uma escola, que dia a dia torna-se cada vez mais anacrônica e incompetente para cumprir sua função social.
T3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ É possível entender sob diversos ângulos a dimensão inquisitorial identificável nos livros de ocorrência. ✓ Assim, parece tratar-se de uma dinâmica na qual o aluno ou a aluna ocupam uma permanente posição de culpa; os livros de ocorrência seriam apenas um dos momentos de confirmação dessa culpa, de transformação do potencial em real. ✓ O livro de ocorrências seria um dos meios de esse adulto mostrar os limites à criança má. ✓ Esses livros de ocorrências funcionam como prova tanto do ponto de vista interno, como instrumento de controle e direcionamento das condutas infantis infratoras, quanto do ponto de vista externo, ao proteger a escola de possíveis acusações de negligência ou irresponsabilidade.
T10	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O estudo comprovou, ainda, que a violência contra crianças ocorre no lar e na família, nas escolas e outros ambientes educacionais, em sistemas assistenciais e de justiça, nos locais de trabalho e na comunidade, de um modo geral. ✓ A prática de violência contra crianças e adolescentes (maus tratos, abandono e negligência, abuso e exploração sexual comercial, trabalho infantil, dentre outras) não é recente. Um olhar atento à trajetória histórica de crianças pobres no Brasil nos mostra a procedência dessa afirmação. ✓ A violência praticada nas instituições educacionais de modo geral também comparece com muita frequência nas estatísticas.
T20	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para o estudo a que nos propomos, os direitos e deveres que resultam em responsabilidade civil e que precisam ser do conhecimento dos atores que constroem as relações escolares, podem ser encontrados no Novo Código Civil, no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Código de Defesa do Consumidor. ✓ Acreditamos que seja importante incluir neste item do respeito ao aluno

	<p>pelo educador, que ampliamos para o respeito mútuo entre os atores da relação escolar, o fenômeno contemporâneo <i>bullying</i>, ainda pouco considerado pelos professores e gestores.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ É uma prática corriqueira a omissão dos gestores do estabelecimento de ensino quanto à denúncia de atos infracionais praticados ocorridos no interior das escolas, provavelmente buscando evitar escândalos ou retaliações. ✓ Por fim, o que se prega é que a judicialização das relações escolares precisa ser percebida como um sinal de que as decisões em educação estão fugindo do controle de seus atores principais.
--	--

Quadro 15 – Análise qualitativa e apontamento qualitativo

UC – Há preocupação com a impunidade. Há esforço da rede de atendimento em instalar um processo que assegure a igualdade e o diálogo

UR – Categoria Temática	T 8	T 4	T 1	T 7	T 11
Direitos e deveres	06	03	02	01	02
Texto	Recorte do texto – apontamento qualitativo				
T8	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desde o movimento no espaço privado até a atuação no espaço público, no convívio com vizinhos, na comunidade, no trabalho vão se construindo as relações que estruturam a base de apoio no enfrentamento das dificuldades cotidianas. ✓ Ressalta-se a condição de incompletude institucional prevista para os serviços de acolhimento, ou seja, a organização não deve funcionar no modelo de “instituição total”, ofertando todos os serviços em seu interior e, ao mesmo tempo, mantendo as crianças e adolescentes enclausurados. ✓ É importante também considerar que, além das obrigações de caráter legal, de natureza jurídica, existem aquelas de caráter simbólico e afetivo, construídas pela presença, amizade, convivência e/ou apadrinhamento. ✓ Articular as ações das políticas sociais e dos demais operadores do sistema de garantia de direitos com a sociedade civil organizada é uma forma de superar os obstáculos, de promover o reordenamento dos programas de acolhimento, visando cumprir seu caráter de excepcionalidade e provisoriidade, o investimento na reintegração à família, a preservação do vínculo entre grupo de irmãos, a permanente comunicação com a Justiça da Infância e a articulação com a rede de serviços. ✓ A qualidade da formação da equipe técnica é determinante para a construção de projetos coletivos, solidários, compartilhados desde a sua concepção com os beneficiários e apoiados pelos poderes constituídos no início, mas que deverão tornar-se autossustentáveis. ✓ A título de exemplo, podemos lembrar aqui a importância das ações de profissionais da educação e da saúde, como agentes facilitadores na identificação, caracterização e denúncia de situações de violação de direitos 				

	<p>que se traduzem em surras, abuso sexual, queimaduras, falta de alimentação e de cuidados de higienização e saúde, entre tantas outras negligências e violências.</p>
T4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Como corolário, qualquer explicação sobre esse assunto deve considerar esses aspectos. O que não podemos perder de vista é que a escola, a família e o aluno não existem isoladamente. ✓ Não há como negar a complexidade dessas questões. Contudo, insistimos em afirmar que é necessário não perder de vista que a escola, a família e todos os indivíduos envolvidos nessas instituições são partes constituintes dessa sociedade. ✓ No caso do ambiente escolar, a disciplina é um exercício diário que ocorre no cotidiano da sala de aula. Deve ser construída e administrada no dia a dia por todos os envolvidos na educação.
T1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O atendimento aos adolescentes que cometem atos infracionais deve considerar não apenas as sanções punitivas, de natureza coercitiva, mas, antes de tudo, aspectos educativos. ✓ Fica, assim, garantida a possibilidade na vida social, com o envolvimento familiar e comunitário. ✓ Nas dependências da unidade funcionam os serviços de saúde integral, educação formal, arte-educação e qualificação profissional, além de serviços administrativos e gerais.
T7	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os jovens dos dois contextos apresentaram conhecimento sobre os direitos da criança e do adolescente, embora muitas opiniões estivessem mais atreladas às concepções sociais, macrosistêmicas, enraizadas e compartilhadas na sociedade, do que às leis vigentes, como a existência obrigatória de laços afetivos entre os membros de uma família, a não oitiva da criança e do adolescente, considerados incapazes de tomar uma decisão, o assentimento ao uso de punição física e a pobreza como motivo para o afastamento familiar.
T11	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A leitura dessa disposição pode nos encher de perplexidade. A primeira coisa que vem à mente é perguntar se uma legislação tão avançada não seria uma contradição a mais num país já tão cheio de contradições. É evidente que o dia-a-dia demonstra a grande distância que vai do que a lei dispõe para a realidade onde o dispõe. Basta ler os jornais para encontrar, cotidianamente, o relato da displicência com que são tratadas questões de cunho social envolvendo os jovens. ✓ Convivemos com o descaso dos governantes pela vida dos jovens e com o abuso das autoridades constituídas, violando os direitos mais elementares que o Estatuto da Criança e do Adolescente garante às crianças e aos adolescentes.

Quadro 16 – Análise quantitativa e apontamento qualitativo

UC – A dimensão jurídica e judicial não supera o diálogo

UR – Categoria Temática	T 5	T 4	T 2	T 12	T 21	T 1	T 22
Normatividade	05	03	04	03	02	03	01
Texto	Recorte do texto – apontamento qualitativo						
T5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Esse espaço, contudo, mostrou-se um campo rico em teatralidade e dramaticidade, onde além da ação legal do Estado, representado aqui pelo Poder Judiciário, nos deparamos com todo um sistema simbólico específico que estabelece diálogos muito particulares com as noções de minoridade, punição, culpabilidade e a própria ideia de Estado. ✓ Fica claro então porque o Estatuto da Criança e do Adolescente é tão importante. Além de conhecer a legislação e seu contexto de criação, é preciso compreender seu valor simbólico, tendo em vista os atores em questão e, mais do que isso, compreender os conflitos operacionais que ele causa e explicita. ✓ O estatuto prevê a igualdade do adolescente na relação processual (cap. III, art. 111) isto é, além do direito de ser representado por um advogado, o jovem pode “confrontar-se com vítimas e testemunhas e produzir todas as provas necessárias à sua defesa”. ✓ A atuação do juiz não só ofusca a participação dos advogados de defesa e de acusação, mas também estabelece condutas informais que se tornam um padrão na resolução dos casos. ✓ A ideia de falar a verdade é um ponto importante na relação entre juiz e réu. 						
T4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Naturalizar as brigas juvenis, a formação de gangues ou entender que a depredação escolar ocorre por conta das características de subjetividade própria da adolescência, ou que “sempre foi assim” dão indícios de miopia social. ✓ O professor é preparado e especializado ao longo de um período para compartilhar com o aluno a produção e sistematização do conhecimento. ✓ Vivendo em uma época de exaltação da diversidade, da livre expressão, enfim do incentivo ao fazer democrático, os encaminhamentos da escola ainda se pautam nas leis da natureza, isto é, as normas disciplinares são interpretadas como naturalmente universais e “eternas”. 						
T2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ou seja, é muito importante que possamos levantar informações referentes às concepções dessas pessoas que definem caminhos e encaminhamentos para famílias que procuram o Conselho Tutelar visando solucionar suas dificuldades. ✓ Uma prática dos conselheiros para lidar com crianças que têm problemas na escola é criar com elas um vínculo de confiança, construído nas visitas semanais que devem fazer ao Conselho Tutelar. ✓ Sabendo que as classes populares raramente têm a oportunidade de vivenciar relações sociais de respeito nas diversas instâncias institucionais pelas quais são atendidas, consideramos esta atitude de acolhimento e respeito muito importante, pois o público considera-se realmente atendido em seus direitos e, principalmente, valorizado como cidadão. 						

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vale ressaltar que o Conselho Tutelar faz parte de uma rede social comprometida com a garantia dos direitos de crianças e adolescentes e, para tanto, necessita do amparo das políticas públicas.
T12	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O levantamento das decisões judiciais tratando sobre o direito de crianças e adolescentes à educação denota o uso do Poder Judiciário para a resolução de conflitos nessa área, mas não em todos os assuntos. ✓ Das decisões analisadas, denota-se que em muitas ações há discordância entre os próprios membros do tribunal, e distintos resultados da primeira e segunda instâncias do Poder Judiciário. ✓ Ou seja, é preciso sair da igualdade jurídica e implantar políticas públicas que garantam, de fato, igualdade de oportunidades e de conhecimentos a todos os cidadãos brasileiros.
T21	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nesse discurso há um claro posicionamento que procura afastar da aplicação das medidas socioeducativas as regras e garantias processuais penais, utilizando-se do argumento de tratar-se de sistema diferenciado com fundamento na proteção integral. ✓ Esse outro trecho demonstra posição que nega o caráter sancionatório das medidas socioeducativas e atribui à internação uma índole eminentemente segregadora, cuja tarefa é a retirada do convívio social.
T1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para esses profissionais, as especificidades são marcadas pela segurança, necessária ao bom andamento do trabalho em uma unidade de privação de liberdade, destacando-se o efetivo de funcionários e a forma de falar com os adolescentes. ✓ O discurso relativo às semelhanças volta-se à motivação do professor e aos aspectos didáticos e físicos da escola. ✓ A escola, nesse contexto, pode tornar-se uma oportunidade de inclusão.
T22	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Encontramos uma competente problematização desta forma de violência, enfatizando a necessidade de se trabalhar com a família numa ótica que considere a diversidade e a pluralidade dos arranjos desta instituição social.

Quadro 17 – Análise quantitativa e apontamento qualitativo

U C – Chance de entendimento do acontecido e o porquê do procedimento adotado

UR – Categoria Temática	T23	T24	T25	T26	T27	T28	T29
Conflito	07	01	02	04	01	02	02
Texto	Recorte do texto – apontamento qualitativo						
T23	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apesar de todas as dificuldades, o jovem ainda crê na educação como alternativa e na escola como instrumento de mobilidade social e de diferenciação para o futuro. 						

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Na verdade, o conflito é a manifestação da ordem em que ele próprio se produz e da qual se derivam suas consequências principais. ✓ O conflito é a manifestação da ordem democrática, que o garante e o sustenta. ✓ A maneira de lidar com o conflito escolar ou educacional é que irá variar de uma escola que veja o conflito como instrumento de crescimento ou que o interpreta como um grave problema que deva ser abafado. ✓ No momento em que realçamos o conflito na escola, gostaríamos de chamar à atenção a capacidade da escola em perceber a existência do conflito e a sua capacidade de reagir positivamente a ele, transformando-o em ferramenta do que chamamos de tecnologia social, uma vez que o aprendizado de convivência e gestão do conflito são para sempre. ✓ A mediação induz atitudes de tolerância, responsabilidade e iniciativa individual que podem contribuir para uma nova ordem social. ✓ É possível, também pensar na introdução do tema mediação de conflito no currículo escolar, o que seria uma oportunidade para verbalizar a questão e tornar claro que se espera dele – o jovem – no conjunto de comportamentos sociais.
T24	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para responder a essa sequência de problemas, propomos a instalação da mediação de conflito na escola, não só como alternativa para ela própria, mas também como aprendizado social que pode contribuir para criar uma nova ordem de relação entre os cidadãos.
T25	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Uma escola assim compreendida apresentar-se-ia verdadeiramente como organização comunicativa, atenta à rede da dialogicidade interna que mobiliza diferentes vozes e argumentações assim como à dialectividade que a confronta com a universalidade da justiça, da igualdade e dos direitos face ao paradigma da diferença e da pluralidade. ✓ Assim sendo, o conflito na escola ganha um novo sentido: ele é encarado de modo positivo e até como necessário ao crescimento dinâmico do ser humano, dependendo sobretudo do modo como forem tratados e solucionados, dentro de um ambiente afectivamente quente e construtivo.
T26	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nesse contexto, foi obrigatória a análise dos mecanismos de exclusão, para compreender o sentido do não –pertencimento e o distanciamento dos indivíduos de suas comunidades, de suas vidas e até deles mesmos. ✓ Isso mostra o quanto o preconceito e a exclusão são mecanismos que desestabilizam, podendo provocar o isolamento desses profissionais. ✓ Indagou-se ainda, que contribuições poderiam ser trazidas por essas educadoras para maior desenvoltura no relacionamento com adolescentes que experimentam a exclusão social e quais as principais atividades que tocam a sua esfera de atuação. ✓ Conhecendo seus direitos, obrigações e limites, o adolescente contará com maior segurança para vivenciar o caminho de tramitação e conclusão do procedimento judicial e, certamente, trará maior clareza nos momentos em que a opção pela reincidência puder ser precedida de reflexão e escolha.
T27	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Em síntese, a nova materialidade das relações sociais da escola depende diretamente do planejamento do seu trabalho pedagógico, que tenha, na

	<p>mediação, no diálogo entre o mundo material e as necessidades imediatas dos sujeitos, a base para a motivação de estudantes e professores à construção de novos sentidos e significados sociais, atendendo a suas demandas como sujeitos históricos concretos.</p>
T28	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Por isso, a relação jovem-infrator-escola deve ser mais bem conhecida/compreendida, considerando-se, especialmente, a percepção que o próprio adolescente tem dela. ✓ A despeito das importantes informações acerca da relação entre escolarização e envolvimento sério com a prática de atos infracionais, pouco, ainda, se sabe sobre o percurso escolar de adolescentes em conflito com a lei e como eles experienciam o processo de escolarização na rede nacional.
T29	<ul style="list-style-type: none"> ✓ É como se, em moral, meios e fins fossem iguais: não se ensina cooperação, não se ensina justiça, sem a reflexão sobre modos equilibrados de se resolverem conflitos; não se ensina tolerância sem a prática do diálogo. ✓ Nessa educação moral não há lugar para certezas, mas as dúvidas podem ser sempre discutidas.

Quadro 18 – Análise quantitativa e apontamento qualitativo

UC – Total vulnerabilidade das relações humanas

UR – Categoria Temática	T30	T31	T32	T33	T34	T35	T36	T37	T38	T39	T40
Violência	05	02	01	10	08	03	04	05	05	04	02

Texto	Recorte do texto – apontamento qualitativo
T30	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A insegurança no mundo moderno está cada vez mais ligada à ascensão da violência, que, por sua vez, promove a base e o fortalecimento de um imaginário do medo. ✓ Na modernidade, a violência tem sido considerada como uma das figuras reveladoras da desordem e da diferença que ela ameaça introduzir. ✓ Paradoxalmente, o imaginário do medo permite ao Estado medidas cada vez mais autoritárias, leis cada vez mais punitivas, legitimadas por demandas sociais de proteções reais e imaginárias, principalmente de alguns setores da sociedade, em especial, a classe média. ✓ De modo geral, a violência é tratada a partir do ponto de vista do poder, portanto, da lógica da dominação, que consegue – ou não – ser eficaz na

	<p>sua repressão, desconsiderando-se a coletividade na qual se manifesta a potência.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ É preciso, então, saber lidar com ela, em vez de tentar eliminá-la.
T31	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As crianças não brincam nas ruas, não asem senão com os pais e, sempre que possível, de automóvel. ✓ Nessa violência também legalizada opera-se uma distinção entre os primeiros, considerados marginais, e os segundos, os homens de bem, considerados apenas mentores de “crimes do colarinho branco”.
T32	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Por essa razão, reafirmamos a convicção de que há, no contexto escolar, um <i>quantum</i> de violência “produtiva” embutido na relação professor-aluno, condição <i>sine qua non</i> para o funcionamento e a efetivação da instituição escolar.
T33	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A sala de aula onde vigoram novos modelos de relações entre professores e alunos, onde tudo pode ser passível de discussão, onde a hierarquia fica menos visível, onde os alunos têm o direito de opinar, é uma nova realidade. ✓ A garantia da manutenção da disciplina na escola sempre exigiu a presença das relações de dominação e subordinação. ✓ Essa premissa de que a violência decorre da falta de controle sobre as condutas e da ausência da civilidade incorpora a ideia de fundo de que é a civilização que canaliza e estabelece a contenção dos instintos. ✓ De outro lado, há a dificuldade típica do momento da idade (adolescência) de se lidar com as diferenças. ✓ Por ser visível, a violência explícita é, na maioria das vezes, assumida, combatida, punida e evitada, mas há as exceções, como, por exemplo, as depredações na Escola A, que, de tão banalizadas, já não são mais percebidas. ✓ A banalização da violência provoca a insensibilidade ao sofrimento, o desrespeito e a invasão do campo do outro. ✓ A discriminação social foi percebida nas duas escolas, mas com variações quanto à intensidade. ✓ As práticas da violência nas escolas não acontecem de uma forma só e não seguem sempre os mesmos rituais. Elas apresentam faces, tempos e particularidades sutis, e tudo dependendo do cenário onde se apresentam. ✓ Às vezes, a violência acontece de forma súbita, sem prelúdios. ✓ O primeiro passo em direção a uma mudança de conduta no cotidiano é a conscientização e a compreensão dessas dificuldades da vida coletiva.
T34	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Devemos sempre estar conscientes, ao analisar o fenômeno da violência na escola, de que estamos em face de uma relação professor/aluno, na qual este está desfavorecido em uma relação de poder, pois a violência, ao contrário do senso comum que criminaliza o infante, produz vítimas justamente entre as crianças e os adolescentes. ✓ Nessa proposta, o objetivo é fortalecer as instituições, criando regras livremente consentidas e levando em conta os conflitos de forma a organizar meios para sua resolução: contra a palavra emparedada, impõe-se restaurar a autoridade legítima do professor e a mediação da linguagem mediante uma enunciação legítima, na qual se afirma a pedagogia do desejo e das forças da vida, percebendo-se a instituição escolar como uma rede de relações.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No que se refere a programas de prevenção da violência, ele sugere um modelo ecológico no meio escolar: fatores individuais (como aqueles que afetam a auto-estima dos jovens), fatores familiares e fatores da própria escola, como o tipo de regras do jogo que nela impera. ✓ Evidencia-se uma correspondência entre exclusão social e violência escolar: a violência é determinada socialmente. ✓ Reencontramos a escola como ponto de explosão da crise econômica, social, política e cultural, e como lugar de expressão do ressentimento social. ✓ Entretanto, a violência é um discurso da recusa, ela nasce da palavra e dos gestos emparedados, razão pela qual é necessário tentar entender as mensagens escondidas nos atos de violência contra o patrimônio das escolas. ✓ Desse modo, temos que entender a violência como relação da sociabilidade presente na escola, trazida ao espaço escolar por uma dupla fonte: ou como expressão de um autoritarismo pedagógico ou como transferência de uma norma social. ✓ De qualquer modo, o objetivo é incorporar o conflito como uma tensão positiva para a escola, como um processo que pode criar coesão social, desde que a escola assuma pedagogicamente o conflito como criador de relações sociais.
T35	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecendo o aumento da violência escolar como mais uma das expressões do aumento da violência social, a maioria dos entrevistados apontou a prática de agressões físicas e verbais entre os alunos como uma das modalidades mais frequentes encontradas na sua experiência de trabalho. ✓ Nessas pesquisas é reconhecida a presença cotidiana de atos marcados também pelas agressões verbais, embora para grande parte dos atores envolvidos, inclusive pais, o sentido da violência esteja eminentemente ligado à coação física. ✓ No entanto, o quadro da ausência de segurança e o incremento da criminalidade urbana por si só não traduzem a complexidade do fenômeno da violência em meio escolar.
T36	<ul style="list-style-type: none"> ✓ É preciso considerar, entretanto, que havia (e ainda há) um quadro predominantemente desfavorável para a redução dessa violência. ✓ As condições de trabalho e os salários do magistério público continuam deterioradas em toda a década, não obstante esforços isolados de algumas administrações, visando a sua correção. A base material dos estabelecimentos escolares padece, em grande parte, de problemas crônicos quanto ao estado de conservação dos prédios e ausência de equipamentos. ✓ Desta forma, os problemas de violência na escola são vistos mais como questão de segurança e, portanto, passíveis de intervenção policial. Medidas de cunho educativo ficam minimizadas, reiterando-se assim, certas concepções enraizadas na sociedade brasileira, nas quais a questão social sempre foi tratada como questão de polícia. ✓ Entretanto, o cumprimento puro e simples de suas funções tem causado conflitos entre os Conselhos e as escolas, sobretudo nos casos em que os conselheiros exigem, por força do Estatuto da Criança e do Adolescente, que os estabelecimentos de ensino recebam, nas salas de aula, alunos que

	cometeram atos infracionais, procedimento esse rejeitado pelos corpos docente e discente de várias escolas, sob a alegação de falta de preparo dos professores para lidar com esse tipo de aluno.
T37	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A ambiguidade de sentimentos do aluno não é aceita pelo professor como seu problema. No seu ponto de vista, isso é algo que não lhe diz respeito, pois seu campo de atuação restringe-se à dimensão racional e às questões objetivas. ✓ A ambiguidade de sentimentos do aluno não é aceita pelo professor como seu problema. ✓ De fato, há oportunidades nas quais os alunos conseguem descarregar em outros colegas aquele ressentimento reprimido, bem como a sensação de onipotência que é prazerosamente fruída quando eles se assemelham aos professores que os agrediram. ✓ Na verdade, estamos ainda distantes do exercício da autoridade pedagógica que sabe estar envolvida numa relação de poder com seus alunos, mas que também tem consciência de que sua superioridade é contingencial, pois ela porta em si mesma a sua superação. ✓ A máxima liberdade não seria aquela exercida com limites?
T38	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comportamentos agressivos, antes não tidos como violentos, têm sido nomeados como tal, sendo debatidas possibilidades de intervenção no ambiente escolar. ✓ Reconhece-se que, em parte, essas formas de violência são acontecimentos corriqueiros e arraigados na prática educacional. ✓ Ao longo do trabalho ficou evidente que alunos de baixa auto-estima têm relacionamentos mais difíceis na escola, colocando-se mais frequentemente na condição de vítimas de violência. ✓ Investir na melhoria da relação professor-aluno é um alvo a ser destacado, dada a sua relevância na atuação sob a violência e no desenvolvimento de características individuais, como a auto-estima. ✓ Enfrentar a violência requer iniciativas em vários níveis e de diferentes complexidades.
T39	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Caso esses indivíduos já apresentem outras dificuldades relacionadas à escola, o comportamento agressivo tende a se tornar mais evidente. ✓ A violência na escola inclui também situações mais sutis, como atos de discriminação, preconceito, exclusão ou violência simbólica, muitas vezes cometida pela própria instituição educativa. ✓ Torna-se importante, portanto, a atenção à historicidade do indivíduo como também ao meio que ele se desenvolve. ✓ A violência não é necessariamente obra da agressividade.
T40	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Indagados sob os fatores que geram violências, os sujeitos das escolas públicas indicaram as desigualdades sociais, o dinheiro e o poder, a falta de atividades para jovens, a discriminação e a “ruindade de certas pessoas”. ✓ A proibição pura e simples, porém, parece pouco efetiva sem o diálogo e a persuasão, por afetarem, aparentemente, o desejo de alcançar a identidade e a independência.

Quadro 19 – Análise quantitativa e apontamento qualitativo

UR – Categoria Temática	T41	T42	T43	T44	T45	T46	T47	T48	T49	T50	T51
Violência	01	05	02	04	03	06	03	07	49	04	03

Texto	Recorte do texto – apontamento qualitativo
T41	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Crianças que vivem em meios violentos reproduzem a violência em suas relações cotidianas: estamos diante de mais um dos regimes de verdade que circulam no cotidiano da escola.
T42	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Por exemplo, o conjunto de condutas indisciplinadas que sempre aconteceram nas escolas passou a ser interpretado e classificado como <i>violências</i>, elevando a diversidade de condutas desviantes a essa condição e segregando os alunos antes tidos como indisciplinados na categoria mais temida, segregadora e estigmatizante de <i>violentos</i>. ✓ Por que o sistema escolar não foi preparado para lidar com essas infâncias? ✓ A tendência parece ser reconceituar esses conceitos de cidadania e de direitos, torna-los mais restritivos e seletivos: cidadãos entendidos como sujeitos ordeiros, inseridos na ordem cívica, nas normas de participação. Estes teriam direitos à educação, à escolarização, ao conhecimento, como direito. Os violentos seriam excluídos desse direito ao convívio, à cidadania, à educação, à escola. Nem sequer seriam objeto de atenção das pesquisas, da produção teórica e das políticas educativas. ✓ A legítima proclamação de direitos iguais mostrou não ser suficiente diante do aumento das desiguais formas de viver como indivíduos e, sobretudo, como coletivos. ✓ Como se a violência infantil fizesse rebrotar tradicionais visões da infância em vez de contribuir para a sua superação.
T43	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Assim, ficou evidente o esforço em priorizar a instituição escolar no desenvolvimento de políticas afirmativas e de inclusão para essa população, já que é neste espaço que os jovens passam por inúmeras formas de discriminações e rotulações, de maneira que os sujeitos vistos como diferentes ou desviantes são, muitas vezes, obrigados a abandonar os estudos. ✓ Ao mesmo tempo sabe-se que, no contexto brasileiro, muitas vezes, é a escola que está vulnerável em função de suas precárias condições e pode acabar por fornecer informações insuficientes, o que significa que a simples passagem por ela não garante os benefícios usualmente imputados ao nível de escolaridade.
T44	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A maioria é frequentada por jovens provenientes de bairros degradados. ✓ Anedotas que circulam entre professores de ensino secundário caricaturam tentativas pontuais de adaptação dos conteúdos programáticos às supostas

	<p>realidades vividas por esses alunos, tidos como “problemáticos”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Outra manifestação da <i>violência da presunção</i> resulta da <i>imputação da burrice</i> feita na base das aparências ou da intuição. Manifestações dessa violência encontram-se em atitudes de pais e professores que vaticinam futuros sombrios para alguns jovens: “este não vai chegar longe!”. ✓ A criança que recebe o apodo de “violenta” acumula, provavelmente, o ódio do estigma ao ônus da marginalidade em que vive.
T45	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Da mesma forma, houve uma proporção significativamente maior de meninas vítimas e autoras de intimidação quando as participantes relatavam ter presenciado os seguintes tipos de violência da mãe contra o pai: pelo menos um ato de agressão da mãe contra o pai e violência psicológica. ✓ A violência perpetrada pelos pais contra os sujeitos muitas vezes esteve associada, neste estudo, com envolvimento e intimidação na escola, embora com diferenças de acordo com sexo. ✓ O resultado a ser destacado é que quando mais severa a violência física cometida pelos pais contra os sujeitos, maior a probabilidade de os alunos relatarem envolvimento em <i>bullying</i> como alvo ou alvo-autores, isso em ambos os sexos.
T46	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Assim, por exemplo, alunos bem ajustados às exigências escolares, inclusive de aproveitamento passaram a ser desvalorizados, criando-se estereótipos como o de <i>nerd</i>. ✓ Os participantes assinalaram reiteradamente que as normas são pouco conhecidas, tanto por alunos quanto por professores. Estes últimos foram categóricos ao afirmar que a família “não põe limites”, nem “oferece educação”, no sentido da formação de valores e atitudes. ✓ Ainda, para uma parte dos docentes, os alunos chegavam agressivos ao ambiente cujo currículo era pouco significativo, pelo amplo hiato em relação às culturas adolescentes e juvenis. Para alguns deles, o discente era receptivo quando se falava “com jeito” e só se podia educá-los num trabalhos conjunto com a família. ✓ Por outro lado, também têm sido investigados os fatores que levam à violência juvenil. Sabe-se que jovens infratores geralmente possuem uma rede de amigos que também integra o mundo do crime. ✓ Apesar da negação inicial de violência, por parte de professores e gestores, verificam-se ameaças, agressões verbais, brigas, intimidação sexual, uso de armas, assédio moral e depredações. Essa negação pode ser indício de que os atores desconheciam o que se caracteriza como violência escolar, conceito eclipsado pela lei do silêncio. ✓ A escola é autora, vítima e palco da violência.
T47	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As vítimas em geral são mais frágeis fisicamente e às vezes têm uma aparência física desvalorizada socialmente. ✓ A perda da crença da legitimidade da escola tem se constituído em outro fator desencadeador de violência no âmbito escolar. ✓ Assim, é importante que os programas de prevenção à violência ampliem a reflexão sobre as variáveis intervenientes na violência escolar, incorporando reflexões como as condições concretas de vida, valores preconceitos e a questão política e ideológica.

T48	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desse modo, se a escola é denunciada como produtora de violência, os padrões de convivência extramuros escolares, marcados especialmente pelo recrudescimento da violência urbana, agudizam a situação. ✓ Embora essa situação de violência seja tida como muito negativa pelos alunos, estes afirmam gostar do lugar onde moram. Os laços criados, nos anos que lá moram, trazem a garantia de proteção contra a ação dos bandidos, a qual, no entanto, é sempre precária, uma vez que é baseada em um poder arbitrário. ✓ O estigma da escola frente a comunidade é igualado a um câncer na fala da diretora: “Ela [a escola] era um câncer na comunidade, ela era um câncer mesmo. Ela era uma ferida aberta”. ✓ Assim, o medo que se instaurou provinha primordialmente da ação do tráfico de drogas nas suas dependências. ✓ A distribuição no espaço, o controle das atividades, a gestão do tempo, a vigilância constante são elementos essenciais que constituem o poder disciplinar. ✓ Por estes relatos, é possível perceber uma dificuldade grande de entendimento entre alunos e professores, um desencontro de expectativas que, no entanto, não é abertamente discutido. ✓ Dessa forma, parte da violência praticada atualmente pelos alunos na escola mostra-se diretamente relacionada às atividades da própria instituição escolar.
T49	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As citadas pesquisas parecem indicar que é necessário o exercício de antecipação e que isso facilita a materialização daquilo que se busca. ✓ Se a teoria sobre a mediação ilumina, a prática a consagra. ✓ As atividades de ensino podem e devem colaborar para que a escola alcance seus reais objetivos: acolher crianças e jovens e acompanhá-los na difícil viagem ao caminho do conhecimento armazenado..., mas também deve oferecer ferramentas para que se faça a viagem interior onde cada um se descobre a si mesmo e, por isso, melhor consegue ver e entender o outro que lhe apresenta diferente!
T50	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As práticas coercitivas são aversivas, em geral, e provocam emoções negativas como medo e ansiedade predispondo o indivíduo a fugir, retrucar e / ou agredir seu agressor/punidor. Elas têm como consequência a ansiedade infantil e juvenil, e muitas vezes utilizam-se da ameaça de rompimento do laço emocional entre os pais e a criança, sendo esta uma forma psicológica de punição que se expressa na forma de indiferença, isolamento da criança ou ameaça da perda de amor. ✓ A escola é um importante ambiente de desenvolvimento e de interação da criança e do adolescente. ✓ No que se refere ao objeto de análise em questão, a literatura evidencia os efeitos negativos do uso de estratégias disciplinares coercitivas no desenvolvimento dos filhos, como também seu reflexo na escola. A análise dos estudos permite compreender tais estratégias como fatores de risco ao desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. ✓ Como visto, bater não educa ninguém!
T51	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os dados apresentados no relatório em questão apontam para o fato de que

	<p>crianças e jovens já são agentes que cometem agressões verbais na vida cotidiana, cometem e são acometidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Visando a maior explicitação possível da problemática violência da escola, mostramos abaixo os sentimentos desencadeados nos alunos pelas ações agressivas dos professores contra eles: tristeza, humilhação, medo e incômodo. ✓ Os professores que agredem seus alunos também são vítimas do fenômeno, isto é, ocorre uma alta probabilidade de que eles tenham sido agredidos quer seja no âmbito familiar, quer no da escola, durante o seu tempo de infância e juventude.
--	---

Quadro 20 – Análise quantitativa e apontamento qualitativo

UR – Categoria Temática	T52	T53
Violência	03	05

Texto	Recorte do texto – apontamento qualitativo
T52	<ul style="list-style-type: none"> ✓ É possível imaginar que esse item, que compõe o cerne da injustiça na escola, pode ser associado à ausência de diálogo, à queixa reiterada de ausência de possibilidade de dizer o que se pensa sobre as regras, sobre as decisões. ✓ A violência física, a briga e o <i>bullying</i> também aparecem com mais força nos relatos dos alunos e professores da escola pública, em casos vinculados à quebra ou ao desrespeito de normas e regras. ✓ Como lidar, no cotidiano escolar, com o <i>talvez</i> da justiça, com as dissonâncias e os encontros entre os alunos e os professores que lá estão, com a forte demanda detectada de igualdade, respeito, reciprocidade, diálogo?
T53	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A palavra violência é utilizada para nomear condutas diversificadas e, em termos linguísticos múltiplas possibilidades de significação. ✓ Destacamos, neste sentido, a dupla função da ordem simbólica em relação à violência. Por um lado, funciona como o elemento de mediação transcendente graças ao qual os confrontos imaginários entre os semelhantes podem encontrar soluções pacificadoras. Por outro, extrai sua força de uma violência que pode inclusive vir a ser mais letal que a própria violência a que ela visa conter. ✓ Para tanto, ao invés de estratégias pautadas em modelos universais, deve-se elaborar projetos de intervenção que incluam as especificidades. ✓ A educação é um processo de formação humana, para além da transmissão de conteúdos formais. Ela ocorre no encontro entre dois desejos, o de ensinar e o de aprender. A transmissão envolve o imprevisto, o inesperado e o ineducável. O crescente desinteresse pela aprendizagem escolar e o aumento da violência nas escolas evidenciam que a escola está em crise.

	✓ Os métodos educacionais não podem ser pautados na centralização do poder e no reforço do controle, que levam ao aumento da violência.
--	---

4.6 A EFETIVA CONTRIBUIÇÃO DAS PESQUISAS E DOS ARTIGOS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PARA SUPERAÇÃO DOS EQUÍVOCOS SOBRE INDISCIPLINA E ATO INFRACIONAL NA ESCOLA.

A análise quantitativa realizada no presente trabalho trouxe a informação de que existem muito mais artigos que tratam sobre violência do que sobre as outras categorias apresentadas. Na análise qualitativa indicou que em todos os artigos analisados a categoria “violência” encontra-se presente de várias formas, inclusive de forma velada e advinda de todas as convivências possíveis. Seja por parte da família, da escola ou de outro grupo social ao qual se pertença.

Foram encontrados 24 artigos pelo descritor “violência”. Foi o maior número de textos encontrados. Os demais descritores foram encontrados na quantidade de: 05 para “historicidade”, 09 para “relações escolares”, 06 para “convivência”, 05 para “direitos e deveres”, 07 para “normatividade” e 07 para “conflito”.

O elenco encontrado na análise qualitativa informa de acordo com o que diz cada artigo, que:

- a) A descontinuidade das informações e implicações de todas as formas nas trajetórias analisadas apontaram para o envolvimento na prática constante e insuficiente de se resolver os conflitos dentro da escola sem se ter o conhecimento das vivências que o aluno traz para a instituição.
- b) A convivência se pauta em situações inadequadas por não ter a escola informações relevantes sobre a vivência do estudante.
- c) O momento histórico porque passam as crianças e adolescentes deve ser entendido para que a convivência se torne possível.
- d) Há um misto de estímulos e dificuldades a serem superadas, que precisa de comportamentos diferentes e ousados para que não aconteça a comunicação irregular, apontando assim para a importância da compreensão e da tolerância.
- e) A reclamação da falta de empenho dos professores é indicada nos artigos.
- f) As atitudes ambivalentes, discriminatórias e preconceituosas por parte da comunidade escolar foi denunciada nos artigos.

- g) Há diferenças gritantes de formas de exteriorização de sentimentos negativos em escolas pobres e ricas.
- h) Não se podem naturalizar mazelas, mas deve-se entendê-las à luz do momento histórico.
- i) Violência contra crianças é uma prática ainda cotidiana nas instituições escolares.
- j) Práticas coercitivas e agressões a crianças por parte de professores.

As principais indicações da pesquisa qualitativa informam que há mais denúncias do que informação de prática efetiva de mudança do quadro atual. Verificou-se que dentre as 53(cinquenta) pesquisas realizadas, 19 (dezenove) são pesquisas empíricas, realizadas em forma de entrevistas e investigações *in loco* desenvolvendo assim, um percentual até razoável para um campo que ainda está despontando para obter as respostas necessárias.

Várias indicações de formas de superação dos equívocos sobre indisciplina e ato infracional na escolar foram observados no transcorrer das análises, destacam-se abaixo, de forma literal e retirada dos artigos respectivamente na numeração dos quadros analisados (ressalta-se que são citações próprias dos artigos analisados), conforme referencial do quadro descritivo de artigos:

- 1) Urgência de políticas públicas para atendimento aos jovens egressos do sistema socioeducativo.
- 2) Necessidade urgente da articulação das instâncias sociais, principalmente a escola.
- 3) A escolha do cotidiano escolar e seus instrumentos e variadas práticas pedagógicas valem para pensar não só a cultura escolar, mas a nós mesmos.
- 4) O exercício diário da disciplina é um compromisso e desafio e faz parte do trabalho.
- 5) Repensar a realidade que parece guiar os juízes que apelam para o recurso da “lição” como forma de pensar a incapacidade.
- 6) Traz um questionamento de Foucault que como o autor diz poderá abalar todo o aparato normativo: “por que, para ensinar alguma coisa a alguém, se deve punir e recompensar?” (Foucault, 1996, p.121)
- 7) Necessária a criação de espaços de discussão e da divulgação das legislações vigentes, além de problematizar as concepções culturais enraizadas.
- 8) Esperança de boas intenções ou discursos na definição ou aprovação de orçamentos públicos e execução de ações.

- 9) Ao invés de expulsar os infratores da escola há constatação de que muito se pode fazer por eles.
- 10) Seguir a recomendação 101, do Relatório da ONU.
- 11) Inclusão no Estatuto da Criança e do Adolescente não só a guerra contra a pobreza e a violência, mas também, contra a discriminação, preconceito, estigma e exclusão.
- 12) As demandas judiciais constituem importante instrumento para a consolidação da democracia.
- 13) Sugere que o professor precisa ser capaz de perceber as dificuldades e necessidades dos alunos, além de refletir constantemente sobre sua prática pedagógica e planejar atividades desafiadoras e motivadoras.
- 14) Sugestões para a escola: equipes de intervenção, currículos significativos, o diálogo como meio, respeito às diversidades e sendo concebido como riqueza cultural.
- 15) A escola precisa incluir práticas que tornem a educação promotora do pensamento em que prevaleçam a importância da prática da cooperação e das regras de igualdade para a promoção do pensamento por reciprocidade.
- 16) Identificar a situação do Brasil como uma nação portadora de uma identidade atrasada e bárbara que demanda uma “mutação civilizatória” para se tornar desenvolvida plenamente.
- 17) Prática de política pública mais comprometida com a população.
- 18) Identifica duas possibilidades civilizatórias: manutenção dos níveis de indisciplina e violência dentro de um pacto institucional; o pacto abalado sendo sustentado por novos e estranhos objetos, diferentes dos tradicionais conteúdos e objetivos escolares.
- 19) A oferta escolar deve ser homogeneia para produzir sempre nos alunos o mesmo desempenho.
- 20) Propõe um novo pacto para preparar os atores educacionais para tomar decisões no âmbito escolar.
- 21) A cristalização de procedimentos irregulares se contrastados ao texto da lei.
- 22) A estimulação do tratamento em como realizar a comunicação dos casos de maus-tratos.
- 23) Realizar programas de mediação.

- 24) Existência e efetividade de projetos e ações de ensino sobre o tema violência. Melhoria física e segurança das unidades escolares.
- 25) A escola como estimuladora e a serviço da sensibilidade em relação ao outro, investindo na solidariedade e na celebração da amizade, na fidelidade ao outro.
- 26) Há que se ter um espaço para a relação professor-aluno em que o aprendizado se faz como meio de buscar novas formas de rebeldia e o aluno se rende ao encanto de novos caminhos.
- 27) É necessário partir da afirmação de que a escola é uma instituição necessária para construir uma transição que possibilite uma construção de sentidos e de geração de novas possibilidades pedagógicas.
- 28) As combinações de variáveis de risco podem ampliar a conduta infracional e a própria desadaptação escolar.
- 29) As dúvidas devem ser sempre discutidas.
- 30) Não se pode desprezar, porque desconhecidas, as pequenas ações cotidianas.
- 31) Há necessidade de um instrumental para reflexão crítica dos modelos e valores fundamentais à vida humana que possa se contrapor no imaginário de cada um no cotidiano educacional, acreditando que é próprio do ser humano romper com o que é dado e criar.
- 32) Há que se responder as perguntas de se ter esperança de mudança?
- 33) Repensar a escola, analisar o currículo e redirecionar as ações para superação da crise de socialização.
- 34) O significado se assumir uma prática de negociação na escola.
- 35) A escola deve ser submetida à crítica em grau de urgência.
- 36) Deve-se delinear ações integradas que de fato configurem políticas públicas de cunho democrático.
- 37) Acreditar que ainda possa haver relações de poder entre professor e aluno qualitativamente diferentes, mais humanas.
- 38) Diálogo
- 39) Capacitação continuada dos professores; tomada de decisão interamente autêntica.
- 40) Mediação
- 41) Problematizar a questão da violência. Assim a escola poderá ajudar as crianças a ampliarem suas leituras de mundo.
- 42) Reversão da desumanização da infância.

- 43) Reflexão sobre o potencial educativo, crítico e questionador da escola como caminho a promover transformações sociais de longo prazo.
- 44) Desmascarar as realidades.
- 45) Há que se investigar se a violência sexual está correlacionada à vitimização por pares.
- 46) Gestão democrática, participação, diálogo, normas claras explicitadas e negociadas.
- 47) Programas de prevenção da violência.
- 48) A escola deve ser um espaço de prática do respeito.
- 49) Apresenta três técnicas de ensino que contribuem para a diminuição da violência escolar.
- 50) Ensinar valores para que não se reproduza a violência.
- 51) Na formação continuada há que ser dar muita atenção para a questão da violência.
- 52) Desafio de se instalar uma escola justa.
- 53) Elaboração de projetos que contemplem a especificidade.

Acima, encontram-se todas as formas de superação apontadas pelos artigos analisados. Dentre elas pode-se observar um rol de cinquenta e três respectivamente de cada artigo, onde das 53 pesquisas, 19 são provenientes de pesquisas empíricas.

Mesmo com todas as informações captadas nos artigos, afirma-se que há muito a se fazer ainda para uma superação da violência dentro da escola. Pois, ela não se revela primeiramente na escola, com raras exceções. A violência, pelos artigos analisados, já vem com a vivência de cada ator escolar, seja o alunado, sejam os profissionais que lá atuam.

Para a construção de práticas efetivas de educação para superação dos equívocos sobre indisciplina e ato infracional os profissionais da escola, bem como toda comunidade de entorno, seja família, comunidade escolar deverá seguir e repensar, com tolerância, a convivência possível a partir do momento histórico vivido.

O quadro abaixo sintetiza a pesquisa realizada:

Quadro 21 - Análise de conteúdo dos 53 artigos captados na base SciELO

Análise de conteúdo dos 53 artigos captados na base SciELO

Unidade de registro	Unidade de contexto	Artigos captados
Categoria temática	Resultado das mensagens codificadas	
Historicidade	Intranquilidade no entendimento das relações pedagógicas quando do conflito instalado.	T14, T2, T16, T5, T19
Relações escolares	As queixas lideram e a forma de participação de alunos e profissionais se mostra equivocada.	T18, T13, T17, T14, T6, T15, T3, T9, T20
Convivência	A vulnerabilidade permeia as relações e os sentimentos estão sempre aflorados.	T8, T7, T4, T3, T10, T20
Direitos e deveres	Há preocupação com a impunidade. Há esforço da rede de atendimento em instalar um processo que assegure a igualdade e o diálogo.	T8, T4, T1, T7, T11
Normatividade	A dimensão jurídica e judicial não supera a do diálogo.	T5, T4, T2, T12, T21, T1, T22
Conflito	Chance de entendimento do acontecido e o porquê do procedimento adotado.	T23, T24, T25, T26, T27, T28, T29
Violência	Total vulnerabilidade das relações humanas.	T30 ao T53

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pretensão desta tese é empreender caminhada de estudos e análises sobre as contribuições da literatura para a abordagem de tratamento entre ato infracional e indisciplina na escola, com mediação da categoria diálogo. Os objetivos a que me propus estão respondidos, mas não constituem um fim em si mesmos. Ainda há muito a ser pesquisado. Cabe ressaltar que o estudo trata fundamentalmente de crianças e adolescentes, o que me levou a refletir sobre a necessidade de verificar a situação em nível universal. Terminar esta tese sem falar na realidade mundial, sem apontar graves quadros de situações dramáticas e instáveis em todo o planeta significaria deixá-la incompleta. Como foi descrito na introdução do presente trabalho recorri a documento emitido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, órgão da Unesco.

As informações nele contidas são referenciais para pensar mundialmente, pois o documento internacional denuncia que mais de 57 milhões de crianças estão deixando de aprender por estarem fora da escola. O difícil acesso e a baixa qualidade são fatores influentes para empreender esforços no enfrentamento dessa realidade, que aponta muita gente em desvantagem, por pobreza, gênero, residência.

Destaca o relatório a necessidade de fortalecer o corpo docente e adotar medidas contra a má conduta de alguns professores para combater a violência de gênero, reduzir o absenteísmo e impedir que deem aulas particulares para os próprios alunos.

Demonstrado o quadro mundial da educação e as propostas contidas no Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, passo às considerações relacionadas a esta pesquisa, enfocando a impossibilidade de dissociar o momento por que passa a educação mundial das crises conflitantes de conceitos e exercício do direito cidadão de aluno e professor.

A amplitude de discussão do tema, bem como as reflexões suscitadas, encampam as condições concretas da educação, perpassando pelas condições familiares a que estão sujeitos crianças e adolescentes, valores, preconceitos, conflitos cotidianos e estrutura estatal. Mesmo com toda dificuldade, a elaboração de políticas públicas que priorizem o atendimento de crianças e adolescentes é fator primordial para a desigualdade não ser legitimada pelo sistema educativo.

Percebe-se o destaque da dialogicidade em todos os momentos de estudo e análise dos documentos que dizem respeito à proposta deste trabalho. Indicar contribuições da

literatura para abordagem da relação entre ato infracional e indisciplina na escola, tendo por mediadora a categoria diálogo, foi o objetivo principal proposto. Para tanto passei por caminhos de enfoque ao entendimento dos conceitos de indisciplina, ato infracional e diálogo na escola. De algumas obras de Freire, destaquei ideias que contribuem para a abordagem dialógica dos conflitos na escola. Para atingir a proposta desta tese, analisei artigos sobre a relação estabelecida entre indisciplina e ato infracional, publicados em revistas brasileiras de referência.

O primeiro capítulo procura desvendar os conceitos de disciplina, indisciplina e ato infracional. Como ensina Freire (2014), não há como ser gente sem a prática educativa, que leva o cidadão ao exercício democrático, pautado na liberdade de pensamento. Para entender cada conceito proposto, tive que recorrer ao sentido de educação, pilar fundamental da convivência humana, instrumento primordial no preparo do indivíduo, que só se capacita a desempenhar seu papel na sociedade e assumir responsabilidade para com as outras pessoas se dispuser dos recursos promovidos pelo ato educativo.

Promovi reconhecimento das normas legais ligadas à educação, pois são elas que organizam e asseguram o cumprimento dos princípios pedagógicos, os quais devem imperar na resolução de conflitos dentro da escola. A lei, destacando o Estatuto da Criança e do Adolescente, é o diploma legal que protege as pessoas com 18 anos incompletos. Invocando expressão de Freire, “reinventar” explica o atendimento de acordo com a necessidade do indivíduo, ou seja, a lei precisa ser adaptada ao tratamento especial dispensado a cada criança e a cada adolescente. São pessoas em especial condição de desenvolvimento e assim devem ser tratadas.

Ato infracional, disciplina e indisciplina estão amplamente explicados quanto a entendimento legal e ponto de visto dos autores pesquisados. O conceito de ato infracional está restrito ao que a lei descreve. Em se tratando de disciplina e indisciplina, o argumento para encontrar novos caminhos com apoio do diálogo conduz a considerar vasto âmbito de ideias. A discussão trouxe, inclusive, a reflexão de que a relação de qualidade entre professor e aluno se constrói pela confiança mútua, validada por meio da comunicação e compreensão do outro.

O papel dos sujeitos na prática educacional, um dos itens abordados e esclarecidos, trouxe à baila a ideia do “pensar certo”, de Freire (2002). O que produz mudanças é a curiosidade epistemológica, não a raiva descontrolada e desmedida. A dialogicidade deve estar presente mesmo nas situações de irritação, até de fúria.

A educação como instrumento de luta de cunho político tem caráter transformador, conforme se conclui no item sobre as normas de convívio na escola como questão de cidadania.

A análise proposta demonstra a pertinência de existirem normas na escola que atendam aos anseios da comunidade. Todos os atores escolares precisam ser esclarecidos sobre a relação de direitos e deveres com a educação. A atuação dos gestores e professores deve caminhar no sentido de que a tarefa de construção da cidadania não seja árdua.

Defendo a existência de normas, desde que estabelecidas dentro dos parâmetros das relações humanas na escola. Os indivíduos que nela convivem ficarão satisfeitos, se compreenderem sempre o porquê de cada regra, de cada norma, analisando o próprio comportamento e distinguindo-o dos demais, numa caminhada diária de construção e reflexão.

Como apoio à estrutura de toda a tese, a teoria de Paulo Freire na abordagem da discussão sobre dialogicidade possibilita confirmar a questão de pesquisa formulada. Buscando com criticidade o que se faz na escola, pela fala dos autores, urge buscar novos caminhos para o tratamento da violência e da prática do diálogo. Para essa compreensão selecionei algumas concepções de Freire que embasam o tema. A humanização tem participação nas mudanças. A consciência gera um conhecer solidário. A autonomia constitui conteúdo de cunho amoroso, concepção que exige reflexão sobre os saberes necessários à prática docente, fundamentalmente baseada na prática dialógica.

A proposta recebeu análise de 53 artigos da base SciELO. Segundo demonstra a metodologia baseada nos estudos de Bardin (2011), o avanço das relações na escola e sua desjudicialização são mais promissores quando se assume o caminho do diálogo. A análise das categorias escolhidas fundamenta-se na constituição de uma interpretação. Houve exploração qualitativa das informações com descrição e interpretação do conteúdo de toda a classe de artigos. Atingir a compreensão dos significados além da leitura comum propiciou inferência de cada conteúdo. A pesquisada realizada legitima a proposta de diálogo como solução para resolver conflitos dentro dos muros escolares. Dos artigos analisados pode-se observar um rol de cinquenta e três formas de superação da violência na escola, respectivamente de cada artigo, onde das 53 pesquisas, 19 são provenientes de pesquisas empíricas.

A caminhada por uma escola justa e emancipadora ainda prescinde de muitas discussões e reflexões para abrir possibilidades de conhecimento, de consciência dialeticamente garantidora de processos construtivos. Falta observar muito a prática humana de relacionar-se. A valorização das atitudes precisa constituir-se numa práxis libertadora. A construção de um conhecimento que respeite a realidade de cada pessoa – criança e adolescente – está pendente de manifestações democráticas. Muito a ser desvelado para atingir a totalidade na dialogicidade.

Em conformidade com a teoria de Freire, proponho-me a estabelecer relação de professora comunicadora, não invasora; a apropriar-me do diálogo para transformação de mundo; a comunicar-me com os alunos e todos que me rodeiam – família, amigos, colegas do meio profissional. Na sua fala, Freire deixa bem explícito que somos “donos” do futuro, ou seja, o que fizermos hoje será o que teremos amanhã. Como seremos nós a construir, há possibilidades para diferentes amanhã.

A tolerância e a humildade caminham dentro de limites que somente nós mesmos conhecemos. Isso jamais pode cair no esquecimento. No contexto de violência e de como tratar as situações noticiadas, a proposta de debate aprofundado sobre a temática da indisciplina e suas interfaces com o ato infracional, bem como com a inclusão do mesmo tema em grupos de estudo de formação continuada, sendo preciso que todos os envolvidos no processo educacional percebam a importância de saber diferenciar, encaminhar e solucionar problemas do dia a dia escolar, embasados no suporte legal em vigor é necessidade emergente. Para isso é imprescindível assessorar os profissionais da educação no aperfeiçoamento de conhecer as determinações do regimento interno escolar, por exemplo, e suas interfaces com o Estatuto da Criança e do Adolescente, para realizar correção do processo relacional no cotidiano escolar em consonância com a legalidade, na busca constante da cidadania.

Na perspectiva de Schelb (2005, p. 116), que se refere aos problemas disciplinares e infracionais, bem como às intervenções dentro da legalidade e da autoridade competente: “É necessário, porém, que os conhecimentos e as experiências de um profissional sejam compartilhados com os demais profissionais das outras áreas de atuação”. Muitos caminhos, portanto, são apontados, pois a questão da indisciplina escolar, ligada sub-repticiamente à violência dos dias de hoje e, num limite quase imperceptível, à questão de possíveis atos infracionais daí decorrentes, é tema frequente que mobiliza gestores, professores, técnicos, pais e alunos de diferentes escolas. Muita gente fora dela também fala da categoria

indisciplina com significados diferentes, muitos ainda não desvelados, não percebidos pelos próprios enunciadores da questão. Principalmente na visão dos próprios profissionais da educação atuantes no cotidiano escolar, com registro de processos indisciplinares envolvendo vários tipos de violência que resultaram em atos infracionais. Como a doutrina trata esses processos? Quais as práticas pedagógicas enunciadas doutrinariamente no enfrentamento da questão? Como as dispõe para um grupo interdisciplinar no auxílio da construção de propostas para enfrentamento da questão? Nesse sentido, cabe o registro: não sendo claro o assunto de que se fala, ou melhor, se cada qual dá um sentido e uma causa à temática da indisciplina escolar e seus desdobramentos, sem ampla contextualização, essa questão, na maioria das vezes, apesar de muito debatida, cada vez mais amplia e não se resolve, sendo tratada com paliativos que apenas disfarçam motivações mais profundas. Embora esse tema se constitua em objeto de preocupação no meio educacional, o debate ainda carece de aprofundamento para subsidiar novos caminhos pedagógicos de atuação dos profissionais da educação.

Na condição de estudante, professora e advogada, para mim a necessidade é a mesma: mais aprofundamento nos temas “dialogicidade” e “solidariedade”. Vejo, sim, boas perspectivas na implantação da maneira democrática, justa, solidária e dialógica de se portar no mundo; na divulgação dessa prática visivelmente participativa de “estar no mundo”, sem pudor de praticar erros ou cercear processos. O exercício da liberdade traz aptidão para o respeito, para ultrapassar as margens da prática de conscientização. O questionar o próprio conhecimento realizou a parte principal do presente trabalho. Pretendo continuar a caminhada de aprender interpelando o que souber. No caso, aprender com a própria aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALEIXO, K. C. **Ato infracional**: ambivalências e contradições no seu controle. Curitiba: Juruá, 2012. 216 p.
- ALKIMIN, M. A.; NASCIMENTO, G. A. F. **Bullyng nas escolas**: de acordo com o Código Civil Brasileiro e com o Estatuto da Criança e do Adolescente. Campinas: Alínea, 2012. 122 p.
- ALVES, C. F.; SIQUEIRA, A. C. **Os direitos da criança e do adolescente na percepção de adolescentes dos contextos urbano e rural**. Psicologia: ciência e profissão vol 33, n. 2, Brasília 2013 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000200015&lang=pt. Acesso em: nov. 2013.
- APARECIDA, R. A. R. **Indisciplina escolar**: causas e sujeitos. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. 124p.
- AQUINO, J. G.; ARAÚJO, U. F. **Os direitos humanos na sala de aula**: a ética como tema transversal. São Paulo: Moderna, 2001. 144 p.
- AQUINO, J. G.; RIBEIRO, C. R. **A educação por vir**: experiências com o cinema. São Paulo: Cortez, 2011a. 318 p.
- AQUINO, J. G.; SAYÃO, R. **Em defesa da escola**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004. 128 p.
- AQUINO et al. **Família e educação**: quatro olhares. Campinas (SP): Papirus, 2011b. 142 p.
- AQUINO, J. G. **Do cotidiano escolar**: ensaios sobre ética e seus avessos. 2. ed. São Paulo: Summus, 2000. 211 p.
- _____. **Confrontos na sala de aula**: uma leitura institucional da relação professor – aluno. 3. ed. São Paulo: Summus, 1996a. 160 p. (Novas Buscas em Educação, v. 42).
- _____. **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 1999. 229 p.
- _____. **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. 153 p.
- _____. **A violência escolar e a crise da autoridade docente**. Cadernos CEDES vol 19 n. 47 Campinas dec. 1998 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000400002&lang=pt. Acesso em: abr. 2015.
- _____. **Da (contra)normatividade do cotidiano escolar**: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. Cadernos de Pesquisa vol. 41 n. 143 São Paulo. May/Aug, 2011 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000200007&lang=pt. Acesso em: nov. 2013.
- _____. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 9. ed. São Paulo: Summus, 1998. 215 p.

_____. **Direitos humanos na sala de aula:** a ética como tema transversal. São Paulo: Moderna, 2001. 144 p. (Educação em Pauta: temas transversais).

_____. **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. 10 ed. São Paulo: Summus, 1996b. 148 p.

_____. **Instantâneos da escola contemporânea.** Campinas: Papirus, 2007. 218 p.

ARAÚJO M. da S.; PÉREZ, C. L. V. **Um jogo de luz e de sombras:** lógicas de ação no cotidiano escolar. Revista Brasileira de Educação vol 11 n. 33 Rio de Janeiro, 2006 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300007&lang=pt>. Acesso em: abr. 2015.

ARROYO, M. G. **Quando a violência infantojuvenil indaga a pedagogia.** Educação e Sociedade vol 28 n. 100 Campinas oct. 2007 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300008&lang=pt>. Acesso em: abr. 2015.

BALEN, A. D. J. V. **Disciplina e controle da sociedade:** análise do discurso e da prática cotidiana. São Paulo: Cortez, 1983. 166 p.

BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. 503 p.

BARDIN, L. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.

BAZÍLIO, L. C.; Kramer, S. **Infância, educação e direitos humanos.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 151 p.

BAZON, M. R.; SILVA, J. L. da; FERRARI, R. M. **Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei.** Educação em Revista vol 29 n.2 Belo Horizonte june 2013 Disponível em: http://search.scielo.org/?output=site&lang=pt&from=0&sort=&format=abstract&count=20&fb=&page=1&q=trajet%C3%B3rias+escolares+de+adolescentes+em+conflito+com+a+lei&index=&where=ORG&search_form_submit=Pesquisar. Acesso em: abr. 2015.

BELINTANE, Claudemir. **O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e velhos prometeus.** Cadernos CEDES v. 19 n. 47 Campinas dez 1998 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000400003&lang=pt. Acesso em: nov. 2013.

BISPO, F. S.; LIMA, N. L. de. **A violência no contexto escolar:** uma leitura interdisciplinar. Educação em Revista vol 30 n. 2 Belo Horizonte apr/jun 2014 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000200008&lang=pt. Acesso em: abr. 2015.

BOARINI, M. L. **Indisciplina escolar:** uma construção coletiva. Psicologia Escolar e Educacional vol. 17, n. 1 Maringá June 2013 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000100013&lang=pt. Acesso em: nov. 2013.

BORBA, P. L. de O. **Juventude marcada**: relação entre ato infracional e a escola pública no município de São Carlos. 2012. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

BORGES, Z. N.; MEYER, D. E. **Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação vol 16 n.58 Rio de Janeiro jan/mar 2008 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000100005&lang=pt. Acesso em: abr. 2015.

BOY, P. P. **Inquietações e desafios da escola**: inclusão, violência, aprendizagens e carreira docente. Rio de Janeiro: WAK, 2010. 148 p.

BRABO, T. S. A. M. **Gênero e educação**: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras. São Paulo: Ícone, 2007. 174 p.

BRANDÃO, C. R. et al. (Org.). **O educador**: vida e morte. 5. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. 137 p.

BRASIL. **Código Penal**, Decreto-lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940, Vade Mecum. São Paulo: Saraiva, 2006.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Vade Mecum. São Paulo: Saraiva, 2014.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Vade Mecum. São Paulo: Saraiva, 2014.

BRITO, C. **Indisciplina escolar**: antigo problema, novas discussões. Rio de Janeiro: WAK, 2012. 223 p.

BRUM, A. A lógica da indisciplina. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 15 jan. 2008.

BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 120 p. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 16).

CAMACHO, L. M. Y. **As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes**. Educação e Pesquisa vol. 27 n. 1 São Paulo jan/june 2001 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000400002&lang=pt. Acesso em: abr. 2015.

CÂMARA, MARRIEL Lucimar et al. **Violência escolar e autoestima de adolescentes**. Cadernos de Pesquisa vol 36 n. 127 São Paulo jan/apr 2006 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100003&lang=pt. Acesso em: abr. 2015.

CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. 114 p.

CELLA, S. M.; CAMARGO, D. M. P. de. **Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei**: feições da exclusão/inclusão. Educação e Sociedade vol. 30 n. 106 Campinas jan/apr 2009 Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100014&lang=pt. Acesso em: abr. 2015

CHRAIM, A. de M. **Família e escola: a arte de aprender para ensinar**. Rio de Janeiro: WAK, 2009. 104 p.

CHRISPINO, Á. **Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação vol. 15 n. 54 Rio de Janeiro jan/mar, 2007 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000100002&lang=pt. Acesso em: abr. 2015.

CHRISPINO, Á; CHRISPINO, R. S. P. **A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação v.16. n.58 Rio de Janeiro jan/mar 2008 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000100002&lang=pt. Acesso em: nov. 2013.

CHRISPINO, Á; DUSI M. L. H. M. **Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação vol. 16, n. 61 Rio de Janeiro oct/dec 2008 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000400007&lang=pt. Acesso em: abr. 2015.

CHRISPINO, Á; SANTOS, T. C. dos. **Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação vol 19 n. 70 Rio de Janeiro jan/mar 2011 Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000100005&lang=pt. Acesso em: abr. 2015.

COLOMBIER, C.; MANGEL, G.; PERDRIault, M. **A violência na escola**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1989.

COPIT, FRELLER Cíntia **Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. 251 p.

COPIT, FRELLER Cíntia *et al.* **Orientação à queixa escolar**. Psicol. Estud. vol.6 n.2 Maringá July/Dec. 2001 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722001000200018&lang=pt. Acesso em nov. 2013.

COSTA, A. C. G. da. **É possível mudar: a criança, o adolescente e a família na política social do município**. São Paulo: Malheiros, 1993. 125 p. (Coleção Série Direitos da Criança).

COSTA, A. C. G. da; VIEIRA, M. A. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. São Paulo: FDT, 2006. 344 p.

CUNHA, M. de F. P. C. da et al. **Indisciplina e a noção de justiça em adolescentes escolares**. Educar em revista n. 35 Curitiba, 2009 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300015&lang=pt. Acesso em: nov. 2013.

CURREN, R. **Philosophy of education: an anthology**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2007.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1985. 134 p. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Cidadania republicana e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 319 p.

DALLARI, D. de A. **PEC da redução maioria penal é inconstitucional**. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/blog/2015/04/dalmo-dallari-pec-da-reducao-da-maioridade-penal-e-inconstitucional>. Acesso em: abr. 2015.

DALLARI, D. de A.; KORCZAK, J. **O direito da criança ao respeito**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1986. 99 p. (Novas Buscas em Educação, v. 28).

DAVOGLIO, T. R.; VASCONCELLOS, S. J. L.; GAUER, G. J. C. **Adolescentes em conflito: violência, funcionamento antissocial e traços de psicopatia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. 236 p.

DAYAN S. P. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. 142 p.

DEMO, P. **Política social, educação e cidadania**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2010. 124 p.

DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos do Brasil**. São Paulo: Ática, 2000. 175 p.

DURKHEIM, É. **A educação moral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. 270 p.

ECCHELI, S. D. **A motivação como prevenção da indisciplina**. Educar em revista n.32 Curitiba, 2008 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000200014&lang=pt. Acesso em: nov. 2013

ECO, H. **Como se faz uma tese**. Tradução: Gilson Cesar Cardoso de Souza. 23. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. 174 p.

ELIAS, R. J. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009. 310 p.

ESTANISLAU, R. de F. **Indisciplina e violência na escola: desvendando uma cultura da disciplinarização**. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense. Lages, Santa Catarina, 2012.

ESTÊVÃO, C. A. V. **Educação, justiça e democracia: um estudo sobre as geografias da justiça em educação**. São Paulo: Cortez, 2004. 141 p.

_____. **Educação, conflito e convivência democrática**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação vol. 16 n. 61 Rio de Janeiro oct/dec 2008 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000400002&lang=pt. Acesso em: abr. 2015.

FÁVERO, O. **A educação nas constituições brasileiras**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. 321 p.

FERREIRA, L. A. M. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor**: reflexos na sua formação e atuação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 144 p.

FONSECA, A. C. L. da. **Direitos da criança e do adolescente**. São Paulo: Atlas, 2011. 392 p.

FRANCISCHINI, R.; SOUZA NETO, M. O. de. **Enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes**: Projeto Escola que Protege Revista do Departamento de Psicologia UFF, v. 19 n.1, Niterói, 2007 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232007000100018&lang=pt. Acesso em: nov. 2013.

FRANZOLOSO, M. R. **Indisciplina e desenvolvimento moral na Educação Infantil**. 2011. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Tuiuti, Curitiba, 2011.

FREIRE, A. M. A. **Nita e Paulo**. São Paulo: Olho d'Água, 1998. 127 p.

FREIRE, A. M. A., FREIRE P. **Nós dois**. São Paulo: Paz e Terra, 2013. 319 p.

FREIRE, P. *et al* (Org.). **Disciplina na escola**: autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989. 90 p.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Dialogando com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a. 157 p.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Lições de casa**: últimos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011b. 127 p.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre educação**: diálogos. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 196 p.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 167 p.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução: Adriana teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire Lopez. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 224 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 165 p.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011c. 102 p. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 22).

_____. **Ação cultural**: para a liberdade e outros escritos. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011d. 245 p.

_____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 334 p.

- _____. **Cartas à Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. 173 p.
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011e. 333 p.
- _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a. 152 p.
- _____. **Pedagogia da solidariedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b. 142 p.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. 184 p.
- _____. **Política e educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014c. 142 p.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução: Katia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979a. 102 p.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b. 150 p.
- _____. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 131 p.
- _____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014d. 398 p.
- _____. **Professora, sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 187 p.
- DAPIEVE, PATIAS, Naiana et al. **Bater não educa ninguém!** Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar. *Educação e Pesquisa* vol. 38 n. 4 São Paulo oct/dec 2012 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000400013&lang=pt. Acesso em: abr. 2015.
- GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 207 p.
- GADOTTI, M. **Educação e compromisso**. Campinas: Papyrus, 1985. 171 p.
- GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 118 p. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 9).
- GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. de A. **A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes**. *Cadernos de Pesquisa*, vol 38, n.133, São Paulo Jan/Apr, 2008 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000100003&lang=pt. Acesso em: nov. 2013.
- GALVÃO, A. et al. **Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo**. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação* vol 18 n. 68 Rio de Janeiro sept 2010 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000300002&lang=pt. Acesso em: abr. 2015.

GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. In: **Revista Paranaense de Desenvolvimento**. Curitiba, n. 95, p. 101-108, 1999.

GOMES, C. A. et al. **A violência na ótica de alunos adolescentes do Distrito Federal**. Cadernos de Pesquisa vol 36 n. 127 São Paulo jan/apr 2006 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100002&lang=pt. Acesso em: abr. 2015.

GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M. P. **Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil**. Cadernos de Pesquisa n. 115 São Paulo mar 2002 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100004&lang=pt. Acesso em: abr. 2015.

GUILLOT, G. **O resgate da autoridade em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 192 p.

GUIMARÃES, Á. M. **A dinâmica da violência escolar: conflitos e ambiguidades**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. 172 p. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Vigilância punição e depredação escolar**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988. 183 p.

GUZZONI, M. A. **A autoridade na relação educativa**. São Paulo: Annablume, 1995. 110 p.

HABERMAS, J. **O futuro da natureza humana: a caminho de uma eugenia liberal** Tradução: Karina Jannini. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. 159 p.

_____. **Teoria do agir comunicativo**. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. v. 1 e 2.

ITANI, A. **A violência no imaginário dos agentes educativos**. Cadernos CEDES vol. 19, n. 47 Campinas dec. 1998 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000400004&lang=pt. Acesso em: abr. 2015.

KUPSTAS, M. (Org.). **Educação em debate**. São Paulo: Moderna, 1998. 159 p. (Coleção Debate na Escola).

LATERMAN, I. **Violência e incivildade na escola: nem vítimas, nem culpados**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2000. 158 p.

LEMOS, F. C. S. **O Estatuto da Criança e do Adolescente em discursos autoritários**. Fractal: Revista de Psicologia Col. 21, n. 1 Rio de Janeiro jan/abr, 2009 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922009000100011&lang=pt. Acesso em: 4 nov. 2013.

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. 551 p.

LIBERATI, W. D. **Adolescente e ato infracional: medida socioeducativa é pena?** 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2012. 160 p.

LIBERATI, W. D.; CYRINO, P. C. B. **Conselhos e fundos no Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Malheiros, 1993. 226 p.

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 v. 20, n.75 Rio de Janeiro abr/jun 2012 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000200003&lang=pt. Acesso em: nov. 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1999. 99. p. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MACHADO, A. V. Violência e maus tratos X segurança e saúde. In: CALDAS, M.; TONIM, M. M. **Os vários olhares do direito da criança e do adolescente**. Curitiba: OAB/PR, 2006. p. 15 – 29 (Coleção Comissões, v. 5).

MACHADO, N. J. **Cidadania e educação**. 3. ed. São Paulo: Escrituras, 2001. 191 p.

_____. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2000. 155 p.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 455 p.

MATOS, M. N.; RICCI, R. **OP Criança: projeto pedagógico para a cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 112 p.

MELLO, S. L. de. **Estatuto da Criança e do Adolescente: é possível torná-lo uma realidade psicológica?** Psicologia USP v.10, n. 2, São Paulo, 1999 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641999000200010&lang=pt. Acesso em: nov. 2013.

MENDES, C. H. F. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Cadernos de Saúde Pública vol. 27 n. 11 Rio de Janeiro nov. 2011 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2011001100023&lang=pt. Acesso em: nov. 2013.

MENDONÇA, S. G. de L. **A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico**. Cadernos CEDES vol 31, n. 85 Campinas dec. 2011 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000300003&lang=pt. Acesso em: abr. 2015.

MENIN, M. S. D. S. **Valores na escola**. Educação e Pesquisa vol 28 n. 1 São Paulo jan/june 2002 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100006&lang=pt. Acesso em: abr. 2015.

MINAHIM, M. A.; SPOSATO, K. B. **A internação de adolescentes pela lente dos tribunais**. Revista Direito GV vol. 7 n. 1 São Paulo jan/jun 2011 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-24322011000100014&lang=pt. Acesso em: nov. 2013.

MIRAGLIA, P. **Aprendendo a lição: uma etnografia das Varas Especiais da Infância e da Juventude**. Novos estudos CEBRAP, n. 72, São Paulo, jul. 2005 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002005000200005&lang=pt. Acesso em: nov. 2013.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p.191-211, 2003.

MORALES, P. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999. 167 p.

NEPOMUCENO FAJARDO, Indinalva et al. **Pressupostos de uma avaliação de contexto existencial da violência escolar para o planejamento de condutas motoras educacionais voltadas para pré-adolescentes de classes de progressão**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação vol 14 n. 50 Rio de Janeiro jan/mar 2006 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100007&lang=pt. Acesso em: abr. 2015.

NÉRICI, I. G. **Introdução à didática geral**. v. 1 e 2. São Paulo: RT, 1971. 670 p.

NERY, M. A. **A convivência familiar e comunitária é direito da criança e do adolescente e uma realidade a ser repensada pela escola**. Cadernos CEDES vol 30, n. 81, Campinas maio/ago, 2010 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000200005&lang=pt. Acesso em: nov. 2013.

NIDELCOFF, M. T. **A escola e a compreensão da realidade**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1975. 101 p.

NOBRE, M.; TERRA, R. **Direito e democracia: um guia de leitura de Habermas**. São Paulo: Malheiros, 2008. 282 p.

OLIVEIRA, M. L. de. **A rebeldia e as tramas da desobediência**. São Paulo: UNESP, 2010. 144 p.

PADOVANI, A. S.; RISTUM, M. **A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade**. Educação e Pesquisa vol.39, n. 4. São Paulo oct./dec 2013 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000400010&lang=pt. Acesso em: nov. 2013.

PAIS, J. M. **Máscaras, jovens e “escolas do diabo”**. Revista Brasileira de Educação vol 13 n. 37 Rio de Janeiro jan/apr 2008 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100002&lang=pt. Acesso em: abr. 2015.

PINHEIRO, F. M. F.; WILLIAMS, L. C. de A. **Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental**. Cadernos de Pesquisa vol. 39 n 138 São Paulo sept/dec 2009 Disponível em: http://search.scielo.org/?output=site&lang=pt&from=0&sort=&format=abstract&count=20&fb=&page=1&q=viol%C3%A2ncia+intrafamiliar+e+intimida%C3%A7%C3%A3o&index=&where=ORG&search_form_submit=Pesquisar. Acesso em: abr. 2015.

PRADE, P. **Direitos e garantias individuais da criança e do adolescente**. Florianópolis: Obra Jurídica, 1995.

PREDEBON, J. **Profissão professor: um painel de casos e opiniões**. São Paulo: Cia dos Livros, 2010. 150 p.

RATTO, A. L. S. **Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública**. Revista Brasileira de Educação n. 20 Rio de Janeiro maio/ago 2002 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200008&lang=pt. Acesso em: nov. 2013.

REIS, T. **Educação e cidadania**: a batalha de uma educação comprometida. Rio de Janeiro: WAK, 2011. 130 p.

RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DE EPT 2013/2014 – Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>. Acesso em: abr. 2015

RESENDE, L. M. G. de. **Relações de poder no cotidiano escolar**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995. 168 p. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

ROSA, A. M. da; LOPES, A. C. B. **Introdução crítica ao ato infracional**: princípios e garantias fundamentais. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011. 365 p.

RUOTTI, C. **Violência em meio escolar**: fatos e representações na produção da realidade. Educação e Pesquisa vol. 36 n. 1 São Paulo apr 2010 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000100010&lang=pt. Acesso em: abr. 2015.

SALIBA, M. G. **O olho do poder**: análise crítica da proposta educativa do Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: UNESP, 2006. 159 p.

SANCHES, W. **Mais respeito!** Delicado equilíbrio nas relações pedagógicas. São Paulo: Mundo Mirim, 2009. 133 p.

SANTANA, C. da S. **Justiça retributiva na escola**: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz. 2011. 337 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2011.

SANTOS, J. V. T. dos. **A violência na escola**: conflitualidade social e ações civilizatórias. Educação e Pesquisa Vol. 27 n. 1 São Paulo jan/june 2001 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100008&lang=pt. Acesso em: abr. 2015.

SANTOS, S. D. M. dos. **Sinais dos tempos**: marcas da violência na escola. Campinas: Autores Associados, 2002. 207 p.

SCHELB, G. **Violência e criminalidade infantojuvenil** - intervenções e encaminhamentos. 2. ed. Brasília: [ed. do autor], 2004.

SCHILLING, F. **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 271 p.

_____. **Igualdade, desigualdade e diferenças**: o que é uma escola justa? Educação e Pesquisa vol. 39 n. 1 São Paulo, jan/mar 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100003&lang=pt. Acesso em: abr. 2015.

SÊDA, E. **Construir o passado:** ou como mudar hábitos, usos e costumes, tendo como instrumento o Estatuto da Criança e do adolescente. São Paulo: Malheiros, 1993. 108 p.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cotez, 2007. 304 p.

SILVA, I. R. de O.; SALLES, L. M. F. **Adolescentes em liberdade assistida e a escola.** Estudos de psicologia vol. 28 n. 3 Campinas jul/sept 2011 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2011000300007&lang=pt. Acesso em: nov. 2013.

_____. **A violência na escola:** abordagens teóricas e propostas de prevenção. Educação em revista no.spe2 Curitiba 2010 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000500013&lang=pt. Acesso em: abr. 2015.

SILVA, L. H. (Org.). **Escola cidadã:** teoria e prática. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. 177 p.

SILVA, M. da. **A violência da escola na voz de futuros professores:** uma probabilidade da produção da cultura da violência em ambientes escolares? Educar em revista n. 49 Curitiba jul/sept 2013 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000300019&lang=pt. Acesso em: abr. 2015.

SILVA, R. R. de C. **Conflitos no ambiente escolar:** indisciplina, ato infracional e mediação. 2012. 88f. Dissertação (Mestrado Profissional em Adolescente em conflito com a lei) - Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVEIRA, A. D. **Atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes à educação.** Revista Brasileira de Educação vol. 17, n. 50, Rio de Janeiro maio/ago, 2012 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000200006&lang=pt. Acesso em: nov. 2013.

SOUZA, C. A. F. de. **Violência e indisciplina na escola, legislação e solução de conflitos:** um estudo de caso centrado no professor mediador escolar e comunitário. 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2012.

SOUZA, M. P. R. de; TEIXEIRA, D. C. da S.; SILVA, M. C. Y. G. da. **Conselho Tutelar:** um novo instrumento social contra o fracasso escolar? Psicologia em Estudo v.8, n.2 Maringá jul/dez, 2003 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000200008&lang=pt. Acesso em: nov. 2013.

SPINK, M. J. P. (Org.). **A cidadania em construção:** uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. 197 p.

SPOSITO, M. P. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil.** Educação e Pesquisa vol 27 n. 1 São Paulo jan/june 2001 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100007&lang=pt. Acesso em: abr. 2015.

STRECK, L. L. **Verdade e consenso**: constituição, hermenêutica e teorias discursivas. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2011. 639 p.

TAILLE, Y. de L. **Limites**: três dimensões educacionais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002. 151 p.

TAILLE, Y. de L.; SILVA, N. P.; JUSTO, J. S. **Indisciplina/disciplina**: ética, moral e ação do professor. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 94 p.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999. 468 p.

TEIXEIRA, M. C. S.; PORTO, M. do R. S. (Org.). **Imaginário do medo e cultura da violência na escola**. Niterói: Intertexto, 2004. 183 p.

_____. **Violência, insegurança e imaginário do medo**. Cadernos CEDES vol. 9 n. 47
Campinas dec 1998 Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000400005&lang=pt. Acesso em: abr. 2015.

TIGRE, M. das G. do E. S. **Violência na escola**: reflexões e análise. Ponta Grossa: UEPG, 2009. 113 p.

TRINDADE, A. (Coord.). **Direito educacional**: sob uma ótica sistêmica. Curitiba: Juruá, 2007. 214 p.

VALLE, L. E. L. R. do; Mattos, M. J. V. M. de (Org.). **Violência e educação**: a sociedade criando alternativas. Rio de Janeiro: WAK, 2011. 236 p.

VASCONCELLOS, C. dos S. **(In)Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2010. 133 p. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 4).

VASCONCELLOS. **Indisciplina e disciplina escolar**: fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2012. 304 p.

VICENTE, X. M. Limites têm que vir de casa. **Gazeta do Povo**, 24 mar. 2008.

WASELFISZ, J. J.; MACIEL, M. Conceitos e tipos de violência. In: **Gestão em Rede**. Curitiba, n. 51, p. 10, mar. 2004.

WERNECK, H. **Professor**: agente de transformação. Rio de Janeiro: WAK, 2008. 106 p.

WERNECK. **Pulso forte e coração que ama**: a indisciplina tem jeito. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 126 p.

WONG, Bárbara. **O meu filho fez o quê???** Porto (Portugal): Porto, 2013. 175 p.

ZUIN, A. A. S. **Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores**. Educação e Sociedade vol. 24 n. 83 Campinas aug. 2003 Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200005&lang=pt. Acesso em: abr. 2015.

APÊNDICE I

INVENTÁRIO POR ARTIGOS

Artigo / Ano	Subcategorias
Os direitos da criança e do adolescente na percepção de adolescentes dos contextos urbano e rural / 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Historicidade • Liberdade de opinião e expressão • Convivência familiar • Afetividade • Violência
A convivência familiar e comunitária é direito da criança e do adolescente e uma realidade a ser repensada pela escola / 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Convivência familiar • Afetividade • Violência • Educação

Artigo / Ano	Subcategorias
Enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes: Projeto Escola que Protege / 2007	<ul style="list-style-type: none"> • Violência • Convivência familiar
A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes / 2008	<ul style="list-style-type: none"> • Violência • Família • Educação
Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública / 2002	<ul style="list-style-type: none"> • Família • Ato infracional • Relações escolares • Indisciplina
Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente / 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Indisciplina • Ato infracional • Queixas • Normas • Relações escolares
Adolescente em liberdade assistida e a escola / 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Relações escolares • Historicidade • Ato infracional • Relações monetárias • Participação escolar • Rede de atendimento • Relações cotidianas • Discriminação
A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade / 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Vulnerabilidade • Superficialidade • Relações humanas • Ato infracional • Medida socioeducativa • Relações escolares • Participação • Família

Artigo / Ano	Subcategorias
Conselho Tutelar: um novo instrumento social contra o fracasso escolar? / 2003	<ul style="list-style-type: none"> • Historicidade • Parceria Conselho Tutelar • Queixas escolares • Relações escolares • Discriminação • Incentivo
O Estatuto da Criança e do Adolescente em discursos autoritários / 2009	<ul style="list-style-type: none"> • Historicidade • Significado do ECA
A internação de adolescentes pela lente dos tribunais / 2011	<ul style="list-style-type: none"> • ECA • Medidas socioeducativas • Impunidade • Decisões judiciais • Pedagogismo penal • Papel do Judiciário
Uma etnografia das Varas Especiais da Infância e da Juventude / 2005	<ul style="list-style-type: none"> • Papel do Judiciário • Diálogos • ECA • Princípio da igualdade
Estatuto da Criança e do Adolescente: é possível torná-lo uma realidade psicológica? / 1999	<ul style="list-style-type: none"> • Razões de cunho social • ECA • Pobreza • Violência • Direitos: liberdade, responsabilidade, dignidade • Escolaridade
Atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes à educação / 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Direitos • Decisões de direito educacional
A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores / 2008	<ul style="list-style-type: none"> • Relações escolares • Judicialização na escola • Responsabilidade civil • ECA • Código do Consumidor

Artigo / Ano	Subcategorias
Indisciplina escolar: uma construção coletiva / 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Indisciplina • Regras de convívio social • Disciplina
Indisciplina e a noção de justiça em adolescentes escolares / 2009	<ul style="list-style-type: none"> • Violência • Relações escolares • Medo • Indisciplina
Orientação à queixa escolar / 2001	<ul style="list-style-type: none"> • Baixo rendimento • Indisciplina • Diálogo • Problemas escolares
Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura? / 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Indisciplina • Autoritarismo • Opressão e submissão • Processos educacionais • Convivência • Diálogo • Propostas democráticas • Mal-entendidos • Processos dialógicos
A motivação como prevenção da indisciplina / 2008	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação • Processo de aprendizagem • Relações escolares • Professor • Sentimentos
O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e velhos prometeus / 1998	<ul style="list-style-type: none"> • Violência • Convivência • Relações escolares • Medo • Diálogo • Esperança
Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação / 2007	<ul style="list-style-type: none"> • Proposta democrática • Relações humanas • Mal-entendidos • Resolução de conflitos • Diálogo
Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz / 2008	<ul style="list-style-type: none"> • Proposta democrática • Relações educacionais
Educação, conflito e convivência democrática / 2008	<ul style="list-style-type: none"> • Relações humanas • Processos educacionais • Diálogo • Resolução de conflitos • Processos democráticos
Trabalho pedagógico com	<ul style="list-style-type: none"> • Relações humanas

adolescentes em conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão / 2009	<ul style="list-style-type: none"> • Processos educacionais
Poder, autoridade e liderança institucional na escola e na sala de aula: perspectivas sociológicas clássicas / 2009	<ul style="list-style-type: none"> • Processos educacionais
A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico / 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Relações humanas
Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar / 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Processos educacionais • Resolução de conflitos
Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei / 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Relações humanas • Processos educacionais
Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação / 2007	<ul style="list-style-type: none"> • Propostas democráticas • Relações humanas • Mal-entendidos • Resolução de conflitos • Diálogo
Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz / 2008	<ul style="list-style-type: none"> • Propostas democráticas • Relações humanas
Educação, conflito e convivência democrática / 2008	<ul style="list-style-type: none"> • Relações humanas • Processos educacionais • Diálogo • Resolução de conflitos • Propostas democráticas
A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico / 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Relações humanas
Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei / 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Relações humanas • Processos educacionais
Valores na escola / 2002	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo • Relações humanas
Violência, insegurança e imaginário do medo / 1998	<ul style="list-style-type: none"> • Opressão e submissão • Abandono • Vulnerabilidade
A violência no imaginário dos agentes educativos / 1998	<ul style="list-style-type: none"> • Impunidade • Discriminação • Abandono • Vulnerabilidade
A violência escolar e a crise da autoridade docente / 1998	<ul style="list-style-type: none"> • Vulnerabilidade
As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes / 2001	<ul style="list-style-type: none"> • Relações humanas • Opressão e submissão • Vulnerabilidade

	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminação • Processos educativos
A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias / 2001	<ul style="list-style-type: none"> • Vulnerabilidade • Abandono
Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil / 2001	<ul style="list-style-type: none"> • Vulnerabilidade • Processos democráticos
Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil / 2002	<ul style="list-style-type: none"> • Abandono • Vulnerabilidade • Discriminação
Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores / 2003	<ul style="list-style-type: none"> • Abandono • Discriminação
Violência escolar e autoestima de adolescentes / 2006	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminação • Impunidade • Vulnerabilidade
Pressupostos de uma avaliação de contexto existencial da violência escolar para o planejamento de condutas motoras educacionais voltadas para pré-adolescentes de classes de progressão / 2006	<ul style="list-style-type: none"> • Vulnerabilidade • Relações humanas
A violência na ótica de alunos adolescentes do Distrito Federal / 2006	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminação • Vulnerabilidade
Um jogo de luz e de sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar / 2006	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminação • Vulnerabilidade • Relações humanas • Processos educativos
Quando a violência infantojuvenil indaga a pedagogia / 2007	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminação • Vulnerabilidade
Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia / 2008	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminação • Vulnerabilidade • Relações humanas
Máscaras, jovens e “escolas do diabo” / 2008	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminação • Abandono • Vulnerabilidade
Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental / 2009	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminação
Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo / 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Abandono
A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção / 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Relações humanas • Discriminação • Abandono
Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade / 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Vulnerabilidade • Abandono • Discriminação • Relações humanas
Política de ensino para a prevenção da	<ul style="list-style-type: none"> • Relações humanas

violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar / 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Abandono
Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar / 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Abandono • Vulnerabilidade
A violência da escola na voz de futuros professores: uma probabilidade da produção da cultura da violência em ambientes escolares? / 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Vulnerabilidade • Relações humanas • Abandono
Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa? / 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Relações humanas • Vulnerabilidade
A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar / 2014	<ul style="list-style-type: none"> • Relações humanas • Discriminação

APÊNDICE II

TABELAS DE CLASSIFICAÇÕES DE UNIDADES DE REGISTRO

Classificação Historicidade – unidades de registro e subcategorias

Artigo	Educação	Processo educacional	Convivência familiar	Pobreza	Abandono	Situação de risco
T1	x		x			
T2	x	x			x	
T3			x			x
T4		x				x
T5	x					x
T6		x				
T7			x	x		x
T8	x		x			
T9	x		x			x
T10			x			x
T11		x		x		x
T12		x				
T13		x				x
T14	x	x				x
T15		x			x	
T16	x					x
T17		x				x
T18		x	x			
T19		x			x	x
T20		x				
T21	x					
T22		x				
T23		x				
T24						x
T25		x				
T26		x				
T27	x					
T28		x				
T29	x					
T30					x	
T31					x	
T32	x					
T33		x				x
T34					x	x
T35	x					
T36					x	x
T37					x	
T38	x					x
T39	x					x
T40		x				x
T41		x				x
T42	x					x
T43		x				x
T44		x			x	
T45						x
T46					x	
T47		x			x	
T48		x			x	x
T49		x			x	
T50	x		x		x	x
T51		x				x
T52						x
T53		x				x

Classificação Relações escolares – unidades de registro e subcategorias

Artigo	Diálogo	Liberdade de opinião	Disciplina	Indiscipli na	Queixa	Participa ção	Incentivo	Proposta democrática	Mal-entendido
T1						x		x	
T2					x	x			
T3				x		x			
T4				x		x		x	
T5	x							x	
T6			x	x		x		x	
T7		x				x			
T8								x	
T9						x			
T10					x				
T11	x								
T12						x		x	
T13				x		x		x	
T14	x		x	x				x	X
T15				x					
T16								x	
T17	x			x	x				
T18	x					x			
T19								x	
T20						x			
T21								x	
T22						x			
T23	x							x	X
T24								x	
T25	x							x	
T26						x			
T27						x			
T28						x			
T29	x								
T30					x				
T31					x				
T32					x				
T33					x				
T34									X
T35								x	
T36									X
T37									X
T38					x				
T39					x				
T40									X
T41			x			x		x	
T42									X
T43					x				
T44					x				
T45					x				
T46					x				
T47								x	
T48						x			
T49					x				
T50					x				
T51					x				
T52					x				
T53					x				

Classificação Convivência – unidades de registro e subcategorias

Artigo	Diálogo	Judicialização	Violência	Relações monetárias	Relações cotidianas	Vulnerabilidade	Superficialidade	Relações Humanas	Discriminação	Pobreza	Opressão e submissão	Sentimentos
T1						X	X	x				x
T2					x				x			
T3												x
T4					x							
T5	x				x			x				
T6					x							
T7								x				x
T8					x			x				
T9					x			x				x
T10					x			x				
T11			x					x		X		
T12		x										
T13												x
T14	x		x								x	
T15			x		x							x
T16					x			x				
T17	x											
T18	x		x		x							x
T19				x	x				x			
T20		x										
T21					x							
T22								x				
T23	x							x				
T24								x				
T25	x					x		x				
T26								x				

T27								x				
T28						x		x				
T29	x							x				
T30						x					x	
T31					x	x						
T32						x						
T33						x		x			x	
T34						x						x
T35						x						
T36						x			x			
T37									x			x
T38						x			x			
T39						x		x				
T40						x			x			
T41						x		x	x			
T42						x			x			
T43						x		x	x			
T44						x			x			
T45									x			
T46												x
T47								x	x			x
T48						x		x	x			x
T49								x				
T50						x						x
T51						x		x				x
T52	x											x
T53								x	x			

Classificação Direitos e Deveres – unidades de registro e subcategorias

Artigo	Diálogo	Rede de atendimento	Impunidade	Princípio da igualdade
T1		x		
T2				x
T3	x			x
T4				
T5	x	x		x
T6				x
T7	x			
T8		x		
T9		x		x
T10				x
T11		x		
T12	x			
T13	x		x	
T14			x	x
T15		x		
T16	x			
T17	x			
T18	x			x
T19		x		
T20		x		x
T21			x	x
T22	x			
T23	x			
T24				x
T25	x			x
T26		x		
T27	x			
T28		x		
T29	x			
T30			x	
T31			x	
T32				x
T33				x
T34	x			
T35	x			
T36		x		
T37	x			x
T38				x
T39				x
T40	x			
T41				x
T42		x		
T43			x	
T44		x		
T45				x
T46	x			
T47		x		
T48		x		x
T49	x			x
T50			x	
T51			x	x
T52			x	x
T53	x			

Classificação Conflito – unidades de registro e subcategorias

Artigo	Diálogo	Processo educacional	Mal-entendido	Relações humanas	Proposta democrática	Resolução de conflito
T1		x		x		
T2		x				
T3		x				
T4				x		
T5	x					x
T6		x				
T7				x	x	
T8				x		
T9				x		
T10				x		
T11				x		
T12		x				
T13		x				x
T14	x		x	x	x	
T15		x				x
T16	x					
T17	x					x
T18	x	x		x		
T19		x		x		
T20		x				
T21	x					
T22	x					
T23	x		x	x	x	x
T24				x	x	
T25	x	x		x	x	x
T26		x		x		
T27				x		
T28		x		x		
T29	x			x		
T30						x
T31				x		
T32				x		
T33		x		x		
T34				x		
T35				x	x	
T36				x		x
T37				x		x
T38	x	x		x		
T39				x		
T40				x		
T41		x		x		
T42				x		
T43				x		
T44				x		x
T45		x		x		
T46				x		
T47				x	x	x
T48				x		
T49				x		
T50				x		
T51				x		
T52	x			x		x
T53				x		

Classificação Violência – unidades de registro e subcategorias

Artigo	Discriminação	Impunidade	Vulnerabilidade	Abandono	Relações humanas	Opressão e submissão
T1			x			
T2	x				x	
T3		x				
T4					x	
T5			x			
T6			x			
T7					x	
T8			x		x	
T9			x		x	
T10				x	x	
T11						x
T12			x			
T13				x	x	
T14						x
T15			x		x	
T16						x
T17			x		x	
T18	x				x	
T19	x				x	
T20					x	
T21		x				
T22					x	
T23						x
T24			x		x	
T25			x		x	
T26			x		x	
T27			x		x	
T28			x		x	
T29					x	
T30			x			x
T31	x	x	x			
T32			x			
T33	x		x		x	x
T34			x			
T35			x			
T36	x		x			
T37	x		x			
T38	x	x	x			
T39			x			
T40	x		x			
T41	x		x		x	
T42	x		x			
T43	x		x		x	
T44	x		x			
T45	x					
T46			x			
T47	x		x		x	
T48	x		x		x	
T49			x		x	
T50			x		x	
T51			x		x	
T52			x			
T53	x				x	

APÊNDICE III

UNIDADES DE REGISTRO E SUBCATEGORIAS

Categoria temática (UR)	Subcategorias
Historicidade	<ul style="list-style-type: none"> • Educação • Processos educacionais • Convivência familiar • Pobreza • Abandono • Situações de risco
Relações escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo • Liberdade de opinião • Disciplina • Indisciplina • Queixas • Participação • Incentivo • Rendimento • Autoritarismo • Propostas democráticas • Mal-entendidos
Convivência	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo • Judicialização • Violência • Relações monetárias • Relações cotidianas • Vulnerabilidade • Superficialidade • Relações humanas • Discriminação • Pobreza • Opressão e submissão • Sentimentos
Direitos / Deveres	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo • Rede de atendimento • Impunidade • Princípio da igualdade
Normatividade	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo • ECA • Decisões judiciais • Papel do Judiciário • Ato infracional • Medida socioeducativa • Conselho Tutelar • Resolução de conflitos
Conflito	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo • Processos educacionais • Mal-entendidos • Relações humanas • Propostas democráticas • Resolução de conflitos
Violência	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminação • Impunidade • Vulnerabilidade • Abandono • Relações humanas • Opressão e submissão