

FABRINE LEONARD SILVA

**ATOS INFRACIONAIS E DELITOS EM CONTEXTOS ESCOLARES  
EM BELO HORIZONTE E EM BOGOTÁ**

Belo Horizonte – MG  
2019

FABRINE LEONARD SILVA

**ATOS INFRACIONAIS E DELITOS EM CONTEXTOS ESCOLARES  
EM BELO HORIZONTE E EM BOGOTÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado Latino-americano: Políticas Públicas e Formação Docente, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Conhecimento e Inclusão Social

Linha de pesquisa: Educação, cultura, movimentos sociais e ações coletivas

Orientador: Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves

5586a Silva, Fabrine Leonard  
Atos infracionais e delitos em contextos escolares em Belo Horizonte e em Bogotá / Fabrine Leonard Silva. - Belo Horizonte, 2019.  
309 f. enc.: il.

Tese (Doutorado): UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves  
Bibliografia f.: 276-309

1. Educação - Teses. 2. Violência escolar – Belo Horizonte - Teses. 3. Violência escolar – Bogotá (Colômbia) - Teses. 4. Educação - Boletim de ocorrência – Teses. I. Título. II. Gonçalves, Luiz Alberto Oliveira III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD: 370.19

CDU: 37.018.5:316.624.2

Catálogo na fonte: Biblioteca do Centro Pedagógico/UFMG  
Bibliotecária: Rosana Aparecida Alves Reis – CRB6: 2500



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Atos infracionais e delitos em contextos escolares, em Belo Horizonte e em Bogotá**

**FABRINE LEONARD SILVA**

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, área de concentração EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 01 de abril de 2019, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Luiz Alberto Oliveira Gonçalves - Orientador  
UFMG

Prof(a). Luis Flávio Saporì  
PUC MINAS

Prof(a). Angela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben  
UFMG

Prof(a). Geraldo Magela Pereira Leão  
UFMG

Prof(a). Sandra de Fátima Pereira Tosta  
UFV

Prof(a). Francisco Angelo Coutinho  
UFMG

Belo Horizonte, 11 de outubro de 2019.

**Profa. Andrea Moreno**  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social  
FAE/UFMG

**Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

Tese intitulada *Atos infracionais e delitos em contextos escolares em Belo Horizonte e em Bogotá*, de autoria do doutorando Fabrine Leonard Silva, aprovada em 01/04/2019 pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores Doutores:

---

Prof. Dr. Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves – UFMG  
Orientador

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Pontes Spósito – USP  
Examinadora

---

Prof. Dr. Luis Flávio Sapori – PUCMINAS  
Examinador

---

Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão – UFMG  
Examinador

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben – UFMG  
Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra de Fátima Pereira Tosta – UNA  
Examinadora (Suplente)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane de Castro Vilassanti – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte  
Examinadora (Suplente)

---

Prof. Dr. Francisco Ângelo Coutinho – UFMG  
Examinador (Suplente)

**Belo Horizonte, 1º de abril de 2019**

*Dedico este trabalho aos professores e àquelas  
pessoas que, num tempo, movidas pelo desejo de  
oferecer melhores condições de vida para  
crianças e adolescentes, fizeram o seu melhor. O  
Estatuto da Criança e do Adolescente foi uma  
expressão de um tempo e de um contexto.  
Convido vocês para, juntos, revermos contextos,  
apostas e crenças, e atrevermo-nos a novas  
aventuras. Para nós. Para e com eles.*

## AGRADECIMENTOS

Este é um momento para “botar um freio de arrumação”. Compartilhar com pessoas que já se faziam queridas em minha vida e que, agora, se tornaram marcantes. Quando eu recordar do percurso que fiz até aqui, minha memória se encherá de gratidão: só foram possíveis as descobertas no campo acadêmico porque, nessa trajetória, tive a possibilidade de ora parar e tomar um café com alguém e ora ter alguém que, não sendo possível parar, andava e/ou corria comigo. Que ombreou comigo.

Obrigado ao Seu Júlio e à Dona Tuca, meus pais, pelo carinho e pelas palavras de carinho. Por me lembrar que os momentos difíceis passam e que a gente fica melhor, um pouco, depois deles. Sem contar que a música e a literatura, herdadas de vocês dois, tornaram minhas noites e manhãs mais animadas. E aos meus irmãos, cunhado, cunhada e sobrinhos, por entender minhas esquisitices, minhas doideiras e meus aparecimentos, quase sempre instantâneos, nos nossos encontros, lá em casa.

Obrigado, Antônia, minha filha! Quando meu coração ficava angustiado com o trabalho, eu me lembrava da nossa hora de dormir e das “três coisas boas que aconteceram comigo naquele dia”. E sei que viver com você me faz querer ser uma pessoa melhor a cada dia.

Obrigado à Gislaine, à Patrícia e à Ana: adoráveis bruxas! Vocês me emprestaram seus ouvidos e compartilharam sua sabedoria num momento importante da minha trajetória. Espetáculo de medicina humanizada. Show!!!

Aos meus colegas do Centro Pedagógico, do Núcleo de Educação Física, à Malba e à Ju, pelas *merendas* e pelo exercício de compartilhar ideias, sonhos. Que venham novos planos! Obrigado!

Obrigado à Doutora Valéria da Silva Rodrigues, Juíza Titular da Vara Infração da Infância e Adolescência e coordenadora do CIA-BH (Centro Integrado de Apoio ao Adolescente Autor de Ato Infração), que, gentilmente, nos facilitou o acesso aos arquivos dos processos que envolveram os adolescentes que cometeram atos infração nas escolas de Belo Horizonte. O agradecimento se estende aos técnicos do Comissariado do CIA-BH, Marcelo Pereira, Rita, Elerson e Clayson, que, pacientemente, não só localizaram e assim favoreçam o caminhar da

minha pesquisa com os números dos processos, como também compartilharam comigo, sempre que precisei, suas experiências com o “traquejo” de todos os dados do Sistema de Informatização dos Serviços das Comarcas (SISCOM). Obrigado também ao Valter e ao Misael, por serem meus contatos iniciais no CIA e por me ensinarem os caminhos a percorrer lá dentro.

Obrigado também aos funcionários da CEARFO (Central de Arquivo Forense – Bairro Camargos), Felipe, Paulo, Breno, Marcos e Otávio, que, em meio aos seus milhares de arquivos processuais para “arquivar” e “desarquivar”, encontravam uma brecha para me ajudar “desarquivar” os meus outros tantos processos.

Obrigado ao Marcelo Augusto, por me ajudar a suprir meu *analfabetismo tecnológico*. Eu não teria descoberto algumas coisas sem sua ajuda. Valeu!

Obrigado à Professora Elisete, pelo zelo, cuidado e primor na correção gramatical e ortográfica do meu trabalho.

Muito obrigado ao Grupo Inede, pelo permanente exercício de aprendizagem de ser quem eu sou. Agradeço em especial aos *Jurássicos*: Fátima, Antônio, Rosaura, Mary, Sérgio e Rogério. A caminhada não teria o sabor que teve se eu não tivesse vivido o que vivi com vocês. Minha eterna gratidão a vocês. Que venha o melhor!

Meus sinceros agradecimentos à Professora Marília Spósito e aos Professores Flávio Sapori e Geraldo Leão, quando da minha qualificação. Foi o instante mais significativo da minha vida acadêmica. Obrigado pela leitura atenta e respeitosa, pelos comentários instigantes e estimulantes, pela aposta generosa na minha pesquisa.

Minha querida Lyda, “obrigado” é uma palavra que não traduz o tamanho da minha gratidão por você! Eu poderia até ter ido sozinho à Bogotá, mas não fui. Você me ordenou a ficar na sua casa, porque: – “[...] *en Bogotá no se puede quedarse solo, no. Es muy violento y peligroso. Usted tiene cara de extranjero. Va a ser fácil para los ladrones*”. Essa retaguarda foi fundamental para que eu pudesse, junto a você, conhecer algumas partes de Bogotá e, nesse caminho, entrar em contato com a realidade daquilo que os textos me contavam. Ter podido experimentar a capital bogotana e relacionar-me com algumas pessoas e suas histórias



com o conflito armado e seus efeitos me emprestou uma lente menos embaçada, mais respeitosa e mais comprometida com o percurso que seu país tem feito para conviver melhor com tal situação e para que a escola se configure como um lugar onde as pessoas vivam melhor. Essa aprendizagem só foi possível de ser construída por causa da sua generosidade. *Bendito sea el día en que el Universo conspiró para nuestro encuentro. Gracias por el cariño y el compartir!*

Professor Luiz, creio que a Universidade perderá muito no dia que o senhor aposentar. O Programa de Pós-Graduação deixará de contar com a presença de um “senhor” formador de pesquisadores. Sinto-me honrado, agora, ao final, de fazer parte do grupo de pesquisadores formado por você e que estive sob sua tutela. Isso significa que eu pude ir descobrindo um jeito de fazer pesquisa, de ir me tornando pesquisador (ainda em clara construção). Nesse caminho, contei sempre com uma escuta atenta para aquilo que eu entendia ser, naquela hora, uma descoberta. Em outros momentos, podia contar com um comentário, uma pergunta que me fazia rever o percurso ou, até mesmo, atiçava minha rebeldia, que me fazia movimentar para provar que meu ponto de vista estava certo. A cada passo, o senhor me ajudava, respeitosamente, a medir a relevância e o significado da pesquisa que se delineava. A aprendizagem mais significativa que ficou: fazer pesquisa não se desvincula, jamais, do “ser pesquisador”: – “[...] não dá mais pra crianças e jovens continuarem morrendo... não dá mais! Você compreende porque fazer pesquisa é importante, né?!”. Meu agradecimento e meu respeito a você, Luiz!

## RESUMO

Neste estudo, investigamos os atos infracionais e os delitos que acontecem no interior das escolas em Belo Horizonte e em Bogotá. No caso de Belo Horizonte, o estudo dos atos infracionais foi realizado a partir da seleção de 582 processos judiciais originados dos atos infracionais cometidos por adolescentes, no interior de escolas municipais e estaduais da capital mineira, entre os anos de 2014 e 2015. O trabalho de campo e o contato com os muitos documentos que constituíam os arquivos dos processos judiciais, a partir dos atos infracionais cometidos por adolescentes nas escolas, possibilitaram a identificação dos papéis desempenhados pelos policiais e pelos agentes judiciários nos procedimentos para apuração do evento infracional e para a aplicação, ou não, de medidas socioeducativas e/ou protetivas aos autores dos atos infracionais. Realizamos uma análise documental desses processos seguindo as sugestões de André Cellard (2008), o qual mostra as técnicas utilizadas para realizar o manuseio de documentos, a saber: descrever como o documento se organiza; classificar os documentos; e criar categorias. O documento de maior importância encontrado no interior dos processos foi o Boletim de Ocorrência. Por meio dele, aferimos que, um policial, ao responder um chamado da escola, leva consigo uma lente própria e construída na sua formação – sob a responsabilidade da Secretaria Nacional de Segurança Pública, à época, subordinada ao Ministério da Justiça. Os procedimentos inquisitórios utilizados pela Polícia Militar ao longo do processo judicial pelo qual passa o(a) adolescente giram em torno da necessidade de se chegar à constatação da prova, já que ela é a “alma do processo” (SENASP, 2019). Com relação ao estudo dos delitos cometidos por adolescentes no interior das escolas, em Bogotá, na Colômbia, relacionamos os “Estados da Arte” sobre a produção do tema nesse país. Três foram as tendências encontradas no material coletado. Uma que justifica a forte presença da violência no interior da escola como reflexo daquela violência experimentada em nível nacional, protagonizada entre as Forças Revolucionárias (FARC), os grupos paramilitares, as facções do narcotráfico e as forças de segurança do Estado Colombiano. Outra que entende os delitos que acontecem na escola como sendo frutos dos arranjos internos à escola, pautados nas suas relações de poder, nos processos de discriminações internas, de racismos e sexismos institucionais, e assim por diante. Encontramos ainda uma terceira vertente, mais recente, que aposta na convivência, na aprendizagem e no desenvolvimento das capacidades socioemocionais dos alunos, já que não nascemos com elas prontas, cabendo à escola o papel de se constituir como tempo e espaço sociais necessários para aprimorar tais capacidades.

**Palavras-chave:** Violência Escolar. Ato Infracional. Delito. Boletim de Ocorrência. Colômbia. Brasil.

## RESUMEN

En este estudio investigamos las infracciones y los delitos que ocurren al interior de las escuelas de las ciudades de Belo Horizonte y Bogotá. En el caso de Belo Horizonte, se analizaron las infracciones realizadas a partir de la selección de 582 demandas originadas por delitos cometidos por adolescentes en las escuelas estatales y municipales de la capital del estado entre los años 2014 y 2015. El trabajo de campo y el contacto con los numerosos documentos que constituían los archivos de los procedimientos judiciales, basados en las infracciones cometidas por adolescentes en las escuelas, permitieron identificar los roles desempeñados por la policía y los agentes judiciales en los procedimientos para la investigación del evento de infracción y para la aplicación, o no, de medidas socioeducativas y/o de protección a los autores de los actos infractores. Realizamos un análisis documental de estos procesos siguiendo las sugerencias de André Cellard (2008), quien muestra las técnicas utilizadas para realizar el manejo de documentos como son: describir cómo está organizado el documento; clasificar los documentos y crear categorías. El documento más importante encontrado dentro de los procedimientos fue el Boletín de Ocurrencia. A través de éste, notamos que un oficial de policía, al responder una llamada de la escuela, lleva consigo una lente propia, construida desde la formación dada en la Secretaría Nacional de Seguridad Pública que a su vez está influenciada por el Ministerio de Justicia. Los procedimientos inquisitivos utilizados por la Policía Militar a lo largo del proceso judicial que atraviesa el adolescente giran en torno a la necesidad de llegar a la evidencia de la prueba, ya que ella es el “alma del proceso” (SENASP, 2019). Con respecto al estudio de los crímenes cometidos por adolescentes dentro de las escuelas de Bogotá, Colombia, relacionamos los “Estados del Arte” sobre la producción del tema en ese país. Tres fueron las tendencias encontradas en el material recogido, una justificada bajo la fuerte presencia de violencia dentro de la escuela como reflejo de esa violencia experimentada a nivel nacional entre las Fuerzas Revolucionarias (FARC-EP), grupos paramilitares, grupos del narcotráfico y las fuerzas de seguridad del Estado colombiano. Otra, es la que se refleja en los crímenes que suceden en las escuelas como resultado de las dinámicas escolares; las relaciones de poder, los procesos de discriminación interna, el racismo y el sexismo institucional, etc. También encontramos una tercera vertiente centrada en la coexistencia, el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades socioemocionales de los estudiantes, al no nacer con ellas, es la escuela quien debe considerar el papel de constituir el tiempo y el espacio social necesarios para mejorar en los educandos estas capacidades.

**Palabras clave:** Violencia Escolar. Acto de Infracción. Delito. Boletín de Ocurrencia. Colombia. Brasil.

## ABSTRACT

In this study we do a deep research about the infractions and crimes that take place inside the schools of the cities of Belo Horizonte and Bogotá. In the case of Belo Horizonte, the infractions made from the selection of 582 lawsuits originated by crimes committed by adolescents in the state and county schools of the state capital between 2014 and 2015 were analyzed. Field work and contact with the numerous documents that constituted the files of the law procedures, based on the infractions committed by adolescents in the schools, allowed to identify the roles played by the police and the judicial agents in the procedures for the investigation of the infraction event and for the application, or not, of socio-educational and/or protection measures to the perpetrators of the offending acts. We make a documentary analysis of these processes following the suggestions of André Cellard (2008), who shows the techniques used to handle documents such as: describe how the document is organized; sort documents and create categories. The most important document found within the procedures was the Occurrence Bulletin. Through this, we note that a police officer, when answering a call from the school, carries with him a lens of his own, built from the training given in the National Secretariat of Public Security, which in turn is influenced by the Ministry of Justice. The inquisitive procedures used by the Police throughout the judicial process that the adolescent goes through; revolve around the need to arrive at the evidence of the evidence since she is the “soul of the process” (SENASP, 2019). With regard to the study of crimes committed by adolescents within the schools of Bogotá, Colombia, we relate the “Theoretical Framework” on the production of the theme in that country. There were three trends found in the material collected, one justified under the strong presence of violence within the school as a reflection of that violence experienced nationwide between the Revolutionary Forces (FARC-EP), paramilitary groups, drug trafficking groups and forces of security of the Colombian State. Another is that which is reflected in the crimes that occur in schools as a result of school dynamics; power relations, internal discrimination processes, racism and institutional sexism, etc. We also find a third aspect focused on the coexistence, learning and development of students’ socio-emotional capacities, not being born with them, it is the school that must consider the role of constituting the time and social space necessary to improve Educating these abilities.

**Keywords:** School Violence. Infractional Act. Offense. Occurrence Report. Colombia. Brazil.

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

### BRASIL

|        |  |
|--------|--|
| BH     | – Belo Horizonte   |
| BO     | – Boletim de Ocorrência  |
| BPEC   | – Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária                                   |
| CAI    | – Certidão de Antecedentes Infracionais                                      |
| CIA    | – Centro Integrado de Apoio ao Adolescente Autor de Ato Infracional          |
| COPOM  | – Centro de Operações da Polícia Militar de Minas Gerais                     |
| CPB    | – Código Penal Brasileiro  |
| DLA    | – Doutorado Latino-Americano   |
| DP     | – Defensoria Pública de Minas Gerais   |
| ECA    | – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990) |
| FaE    | – Faculdade de Educação  |
| FARCs  | – Forças Revolucionárias   |
| FORPAZ | – Fórum de Promoção da Paz Escolar e Articulação em Rede                     |
| IBGE   | – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                            |
| IDEB   | – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                               |
| IPEA   | – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada                                   |
| IPVS   | – Índice Paulista de Vulnerabilidade Social                                  |
| JEC    | – Grupo Juventude e Educação na Cidade                                       |
| LCP    | – Lei de Contravenção Penal  |
| LJJ    | – Linguagem Jurídico-Judiciária  |
| LJMP   | – Linguagem Jurídico-Ministério Público                                      |
| LJP    | – Linguagem Jurídico-Policial  |
| MESC   | – Programa de Mediação de Conflitos no Ambiente Escolar                      |
| MP     | – Ministério Público de Minas Gerais   |
| MPr    | – Medidas Protetivas   |
| MSE    | – Medidas Socioeducativas  |
| PC     | – Polícia Civil  |
| PEC    | – Patrulha Escolar Comunitária   |
| PeNSE  | – Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar                                      |
| PMMG   | – Polícia Militar do Estado de Minas Gerais                                  |
| Proerd | – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência                |
| REDS   | – Registro de Eventos de Defesa Social                                       |
| ROE    | – Registro de Ocorrência Escolar   |
| SAEB   | – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica                           |

|         |   |
|---------|---|
| SARESP  | – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo |
| SEADE   | – Sistema Estadual de Análise de Dados                              |
| SEESP   | – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo                     |
| SENASP  | – Secretaria Nacional da Segurança Pública                          |
| SIDS    | – Sistema Integrado de Defesa Social                                |
| SISCOM  | – Sistema de Informatização dos Serviços das Comarcas               |
| SISNAD  | – Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas               |
| SISNARM | – Sistema Nacional de Armas   |
| SPA     | – Substâncias Psicoativas   |
| SUASE   | – Subsecretaria de Estado de Atendimento às Medidas Socioeducativas |
| TCT     | – Teoria da Comunicação Terminológica                               |
| TJMG    | – Tribunal de Justiça de Minas Gerais                               |
| UFMG    | – Universidade Federal de Minas Gerais                              |

#### COLÔMBIA

|        |  |
|--------|--|
| CAI    | – <i>Comando de Acción Inmediata</i>                             |
| CESPA  | – <i>Centro de Servicios Judiciales para Adolescentes</i>        |
| CICAD  | – <i>Control del Abuso de Drogas</i>                             |
| FECODE | – <i>Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación</i>   |
| FECON  | – <i>Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación</i>   |
| ICBF   | – <i>Instituto Colombiano de Bienestar Familiar</i>              |
| OCE    | – <i>Observatório de Convivencia Escolar</i>                     |
| OEA    | – <i>Organización de los Estados Americanos</i>                  |
| SIDUC  | – <i>Sistema Interamericano de Datos Uniformes sobre Consumo</i> |
| SRPA   | – <i>Sistema de Responsabilidad Penal de Adolescente</i>         |

## LISTA DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| TABELA 1 – Localização, por regional, das escolas que constam nos BOs dos processos judiciais.....   | 35  |
| TABELA 2 – Autores e atores das ações judiciais em Belo Horizonte – 2014-2015.....   | 36  |
| TABELA 3 – Número de atos infracionais cometidos dentro da escola e que foram judicializados entre os anos de 2014 e 2015, em Belo Horizonte .....   | 49  |
| TABELA 4 – Número total de adolescentes por gênero que cometeram atos infracionais no interior da escola, entre os anos de 2014 e 2015, em Belo Horizonte.....   | 50  |
| TABELA 5 – Número total de adolescentes por faixa etária que cometeram atos infracionais no interior da escola, entre os anos de 2014 e 2015, em Belo Horizonte.....   | 50  |
| TABELA 6 – Número total de adolescentes reincidentes que cometeram atos infracionais no interior da escola, entre os anos de 2014 e 2015, em Belo Horizonte.....   | 51  |
| TABELA 7 – Relação entre juízes e aplicação das Medidas Socioeducativas (MSE) e Medidas Protetivas (MPr), em casos de violência escolar, na cidade de Belo Horizonte – 2014-2015.....                                      | 155 |
| TABELA 8 – Índices das respostas à pergunta: “Quais são os tipos de drogas vendidas na sua escola? Marque as opções que necessitas” (“¿Qué tipo de drogas se venden en tu colegio? Marca las opciones que necesites”)..... | 248 |

## SUMÁRIO

|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 1     | INTRODUÇÃO .....   | 15  |
| 2     | DELIMITAÇÃO METODOLÓGICA .....   | 27  |
| 2.1   | Olhar crítico sobre o contexto.....  | 34  |
| 2.2   | Olhar crítico sobre os autores dos processos judiciais.....  | 35  |
| 2.3   | Olhar crítico sobre a autenticidade e a confiabilidade do texto.....   | 38  |
| 2.4   | Olhar crítico acerca da natureza do texto .....  | 38  |
| 2.5   | Olhar crítico sobre as palavras-chave e a lógica interna do texto.....   | 39  |
| 2.6   | Entre achados e perdidos: em meio a processos judiciais de adolescentes autores de atos infracionais, exigiu-se mais do que uma pesquisa só documental ..... | 40  |
| 2.7   | Percursos de um pesquisador e de uma pesquisa que se quis em terras de Colombo! .....  | 52  |
| 3     | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA VIOLÊNCIA ESCOLAR E DOS ATOS INFRACIONAIS .....   | 60  |
| 3.1   | Atos infracionais no contexto escolar: da policialização à judicialização.....   | 70  |
| 3.2   | A educação judicializada no Brasil.....  | 75  |
| 4     | OS BOLETINS DE OCORRÊNCIA: ESSÊNCIA JURÍDICA E USO PROCESSUAL.....   | 78  |
| 4.1   | Fluxo dos procedimentos: da apuração do delito à aplicação de medidas socioeducativas e/ou protetivas .....  | 83  |
| 4.2   | Boletim de Ocorrência: o início da investigação .....  | 89  |
| 4.3   | Como os jargões policiais vão sendo contaminados por jargões jurídicos.....  | 94  |
| 4.4   | Registros de depoimentos feitos pela Polícia Civil .....   | 96  |
| 4.5   | Conteúdos das Atas das Audiências .....  | 96  |
| 4.6   | Caracterização dos dados do Boletim de Ocorrência .....  | 97  |
| 4.6.1 | Ameaça .....   | 99  |
| 4.6.2 | Lesão corporal .....   | 105 |
| 4.6.3 | Vias de Fato (Artigo 21 da LCP).....   | 113 |
| 4.6.4 | Desacato.....  | 122 |
| 4.6.5 | Dano ao patrimônio e pichação .....  | 134 |
| 4.6.6 | Furto.....   | 140 |
| 4.6.7 | Posse, uso e venda de drogas nas escolas .....   | 144 |
| 4.6.8 | Posse de armas e munições.....   | 150 |



|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 5     | DECISÕES TOMADAS POR JUÍZES(AS) SOBRE ATOS INFRACIONAIS COMETIDOS NAS ESCOLAS .....  | 153 |
| 5.1   | Primeira observação.....   | 159 |
| 5.2   | Segunda Observação.....  | 160 |
| 5.3   | Terceira Observação .....  | 164 |
| 5.4   | Quarta Observação.....   | 171 |
| 5.5   | Quinta Observação.....   | 174 |
| 5.6   | Sexta Observação.....  | 178 |
| 5.7   | Sétima Observação .....  | 186 |
| 6     | DA VIOLÊNCIA ESCOLAR À CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS: UM “ESTADO DA ARTE” SOBRE OS DELITOS NAS ESCOLAS, EM BOGOTÁ – COLÔMBIA ..... | 198 |
| 6.1   | Conflito e violência.....  | 201 |
| 6.2   | As enquetes ( <i>encuestas</i> ) realizadas em Bogotá, em 2006, 2011, 2013 e 2015....  | 211 |
| 6.3   | Resultados das enquetes ( <i>encuestas</i> ) e das pesquisas acadêmicas .....  | 217 |
| 6.3.1 | Furto, ou roubo, nas escolas .....   | 217 |
| 6.3.2 | Furto e a presença das gangues ( <i>pandillas</i> ) na escola .....  | 221 |
| 6.3.3 | Furto e a ausência de medidas disciplinares na escola .....  | 222 |
| 6.4   | A presença de substâncias psicoativas lícitas na escola: compra, venda e consumo de álcool e cigarro.....                                | 228 |
| 6.4.1 | A presença do cigarro entre os jovens na escola .....  | 231 |
| 6.4.2 | A presença de bebidas alcoólicas na escola.....  | 233 |
| 6.4.3 | A presença das drogas ilícitas nas escolas .....   | 235 |
| 6.4.4 | <i>Acoso Escolar</i> (ou <i>Bullying</i> ).....  | 249 |
| 6.4.5 | <i>Cyberbullying</i> .....   | 258 |
| 6.5   | Por uma Convivência Democrática e a Lei nº 1.620 nas escolas .....   | 260 |
| 7     | CONSIDERAÇÕES FINAIS E QUESTÕES PARA NOVAS PESQUISAS.....  | 268 |
|       | REFERÊNCIAS .....  | 274 |

# 1 INTRODUÇÃO

Objetivamos, neste estudo, investigar e compreender o fenômeno da judicialização na educação, uma vez que, nas últimas décadas, ele tem aumentado significativamente, em diferentes partes do mundo, e, com isso, avaliar o impacto que as ações judiciais têm produzido no cotidiano escolar e nas relações existentes entre os setores envolvidos, a saber: o Sistema Educacional e o Sistema Jurídico.

Esclarecemos, de imediato, que, para o presente estudo, foram selecionadas apenas as ações judiciais que dizem respeito a queixas relativas aos atos infracionais em meio escolar, aos maus tratos e/ou desrespeito aos direitos da pessoa humana, aos abusos da autoridade educacional e à insegurança e medo vividos no interior das instituições de ensino. Por ser um fenômeno que envolve esses tipos de queixas, cujas concepções são objeto de disputas e, até mesmo, de divergências de posições e percepções dos diferentes agentes que se envolvem nessas disputas, buscamos compreender o fenômeno da judicialização em meio escolar, considerando a sua evolução em termos temporais e contextuais.

Quanto ao contexto, seguimos a perspectiva de pesquisadores que estudaram os temas da violência e da insegurança ontológica (GIDDENS, 2003), os quais afetam diretamente a vida de jovens no mundo contemporâneo, alterando seus hábitos e comportamentos, e que, por isso, destacaram a importância de se considerar, nos estudos sobre a judicialização no campo educacional, qual papel esta teria na formação de crianças e adolescentes que frequentam escolas em áreas de alto risco social. Considerando que essa tem sido uma preocupação dos organismos internacionais de defesa do bem-estar da população infanto-juvenil e que existem iniciativas públicas, em vários países, com foco nessa temática, pensamos em estudar comparativamente, em consonância com a proposta do doutorado latino-americano no qual este projeto se insere, como tem ocorrido a judicialização na área da educação escolar, com recorte nos atos infracionais e nos maus tratos aos agentes escolares, em, pelo menos, dois países – além do Brasil, a Colômbia foi o país escolhido por nós como elo desse diálogo – desse enorme continente.

Não se trata evidentemente de um estudo apenas descritivo, embora se tenha colocado como um dos objetivos específicos desta pesquisa o mapeamento das situações de conflito de cunho jurídico, as quais tenham ocorrido no período proposto, da forma mais densa possível. Mas, antes de introduzir os países que farão parte da presente proposta de pesquisa,

vale esclarecer como o tema vem sendo colocado no contexto do continente latino-americano. Pois, é desse cenário histórico que a presente investigação científica pretende se alimentar.

Segundo a literatura sobre o tema, inferimos que o fenômeno da judicialização se globalizou. Na América Latina, a partir dos anos 90, pode-se perceber um crescente uso dos tribunais de justiça e de seus mecanismos jurídicos para assegurar os direitos previstos nas constituições de seus países (MIALHE; JUSTINO, 2014; YEPES, 2014). Em geral, esses autores, dialogando quase todos com e no mesmo contexto temporal, embora pertencendo a países diferentes, mostram o quanto, no continente latino-americano, o sistema judiciário vem assumindo o protagonismo no campo político, interferindo tanto no poder executivo quanto no legislativo:

Embora seja verdade que o Judiciário continua sendo um instrumento para a população afirmar seus direitos e um meio de garantir que os governos e os políticos sejam responsáveis, as causas e consequências dessa judicialização da política nem sempre são positivas à democracia. As evidências da América Latina indicam que os direitos são cada vez mais reivindicados nos tribunais de muitos países, porque não são efetivamente garantidos pelo Executivo ou pelo Legislativo.<sup>1</sup> (SIEDER *et al.*, 2011, p. 18, tradução minha).

A expansão do poder judiciário no cenário mundial mostra que ele altera a forma de ser das várias instituições sociais. E a sua interferência na gestão escolar é visível. A literatura brasileira que trata dessa intervenção vem mostrando o quanto o sistema jurídico tem tomado decisões para atender demandas judiciais impetradas por famílias de alunos. Tal atitude, ainda que atendendo aos direitos constitucionais, produz perturbações de outros âmbitos, prejudicando as políticas de gestão escolar (ZUFELATO, 2013; GRINOVER; WATANABE, 2013).

Tendo em conta a literatura latino-americana e os autores brasileiros que têm tratado dessas disfunções entre as esferas do poder, pareceu-nos pertinente realizar um estudo da judicialização na educação brasileira, comparando-o com a literatura de outro país da América Latina.

Entendemos que o objetivo não era apenas o de compreender os mecanismos jurídicos nesses países que dão sentido às ações judiciais, mas, sobretudo, o de investigar se as

---

<sup>1</sup> Texto original: “*Aunque es cierto que el Poder Judicial sigue siendo un instrumento para que la población afirme sus derechos y un medio para asegurar que los gobiernos y los políticos rindan cuentas, las causas y consecuencias de esta judicialización de la política no siempre son positivas para la democracia. La evidencia de América Latina indica que los derechos se afirman cada vez más en los tribunales de muchos países porque no son garantizados efectivamente por el Ejecutivo o el Legislativo*”.

motivações e as razões que os movimentam, em cada país, aproximam-se ou afastam-se. Ou, mais precisamente, verificar como esses mecanismos jurídicos expressam as transformações do mundo contemporâneo, nas quais o princípio de equidade, ou, mais exatamente, de direito da diferença, vem tendo protagonismo diário nas agendas políticas de nossos países. Estaríamos construindo uma versão latino-americana da questão da judicialização na educação?

Os estudos sobre essa questão, na América Latina, trazem assuntos variados em torno do tema da violência em meio escolar. Apenas para exemplificar, os autores acima citados destacam as ações violentas que ocorrem dentro da sala de aula, na relação entre professor e aluno e também de aluno com aluno. Outros autores enfatizam os espaços escolares onde alunos e/ou professores podem sofrer atos de agressão e até de violência. Mas, o tema que mais nos aproxima está relacionado com os desafios que as escolas têm de enfrentar no que se refere ao contexto de violência no qual muitas delas se encontram e do qual muitos de seus alunos são oriundos. O desconhecimento ou a indiferença para com essa realidade, ou o medo de ter de enfrentar essas situações de violência escolar podem gerar atitudes e comportamentos que redundam em ações judiciais, nas quais o sistema judicial é obrigado a interferir ao constatar a ausência da gestão pública na solução da maioria desses problemas.

Participando de atividades com o Grupo de Estudo Juventude e Educação na Cidade (JEC), tivemos a oportunidade de debater com especialistas esse tema. Dentre eles, havia, também, profissionais do Ministério Público e da Defensoria Pública, os quais, atualmente, vêm voltando-se para as questões da judicialização na educação. Como parte da produção desta pesquisa, incluímos o debate com o pesquisador Ignacio Cano<sup>2</sup>, no qual foi analisado o homicídio de jovens, a maioria adolescentes negros, que conviviam em áreas de alta periculosidade, ou seja, de risco para a sua segurança pessoal. Em seguida, foi debatido, nesse mesmo encontro, com a promotora e a defensora pública de Minas Gerais o aumento nos processos de judicialização envolvendo estudantes, cuja maioria pertencia aos contextos de vulnerabilidade semelhantes ao discutido pelo pesquisador Ignacio Cano.

Foi desses encontros e dessas reflexões que buscamos os caminhos que iriam dar unidade a este estudo, entendendo que deveríamos ter uma linha comum que permitisse estudar a questão da judicialização na educação, no Brasil, comparada com a de um país da América Latina. Ao introduzirmos, na nossa reflexão, os contextos de violência e de vulnerabilidade nos quais as escolas poderiam estar envolvidas, percebemos que teríamos que encontrar situações

---

<sup>2</sup> Ignacio Cano é professor e um dos coordenadores do Laboratório de Análise da Violência da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

semelhantes em outra nação, para que pudéssemos, de fato, avançar em nossas hipóteses de trabalho.

Dessa forma, analisando o material de diferentes fóruns que aconteceram na América Latina, pareceu-nos adequado escolher a Colômbia como a nação com a qual pretendíamos realizar a comparação aqui proposta. Para tanto, uma das referências escolhidas foi o estudo realizado por Mayra Buvinic, Andrew Morrisson e María Beatriz Orlando (2014), o qual comporta um “estado da arte” acerca da violência juvenil e suas causas na América Latina, a partir do qual se chegou à seguinte conclusão:

A violência juvenil é um fenômeno que pode ocorrer no nível de indivíduos, ou de grupos de jovens, ou de gangues urbanas. As gangues atingem diferentes níveis de organização na América Latina, e, geralmente, pertencer a uma gangue constitui não somente um meio de cometer atos violentos, mas um fim em si mesmo [...]. Na raiz da formação das gangues, encontram-se, além dos fatores de risco individuais para os jovens, a desintegração social, a falta de acesso aos serviços públicos, a pobreza e a superpopulação. As gangues surgem, em parte, da incapacidade da sociedade de abordar as preocupações dos jovens e de se relacionar com grupos de jovens de alto risco especificamente, e dos fracassos do sistema educacional de integrar os jovens dos bairros pobres.<sup>3</sup> (BUVINIC; MORRISSON; ORLANDO, 2014, p. 187, tradução minha).

Nesse estudo, os autores reforçam a questão da violência juvenil em diferentes países da América Latina. Em suas referências, aparecem estudos realizados em países desse continente que foram colonizados pela Espanha e pela França. Mas, o uso que fazem do termo América Latina não exclui os estudos feitos na Jamaica, colônia da Inglaterra.

Embora as pesquisas realizadas no Brasil, sobre a referida temática, não tenham sido utilizadas no estudo desses autores, podemos incluí-las em sua lista de referências, como, por exemplo, os trabalhos produzidos nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, pelas autoras Marília Spósito (2014) e Alba Zaluar e Maria Cristina Leal (2014) respectivamente.

Em suma, a origem do colonizador não faz diferença para aquilo que os diferentes pesquisadores estão observando, que nada mais é do que as expressões juvenis que mais

---

<sup>3</sup> Texto original: “La violencia juvenil es un fenómeno que puede darse a nivel de individuos o en agrupaciones de jóvenes o pandillas urbanas. Las pandillas alcanzan distintos niveles de organización en América Latina y normalmente pertenecer a una pandilla constituye no sólo un medio para cometer actos violentos, sino un fin en sí mismo [...]. En la raíz de la conformación de las pandillas se encuentran, además de los factores de riesgo individuales para los jóvenes, la desintegración social, falta de acceso a los servicios públicos, la pobreza y el hacinamiento. Las pandillas surgen, en parte, ante la incapacidad de la sociedad para abordar las inquietudes de la juventud y relacionarse con los grupos juveniles de alto riesgo, en concreto, las fallas del sistema educativo para integrar a los jóvenes de los barrios pobres”.

chamaram a atenção deles. As gangues (*pandillas*) de jovens identificadas em todas as sociedades estudadas foram interpretadas como indicadoras de falência do poder público, ou mesmo da incapacidade da sociedade para abordar as inquietações dos jovens. De certa forma, essas gangues estavam relacionadas com os grupos juvenis de alto risco. Assim, os autores mostram-nos que aos estudos feitos nos últimos 10 anos, na América Latina e aqui, por leitura prévia, incluíram-se, nesse rol latino-americano, os dos autores brasileiros, os quais indicam, como um dos fatores de risco que expõe os estudantes à violência do mundo moderno, as “falhas do sistema educativo para integrar os jovens dos bairros pobres”.

Além disso, o que chama a atenção nessa fase de aumento de ações judiciais, no continente latino-americano, na área da educação, com o intuito de garantir os direitos constitucionais, é o crescimento do homicídio juvenil:

Na América Latina, como em outras regiões do mundo, os homicídios são perpetrados principalmente por homens jovens. Entre os fatores que predispõem aos jovens a escolher atividades violentas estão as altas taxas de desemprego juvenil, a impunidade no sistema judicial e o fácil acesso ao álcool, às drogas e armas de fogo. A isso, pode ser adicionada a cultura da violência na mídia.<sup>4</sup> (BUVINIC; MORRISSON; ORLANDO, 2014, p. 173, tradução minha).

Vale ressaltar que as taxas de homicídio juvenil no Brasil bem como suas causas encontram ressonância no panorama acima apresentado. Para que não se parem dúvidas acerca da validade das informações aqui apresentadas, com a alegação de que os dados de Buvinic, Morriison e Orlando (2014) se referem ao ano de 2005, nós os comparamos com os dados do Mapa da Violência Juvenil de 2014, no Brasil, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), sob a coordenação de Julio Jacobo Waiselfisz. De certa forma, o Grupo de Estudo Juventude e Educação na Cidade, do qual a nossa pesquisa faz parte, tem acompanhado, desde o final da década de 1990, esse crescimento do homicídio juvenil no Brasil. Já naquele momento, com base nos estudos do Laboratório de Análise da Violência da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, coordenado pelo pesquisador Ignácio Cano, estavam presentes os indicadores de homicídio juvenil, com base em dados do Sistema Único de Saúde. Esse sistema de saúde pública brasileiro recolhia os laudos das perícias médicas do país inteiro, podendo, assim, registrar os casos de mortes de jovens por homicídio. Ele indicava que a maioria das

---

<sup>4</sup> Texto Original: “*En Latinoamérica, como en otras regiones del mundo, los homicidios son perpetrados mayormente por hombres jóvenes. Entre los factores que predisponen a los jóvenes a escoger actividades violentas se encuentran las altas tasas de desempleo juvenil, la impunidade en el sistema judicial y el acceso fácil al alcohol, las drogas y las armas de fuego. A esto se le puede añadir la cultura de violencia en los medios de comunicación*”.

vítimas desse tipo de letalidade era jovem, do sexo masculino e negro. O mapa de 2014 registra que, entre 2002 e 2012, as taxas de homicídio de jovens brancos caíram 28,6% e as de jovens negros aumentaram 6,5%. Assim, o índice de vitimização de jovens negros, que, em 2002, era de 79,9%, subiu para 168,6%, ou seja, para cada jovem branco que morre assassinado, morrem 2,7 jovens negros.

Embora o tema do homicídio juvenil não tenha sido o foco da presente tese, na discussão com o orientador, entendemos que ele não poderia ficar de fora no momento da escolha do país com o qual seria feito o estudo comparativo. Uma de nossas hipóteses de trabalho é a de que a judicialização, em geral e na educação em particular, como revela Carlos Roberto Jamil Cury (2015), é um estágio avançado da democratização dos países no sentido de garantir a equidade na distribuição de direitos. Nesse sentido, as condições sociais e históricas dos países onde esses processos judiciais ocorrem não podem ser desconsideradas. Assim, interrogávamo-nos qual país da América Latina poderia ser mais conveniente para esses quatro anos de estudos do doutorado.

Retornando a Buvinic, Morrisson e Orlando (2014), o número de homicídios teria aumentando na América Latina, com destaque para alguns países, dentre eles: a Colômbia. Nesse sentido, esse país passou a ser o foco e, conseqüentemente, o polo em torno do qual buscamos informações que se aproximassem das condições necessárias para selecioná-lo como elemento de comparação. Para os referidos autores, o número de homicídios na Colômbia (para cada 100 mil habitantes), no final da década de 70, era de 20,5, chegando ao número de 61,6, ao final de 1995.

Até aqui, tínhamos uma situação parecida com a do Brasil. Contudo, não foi isso que nos impulsionou a escolher a Colômbia como foco de estudo, mas, sim, os investimentos, identificados por Buvinic, Morrisson e Orlando (2014), utilizados por esse país para interferir no processo de diminuição da violência interna e de questões criminosas vinculadas ao narcotráfico, como, por exemplo, o sequestro e o assassinato de pessoas. Durante o período de 1991 a 1996, o governo colombiano investiu, ou melhor, gastou, em média, 18,5% do seu PIB com ações que tinham como objetivo resolver situações que envolviam o intenso conflito armado e a luta contra o narcotráfico. Essas situações, além das condições de pobreza da população, dentre outras, são reconhecidas pelos autores como sendo as principais causas desse elevado número de homicídios (BUVINIC; MORRISSON; ORLANDO, 2014).

Entretanto, na entrada do século XXI, estudiosos da América Latina identificaram a Colômbia como sendo o país, entre os *coermanos*, que menos buscou equilíbrio entre o

crescimento e a equidade. Ele entregou-se, completamente, aos excessos do liberalismo, das privatizações e das desregulações que marcaram a era da economia neoliberal das Américas.

O Brasil, na primeira década do século XXI, tentou ir na direção oposta. Na gestão presidencial iniciada em 2003, o país buscou ampliar a ação do Estado na gestão social, por meio de programas sociais. Isso marcou uma pequena diferença entre os dois países naquele momento. Porém, Brasil e Colômbia, como mostram alguns estudos, aproximaram-se no que tangia ao indicador de desigualdade. Quando medidos pelo Índice de Gini<sup>5</sup>, ambos os países figuraram, na foto, como sendo *los dos hermanos* da América Latina que, com *la hermana* Bolívia, possuíam as maiores taxas de desigualdade: Bolívia, com 56,3%, em 2008; Colômbia, com 55,9%, em 2010; e Brasil, com 54,9%, em 2009 (QUENAN; VELUT; JOURCIN, 2017).

Em todo caso, é nesse contexto que aumentaram os processos de judicialização na educação, os quais tomaram configurações semelhantes na Colômbia e no Brasil. Na Colômbia, o judiciário mobilizou-se para desenvolver estratégias com o objetivo de regular a ação e a influência do narcotráfico na sociedade e de desarmar, internamente, o país. Foi promovida uma reforma na estrutura e na filosofia judiciárias, de modo a facilitar e aperfeiçoar a promoção de instâncias para a resolução (pacífica) dos conflitos no país.

Uma maior atuação do poder judiciário na resolução dessas e de outras questões específicas ao contexto colombiano é favorecida e, de certa forma, potencializada, de acordo com Rodrigo Uprimny Yepes (2014), num primeiro momento, pela ausência de legitimidade na representação política que se percebe no país. O judiciário, na Colômbia, ocupa, assim, as lacunas deixadas pelos outros poderes. Em segundo lugar, na comparação com outros países latino-americanos, a Colômbia tem uma frágil tradição em termos de movimentos sociais, cujas ações foram (ainda são) comprometidas pelo clima de medo, já que muitos ativistas e líderes foram assassinados. Vale destacar que essa frágil tradição pode estar associada à estrutura de poder na Colômbia, na qual persiste uma divisão entre o Estado, os grupos paramilitares e os grupos privados que gozam de uma crescente autonomia (QUENAN; VELUT; JOURCIN, 2017, p. 255).

---

<sup>5</sup> “O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos. No Relatório de Desenvolvimento Humano 2004, elaborado pelo Pnud, o Brasil aparece com Índice de 0,591, quase no final da lista de 127 países. Apenas sete nações apresentam maior concentração de renda.” Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&id=2048:catid=28](http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28)>. Acesso em: 13 fev. 2019.



A maioria desses grupos colombianos existiu, segundo Carlos Quenan, Sébastien Velut e Eric Jourcin (2017, p. 255), “como substituto do Estado central a serviço das oligarquias regionais e locais ou de grupos econômicos. Na época das ditaduras militares e dos regimes autoritários existiu um controle mais ou menos direto desses grupos por parte das Forças Armadas”. Essa configuração dá à Colômbia uma diferenciação especial que a distingue completamente dos outros países latino-americanos. Nesse sentido, à medida que o poder do Estado colombiano é disputado tripartidariamente, como ficaria a questão do poder judiciário na mediação de conflitos, sobretudo no que se refere ao tema que nos envolve: a judicialização na educação?

Seguimos, no presente trabalho, as pistas traçadas por Yepes (2014). Sua hipótese de base é a de que a judicialização está intimamente vinculada à democratização da Colômbia. Entretanto, ele alerta que, ao estudar a judicialização, é preciso que o pesquisador esteja atento às suas potencialidades, como também focalize os riscos que ela pode trazer para a vida social como um todo.

Entre as potencialidades da judicialização, o autor destaca que a atual constituição da Colômbia facilitou o acesso à justiça a qualquer cidadão colombiano, o qual, mediante uma ação de tutela, pode requerer a proteção de seus direitos a qualquer juiz, evitando abusos dos poderes constituídos. Desse modo, as minorias, sejam elas quais forem, podem recorrer à justiça para se proteger de violações e de humilhações. Em suma, os tribunais, na visão de Yepes (2014), são uma garantia para os processos democráticos de uma sociedade, como se pode depreender de seu texto:

A judicialização parcial da vida política tem, sem dúvida, certas virtudes. Em particular, permite evitar abusos dos órgãos políticos e das majorias contra as minorias estigmatizadas ou indivíduos. Nessa medida, a linguagem dos direitos ocupa um lugar importante nas democracias contemporâneas, a ponto de que o reconhecimento e a proteção judicial desses direitos, apesar de serem exercidos por órgãos contramajoritários, como os são juízes e tribunais constitucionais, devem ser vistos não como limitações à democracia, mas como garantias às suas condições prévias. Portanto, embora não tenha uma origem democrática, o juiz constitucional cumpre um papel democrático essencial, pois é o guardião da continuidade do processo democrático.<sup>6</sup> (YEPES, 2014, p. 70, tradução minha).

---

<sup>6</sup> Texto original: “*La judicialización parcial de la vida política tiene sin lugar a dudas ciertas virtudes. En particular permite evitar abusos de los órganos políticos y de las mayorías, en contra de minorías estigmatizadas o de individuos. En esa medida, el lenguaje de los derechos ocupa un lugar importante en las democracias contemporâneas, al punto de que el reconocimiento y la protección judicial de esos derechos, a pesar de ser realizados por órganos contramayoritarios, como lo son los jueces y los tribunales constitucionales, deben ser*

Em seguida, ele mostra outros problemas nos quais a judicialização tem um papel fundamental, como é o caso da corrupção nos setores públicos, tanto no executivo como no legislativo, com deputados, senadores e ministros envolvidos em desvios de recursos públicos e propinas, ou coisas desse tipo.

Ademais, Yepes (2014, p. 70) sinaliza que a judicialização, uma vez criada na Colômbia, conseguiu ser usada como um mecanismo de empoderamento para muitos grupos sociais minoritários (gays, negros, portadores de necessidades especiais e assim por diante):

[...] uma certa judicialização da política, especialmente aquela ligada à luta pelos direitos, também pode operar, por mais paradoxal que possa parecer, como mecanismo de mobilização social e política, à medida que permite empoderar certos grupos sociais e lhes facilitar suas ações sociais e políticas.<sup>7</sup> (Tradução minha).

Em contrapartida, o autor mostra que esse acesso à justiça, que está favorecendo a justiça com certo protagonismo, tem riscos a ponto de os tribunais, hoje, exercerem forte influência nas decisões das políticas de governo, desconsiderando os seus papéis constitucionais. Nesses casos, questões que, nos sistemas democráticos, deveriam ser definidas na discussão entre sociedade civil e poderes executivos estão sendo transferidas para os juízes, enfraquecendo os procedimentos dialógicos pertinentes a todo Estado democrático. Muitas vezes, os magistrados tomam decisões em áreas sobre as quais não têm nenhuma competência técnica, como é caso das áreas da saúde e também da educação.

Por fim, Yepes (2014) mostra que os riscos desse protagonismo exagerado dos tribunais, no caso da Colômbia, não se associam apenas à fragilidade do Estado colombiano nas suas relações tripartites assinaladas acima, fragilidade que o autor classifica como “debilidade histórica”. Mas, ele inclui, também, a fragilidade dos movimentos sociais colombianos, que, também, não se constituíram ainda como forças políticas. Isso é o que ele chama de “riscos crescentes”. Para que esses movimentos se fortaleçam, seria preciso lideranças. Mas, estas, como assinala o autor, estão cada vez mais escassas na Colômbia, pelo

---

*vistos no como limitaciones a la democracia sino como garantías a las precondiciones de la misma. Por ende, si bien no tiene un origen democrático, el juez constitucional cumple un papel democrático esencial pues es el guardián de la continuidad del proceso democrático”.*

<sup>7</sup> Texto original: “[...] una cierta judicialización de la política, en especial aquella ligada a la lucha por los derechos, puede también operar, por paradójico que suene, como un mecanismo de movilización social y política, en la medida en que permite empoderar a ciertos grupos sociales y les facilita su accionar social y político”.

fato de vigorar o medo de seus líderes de serem assassinados. De acordo com Yepes (2014, p. 64):

De fato, se o acesso à justiça constitucional é relativamente fácil, como será explicado mais adiante, é natural que muitos grupos sociais sejam tentados a preferir o uso de truques legais, em vez de recorrer à mobilização social e política, que tem enormes riscos e custos na Colômbia.<sup>8</sup> (Tradução minha).

Fica claro que essa visão de judicialização, a qual vem sendo refletida por pesquisadores colombianos, mostra os desafios que teremos de enfrentar para investigar como esse tema tem sido enfrentado pela gestão pública colombiana. Não se tem dúvida também de que a grande tarefa da nossa investigação será a de mapear o maior número de estudos que, hoje, associam a judicialização à educação.

Considerando esse desafio, pareceu-nos que, em termos de proximidades e de distanciamentos entre Brasil e Colômbia, a judicialização na educação, neste último país, pode vir a ser um caso rico em descobertas relativas às situações de extremos que o seu sistema de ensino tem vivido durante anos a fio, tendo que disputar com os grupos extremistas, os quais estão em conflitos constantes, a atenção de suas crianças e jovens. Daí surge a pergunta: como a judicialização estaria ocorrendo em uma área de alta conflitualidade como essa?

Ainda que se possa dizer que o Brasil não tenha o mesmo nível de conflitos que a Colômbia tem hoje, estudos mostram que muitos de nossos jovens, cujos pais recorrem a ações judiciais contra a escola, vivem em contextos de alta periculosidade, com a presença de grupos que disputam a orientação dos alunos com as escolas (ABRAMOVAY; RUA, 2004).

Nessa perspectiva, a tarefa de coletar dados sobre a judicialização da violência escolar no Brasil será árdua, mas os levantamentos preliminares mostraram que há uma literatura em andamento sobre o tema, da qual extraímos alguns elementos que serão apresentados mais à frente, na revisão teórica. Esperamos, ao introduzir o tema de nossa pesquisa, esclarecer não só o nosso problema de pesquisa, como também o porquê de o nosso diálogo ser com nossas *hermanas e hermanos* da Colômbia. Este país, a nosso ver, tem uma boa experiência de como lidar com a questão da judicialização na educação, em áreas de intensos conflitos. Nesse sentido, precisamos conhecer como suas políticas vêm atuando nessa direção.

---

<sup>8</sup> Texto original: “*En efecto, si el acceso a la justicia constitucional es relativamente fácil, como se explicará ulteriormente, es natural que muchos grupos sociales se sientan tentados a preferir el empleo de las argucias jurídicas, en vez de recurrir a la movilización social y política, que tiene enormes riesgos y costos en Colombia*”.

Embora tenhamos, eu e meu orientador, enfrentado reações contrárias nos seminários em que essa ideia foi trabalhada, por acharem que estávamos comparando duas realidades muito diferentes, não tivemos dúvida de que elas realmente sejam duas realidades muito diferentes. E, ainda, deixamos claro que não estamos fazendo comparação agora, e que ela não será feita de forma alguma, mesmo depois de termos coletado dados para conhecer como os sistemas dos dois países têm lidado com a educação de crianças e adolescentes com histórico de violência em contextos escolares. Aliás, a escolha da Colômbia para estudarmos a questão da intervenção da justiça na área educacional está vinculada, muito mais, a nosso interesse de conhecer os aprendizados obtidos pelos profissionais nela envolvidos, os quais, hoje, têm dado uma lição ao mundo na área da mediação de conflitos.

Já no Brasil, o nosso olhar está voltado, no momento, para o esforço que o Ministério Público tem feito para implantar a chamada justiça restaurativa nos conflitos escolares. Embora a entrada em cena desses profissionais para responder a conflitos que entram por via judicial, na área da educação, seja muito recente, depreendemos que o que eles fazem, nesse momento, é identificar que o aumento de ações judiciais tem interferido em suas rotinas e, por isso, buscam criar programas de formação de professoras(es) para atuarem na área da justiça restaurativa. São, assim, as duas situações com as quais nos deparamos neste momento da pesquisa.

Terminamos essa introdução afirmando que a nossa hipótese de trabalho é a de que o fenômeno da judicialização na educação, envolvendo violência em meio escolar, é recente nos dois países, e, por essa razão, tanto para os seus respectivos sistemas educacionais quanto para os seus sistemas jurídicos, é exigido de cada um deles um novo olhar para as questões que têm como foco as ações judiciais, visando corrigir injustiças e garantir direitos na área educacional.

Foi essa hipótese de trabalho que nos motivou a acompanhar, em ambos os países, a trajetória de aprendizagem sobre essa temática, tanto pelos atores do Sistema Educacional quanto do Poder Judiciário. Para tanto, fomos levados a fazer uma série de indagações cuja maioria delas não será respondida na presente tese, mas a deixamos como registro para futuras investigações que pretendemos realizar no nosso núcleo de pesquisa da UFMG. São elas: o que é que os gestores públicos e o poder judiciário vêm aprendendo com a judicialização no âmbito da educação? Que novos conhecimentos tiveram de incorporar em suas respectivas funções, para conseguir responder às novas demandas que lhes são postas a cada dia, nesse novo contexto sócio-histórico pressionado pelas ações judiciais? Que impactos essas ações judiciais estão

produzindo nas escolas, sobretudo na área da gestão escolar e nas relações internas que afetam o clima interno dos estabelecimentos de ensino? Dado o grande aparato institucional mobilizado para atender às ações judiciais, outra questão que precisará ser respondida, em outros estudos, relaciona-se aos custos dessas ações, os quais vêm afetando não só a área da educação como também outras instâncias do poder público, envolvendo a área da segurança pública, tanto a estadual quanto a municipal, as áreas do ministério público, da defensoria pública e, por fim, dos magistrados.

Este texto está estruturado, além desta introdução, nas seguintes seções: na segunda, é apresentada a metodologia de pesquisa, com os procedimentos de coleta de dados que foram utilizados em nossa investigação; na terceira, são introduzidos os conceitos básicos que orientaram a nossa análise; na quarta seção, são apresentados os dados recolhidos no Centro Integrado de Apoio ao Adolescente Autor de Ato Infracional (CIA), entre os anos de 2014 e 2015, referentes aos atos infracionais cometidos por adolescentes dentro dos ambientes escolares, na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais, Brasil; na quinta seção, serão apresentadas a descrição e a análise das medidas socioeducativas e/ou protetivas aplicadas aos adolescentes que praticaram ato infracional na escola, em Belo Horizonte; na sexta sessão, apresentaremos um “estado da arte” dos estudos realizados em Bogotá sobre o tema dos delitos cometidos por adolescentes no interior da escola, coletados na Colômbia, a partir dos bancos de teses, das pesquisas e das visitas feitas a esse país em 2015, 2016 e 2018; e finalmente temos as considerações finais, em que apresentamos os resultados desta pesquisa.

## 2 DELIMITAÇÃO METODOLÓGICA

A seguir, serão definidas as escolhas dos métodos de pesquisa e suas respectivas justificativas, com o intuito de responder às questões relacionadas na primeira seção desta pesquisa. Concomitantemente, serão apresentados os procedimentos que foram adotados para a coleta dos dados e os direcionamentos primários que estão sendo tomados para interpretá-los.

Como dito anteriormente, a proposta desta pesquisa começou com as observações que vinham sendo feitas por nosso Grupo de Pesquisa Juventude e Educação na Cidade, o qual foi motivado por demandas de gestores da educação acerca do crescimento das ações judiciais no contexto escolar. Uma vez identificada essa situação, entendemos que um dos passos a serem tomados era o de criar as condições para acessar a esses dados com toda a sua complexidade. Mas, que tipo de dados precisaríamos coletar?

Na formulação inicial do projeto desta pesquisa, as queixas que, ora, eram feitas, sobretudo pelos agentes escolares, tinham como conteúdo histórias de alunos(as) que os(as) ameaçavam e desrespeitavam, o que estava aumentando as chamadas de agentes externos de segurança para dentro da escola, exigindo, assim, a presença da Guarda Municipal ou, até mesmo, da Polícia Militar para apaziguar o clima, que, em algumas escolas, estava cada vez mais tenso. A partir daí, os(as) estudantes infratores(as) eram encaminhados(as) à Delegacia Especializada com algum familiar ou, até mesmo, com um representante da escola, quando acontecia de não serem localizados, naquele momento, os pais ou algum responsável. Em suma, jamais os(as) alunos(as) infratores(as) saíam desacompanhados da escola, para esse fim. E, por fim, em tempo estrito, era produzido um Boletim de Ocorrência, o qual era, posteriormente, encaminhado à autoridade competente, para que fosse dado seguimento a algum tipo de solução para o problema apresentado.

Por outro lado, no início do projeto, assistíamos, também, a manifestações de membros da Guarda Municipal e da Polícia Militar, descontentes com os procedimentos que vinham sendo adotados pelas escolas, uma vez que estas haviam aumentado as chamadas deles para suas dependências, para atenderem casos que eles achavam que poderiam ser resolvidos pelos conselhos escolares. Posteriormente, esses mesmos descontentamentos foram observados por membros da promotoria pública e das magistraturas da infância e da adolescência, que não viam sentido em terem de tomar posição em situações que poderiam e deveriam ser tomadas,

segundo eles, pelas famílias e, de alguma forma, pelas escolas onde os alunos infratores estavam matriculados.

Diante dessas observações e desse cenário, entendemos que um procedimento a ser tomado por nós pesquisadores era o de acessar essas informações que estavam envolvendo a escola, a família, a polícia, o Ministério Público, a Defensoria Pública e, por fim, os magistrados. Analisando as falas e as situações descritas pelos sujeitos que estavam interagindo nesses processos, entendemos que, para começarmos a ter ciência do que estava acontecendo com as escolas envolvidas em ações judiciais, era preciso aceder a documentos que pudessem reunir todas essas interações relatadas pelos agentes nelas envolvidos. Foi só a partir daí que se chegou à descoberta de que os documentos que reuniam todas essas ações eram os processos judiciais que estavam nos arquivos do fórum de Belo Horizonte. Contudo, para que tivéssemos acesso a eles, era preciso uma autorização judicial, a qual obtivemos por intermédio do Comissariado da Infância e da Juventude, sobre o qual falaremos mais à frente, ao apresentarmos os procedimentos adotados para a seleção de uma amostra de processos, em um banco de dados que continham, naquele momento, aproximadamente, seis mil ações em andamento por ano, a partir de 2009, já que o CIA-BH foi inaugurado em dezembro de 2008. Retornaremos a essa questão mais adiante.

Mas, antes de falarmos sobre as escolhas metodológicas, mergulhamos na literatura para definir os procedimentos de uma pesquisa documental que se apresentava como sendo a mais adequada para responder uma parte das questões aqui levantadas. Um entendimento do que seria, para nós, uma pesquisa documental foi orientado, inicialmente, pela pesquisa bibliográfica, cujos resultados já apareceram na introdução do presente texto. Ali foram apontados, tanto por pesquisadores brasileiros quanto por investigadores colombianos que se debruçaram sobre a judicialização na educação, em seus respectivos países, que os documentos precisariam ser examinados para que se entendesse que direções os magistrados estavam tomando em relação ao tema. Além de situarem os tipos de documentos sobre os quais se debruçaram para tratar do tema das ações judiciais na educação, esses pesquisadores e investigadores indicaram os fundamentos teóricos que têm orientado ações desse tipo contra os setores públicos, nos dois países respectivamente.

Como exemplo, temos os autores Carlos Roberto Jamil Cury e Cláudia Tavares do Amaral (2015), os quais, estudando as ações judiciais aplicadas aos setores de educação nos tribunais de Minas Gerais, retomam a premissa de Norberto Bobbio (1986), o qual define o que para ele seria o futuro da democracia. Bobbio (1986) indica que um aspecto a ser observado por

qualquer um que pretenda investigar os sentidos dessas ações no Brasil estaria, certamente, descrito em documentos oficiais que propiciam identificar como o judiciário estava sendo provocado para resolver litígios diversos, resolvidos por outras instâncias que estavam mais próximas dos cidadãos comuns.

Foi assim que entendemos que os processos judiciais envolvendo estudantes que estavam respondendo por algum ato infracional executado nas escolas em que estavam matriculados, o qual os levaram a ser avaliados por instância judiciária mais alta, seriam uma das nossas fontes de coleta de dados. Sobre essa fonte, realizaríamos uma análise documental.

Chegamos a esse entendimento pelos nossos questionamentos iniciais. Foram eles o nosso ponto de partida. Isso levou-nos a refletir sobre que tipo de análise fazer em nossos estudos. O que determinou que teríamos de enveredar por esse caminho foram as questões que mobilizavam a área da educação. Segundo Eliana Marta Lopes e Ana Maria de Oliveira Galvão (2001, p. 79), “o que determina o que são as fontes é exatamente o [...] problema problematizado”. Dessa forma, essas duas pesquisadoras convenceram-nos, claramente, de que as perguntas que um pesquisador formula a um documento são tão importantes quanto o próprio documento.

O uso de um documento como fonte de pesquisa, como ressalta Maria Cecília de Souza Minayo (2001), precisa seguir um roteiro que contenha as técnicas utilizadas em sua análise. Segundo a autora, deve-se anexar ao relatório em que se apresentam os dados coletados o roteiro utilizado no processo de coleta desses dados. Seguindo essa recomendação, decidi, com acordo do orientador, descrever, nesta pesquisa, todos os passos tomados para se chegar aos documentos dos quais foram extraídos os dados aqui utilizados, que ora colocamos à disposição para avaliação das decisões aqui tomadas.

Para construir o percurso desse estudo documental, foram seguidas, em grande parte, as sugestões feitas por André Cellard (2008) – professor da Universidade de Ottawa, no Canadá – e sua equipe, os quais têm trabalhado com análises documentais de textos contemporâneos, indicando as questões cruciais que precisam ser tratadas para que se consiga garantir a confiabilidade das informações constantes nesses documentos.

Para Cellard (2008), por meio do estudo documental, temos condições de traçar um corte longitudinal que nos permite, enquanto pesquisadores, perceber como os dados vão maturando-se ao longo do tempo. No nosso caso, com esse procedimento de análise, podemos ver como o fenômeno das ações judiciais envolvendo adolescentes nas ações socioeducativas



vai evoluindo, não apenas em termos de crescimento numérico, mas em termos de qualidade na definição dos atos que são considerados como infracionais.

Uma vez tomada essa decisão, entendíamos que o nosso papel inicial era buscar, nos documentos, todas as informações factuais que relatassem cada passo que os agentes envolvidos com as ações iam tomando para chegar até o final, com a decisão do juiz.

Cellard (2008) mostra as técnicas que têm sido utilizadas para realizar o manuseio de documentos. Antes, entretanto, é preciso que se defina qual dado será buscado nos documentos, associando, sempre, essa busca à hipótese de pesquisa. Uma vez definido o dado a ser buscado, a primeira técnica proposta pelo referido autor é aquela que permite descrever como o documento se organiza. No nosso caso, a tarefa foi identificar como os processos judiciais estavam organizados. Descobrimos, nesse momento, que essa documentação era uma peça formada por um conjunto de documentos, os quais estavam grampeados sempre na mesma ordem, contendo, em cada um deles, informações redigidas por autores diferentes.

A segunda técnica proposta pelo autor é a da classificação desses documentos que estavam dentro de um mesmo processo. Foi nesse momento que pudemos identificá-los, e acabamos classificando-os segundo a função que cada um deles tinha dentro do processo. Foram eles: a) boletim de ocorrência feito pela Polícia Militar; b) registros de depoimentos dos adolescentes acusados, dos adolescentes, ou dos adultos, vítimas e das testemunhas de acusação, produzidos pela Polícia Civil de Minas Gerais (PCMG); c) a Certidão de Antecedentes Infracionais (CAI)<sup>9</sup>; d) ata de audiência preliminar, que é feita pelo escrivão do judiciário na presença do Juiz da Infância e da Adolescência, do representante do Ministério Público e do Defensor Público, ou do Advogado Dativo<sup>10</sup>; e) pronunciamento final dos magistrados sobre a medida socioeducativa a ser aplicada.

A terceira técnica proposta por Cellard (2008) é a de criar categorias, as quais serão, posteriormente, analisadas a partir de cada documento.

Como se pode ver, com essa categorização, fica claro que todos esses documentos que fazem parte da presente pesquisa não estão no nosso domínio. Foram produzidos por outros atores, sobre os quais falaremos mais à frente. Dada essa especificidade, temos de ter, como destaca Cellard (2008), um olhar crítico sobre todos esses documentos, sem perder de vista, em

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://www.tjdft.jus.br/institucional/jurisprudencia/informativos/2015/informativo-de-jurisprudencia-n-307/folha-de-antecedentes-infracionais-2013-valoracao-da-personalidade-do-agent>>; <<http://www.tjsp.jus.br/InfanciaJuventude/InfanciaJuventude/Comunicado?codigoComunicado=7359&pagina=1>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

<sup>10</sup> Advogado dativo não pertence à Defensoria Pública, mas ele é indicado pela Justiça para atuar na defesa do cidadão.

nossas análises, quem os produziu e em que contextos eles foram produzidos. Na concepção do autor, ao tomarmos cuidado nas explicitações dessas duas condições, estaríamos avaliando a credibilidade desses documentos.

Como se pode perceber, aos poucos, íamos definindo que tipo de documentos seria utilizado na nossa pesquisa. O certo é que eles seriam, necessariamente, documentos escritos. Vale dizer que, na presente tese, só analisamos os documentos que constavam dos processos selecionados. Mas tínhamos total consciência de que outros documentos precisariam ser analisados, também, pelo fato de eles comporem o atual cenário, no qual se encontram inúmeros agentes que integram, direta ou indiretamente, as ações judiciais envolvendo o tema dos atos infracionais em contextos escolares. Dentre esses documentos, destacamos aqueles que vêm sendo elaborados nas reuniões com gestores da área da educação e da segurança pública, promotoria pública, Guarda Municipal, Conselho Tutelar e assim por diante. Embora tais documentos mostrem que estamos em um momento de efervescência e que todos esses atores têm se encontrado para trocar experiências, entendemos que esses materiais não deveriam ser integrados na presente tese, pois eles são resultados de ações que nós, também, integramos e que terão de ser analisadas em outros momentos de maior amadurecimento.

Fazemos esse alerta para dizer que estamos atentos às distinções que Cellard (2008) faz entre fontes primárias e fontes secundárias. O autor considera as primeiras como sendo aquelas que ainda não possuem nenhuma análise sobre elas e que exigem que o pesquisador descreva, em plenitude, todos os achados a respeito delas, sem precisar necessariamente de uma interpretação muito sofisticada. Já as fontes secundárias encontram-se com muitas interpretações de especialistas, e, por isso, é preciso saber quem as produziu. Assim, entendemos que a presente pesquisa circula mais no segundo universo, ou seja, o das fontes secundárias, embora os documentos sobre os quais nos debruçaremos para ver se eles nos ajudam a responder as questões aqui levantadas tenham sido produzidos por sujeitos muito localizados.

Daí, seguimos as questões, propostas por Cellard (2008), que temos que fazer para validar a confiabilidade desses documentos, em uma análise preliminar, que são as seguintes:

- Em que contexto o texto em questão foi produzido?
- Quem são os autores e os atores que eles conectam?
- Qual a confiabilidade do documento?
- Qual é sua natureza?
- Qual é a sua lógica interna?

Em termos metodológicos, buscamos analisar, a partir dessa estrutura sugerida pelo autor, os quatro documentos que compõem um processo judicial, a saber: o boletim de

ocorrência, os registros de depoimentos, as atas de audiências preliminares e os pronunciamentos dos juízes ao indicarem sua decisão final.

As dificuldades de analisar esses quatro documentos levando-se em conta as questões acima, as quais poderiam, como diz Cellard (2008), nos ajudar a avaliar a credibilidade das informações e a diversidade de autores responsáveis pela escrita desses documentos, tornaram-se visíveis logo de início. No caso das atas de audiências preliminares, o documento redigido que está sendo objeto de nossa análise foi escrito pelo escrivão do tribunal. Embora, dos 582 processos selecionados, tenhamos conseguido identificar somente 18 juízes, 21 promotores, 8 defensores públicos e 16 advogados dativos, os quais participaram desta pesquisa, esse mesmo processo de identificação não se deu da mesma forma com os policiais militares. Em relação às atas, tivemos a sorte de identificar os escrivães que redigiram o documento final. Com os pronunciamentos judiciais, também não foi um problema, pois os juízes, embora em número de 18, eram sempre os mesmos.

A dificuldade maior que enfrentamos na fase de análise dos dados refere-se aos autores dos Boletins de Ocorrência (BOs) e dos registros de depoimentos, pois não foram sempre os mesmos que os redigiram. Em geral, quem faz os boletins de ocorrência são os policiais que estão, naquele momento, fazendo o patrulhamento, por isso, eles são rotativos. Já os registros de depoimentos são redigidos por um escrivão da Polícia Civil, que, também, nem sempre são os mesmos. Daí os cuidados que teremos de ter na análise desses dados em termos comparativos.

Outro elemento que tivemos que trazer para a dimensão metodológica foi a discussão sobre a natureza do documento. Cellard (2008) problematiza, magistralmente, essa questão. É aqui que entra o debate acerca do conceito de documento público que está arquivado. Mas, o próprio autor lembra que existem documentos públicos que não são arquivados. Os jornais, por exemplo, podem trazer notícias sobre violência escolar com mortes de alunos, agressões a professores e assédios de toda forma. Os processos judiciais que estamos analisando são, de fato, documentos públicos, mas não são acessíveis publicamente, ou seja, são de acesso restritivo. Desse modo, não podemos deixar de considerar a natureza desses documentos no momento de sua análise. Além disso, é importante observar que os profissionais que produzem os documentos que vão compor os processos judiciais, muito provavelmente, possuem acesso às informações que transitam pelas mídias e pelas redes sociais, e isso pode afetar ou influenciar, de alguma maneira, a análise e o julgamento deles acerca das ocorrências violentas que acontecem no interior das escolas.

Cellard (2008), com essas observações, faz uma série de provocações. Ao tratar da natureza do documento, ele coloca-nos no mundo em rede, de Castell (1999), e na sociedade líquida, de Bauman (2007). Ambos os autores alertam para o fato de que, hoje, os documentos não estão mais restritos ao papel, eles estão também documentados, ou seja, existem sob a forma de documentários. Como diz Cellard (2008), os documentários são fontes potenciais de informação, e sua circulação global característica mostra que eles interferem, sim, no imaginário de quem os assiste, inclusive no daqueles que escrevem os documentos judiciais, assim como no daqueles juízes que tomam a decisão final em um processo.

Em função dessas transformações no mundo dos documentos, Cellard (2008) sugere que, antes de se fazer exames minuciosos dos documentos dos quais se pretende extrair conhecimentos que possam, quem sabe, nos orientar como trabalhar as questões da violência no contexto escolar, sem precisar criar ações judiciais ou policiais, deve-se fazer uma preparação adequada desses documentos. Entretanto, o que deve constar nessa preparação? É preciso aprender a decodificar a lógica que preside a codificação dos documentos, constituindo, com isso, o que ele chama de “corpus satisfatório”, esgotando, assim, todos os pontos capazes de fornecer informações interessantes.

Todos os quatro tipos de documentos que fazem parte do material que coletamos e analisamos, quais sejam: os boletins de ocorrência, os registros de depoimentos, as atas e os pronunciamentos judiciais, são codificados, de acordo com suas especialidades ou a área na qual circulam, e transmitem informações e significados. Em todos os quatro documentos, há mensagens cifradas que precisam ser decodificadas para um melhor entendimento de como eles interagem entre si, para explicar as medidas que estão sendo tomadas a cada momento.

Outro item que vem sendo integrado na nossa preparação para esgotar as fontes de informações a que estamos tendo acesso relaciona-se à consulta exaustiva a trabalhos de outros autores, os quais têm investigado objetos de estudo análogos ao que estamos analisando neste momento. Os vícios de linguagem, os jargões, os dialetos jurídicos e policiais que já detectamos nos documentos brasileiros que estamos examinando existem, também, na língua espanhola e, conseqüentemente, nos documentos colombianos. Para solucionar esse elemento, contamos com os doutorandos colombianos que, hoje, estudam em nosso programa de doutorado latino-americano, os quais podem nos ajudar a decifrar os jargões e dialetos usados por profissionais da área jurídica e de segurança da Colômbia.

Com essas observações, passamos a entender, mais claramente, quais são os desafios de ter que trabalhar com documentos, que, no nosso caso, são documentos oficiais. Se,

em sentido amplo, é impossível, como destaca Cellard (2008, p. 362), transformar os documentos, não há outro jeito senão aceitá-los tais como eles se apresentam para nós: “incompletos, parciais e imprecisos”. Sendo assim, aplicamos, tanto na seleção quanto na análise desses documentos, um olhar crítico, seguindo as cinco dimensões acima apresentadas e adaptando-as à realidade estudada. Embora os critérios tenham sido os mesmos para analisar os documentos brasileiros e colombianos, apresentaremos a seguir como essas fontes estão sendo trabalhadas na presente tese.

## **2.1 Olhar crítico sobre o contexto**

Inicialmente, consideramos um olhar crítico em relação ao contexto, tal como proposto por Cellard (2008, p. 299). Reafirmamos que as categorias propostas em sua teoria foram adaptadas à realidade brasileira, com base na literatura que atualmente tem tratado de questões acerca dos atos de violência praticados em ambientes escolares. Uma parte das pesquisas tem associado esses fenômenos aos territórios nos quais as escolas estão inseridas (DELGADO, 2018; LEMOS VÓVIO *et al.*, 2018; MELO, 2018).

É preciso dizer que essa associação não nasce à toa. Em geral, ela é gerada por leituras apressadas de indicadores apresentados por órgãos federais de avaliação educacional, os quais, nem sempre, se preocupam em esclarecer as informações que os dados estatísticos, por si sós, não explicam, sendo essa uma realidade complexa. Em um seminário promovido pelo Grupo Juventude e Educação na Cidade, em 2013, o conferencista Ignácio Cano sinalizou que os dados de homicídio juvenil apontavam para a prevalência desse fenômeno em alguns territórios marcados pela violência e guerra de gangues, o que coincidia com os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que registravam taxas baixas de qualidade escolar em áreas marcadas por esses episódios violentos. Ignácio Cano já anunciava, naquele momento, os cuidados que as nossas pesquisas precisariam ter para não estabelecer relações de causa e efeito entre violência territorial e baixas taxas de qualidade escolar. O máximo que se poderia dizer é que, ali, havia uma associação entre essas duas variáveis, porém essa afirmação exigiria estudos mais aprofundados e, se possível, de caráter qualitativo.

Foi nesse sentido que introduzimos, nesta avaliação crítica dos documentos, uma análise dos territórios, entendidos como parte dos contextos nos quais as escolas que apareciam nos BOs estavam localizadas, como se pode ver na Tabela 1.

TABELA 1 – Localização, por regional, das escolas que constam nos BOs dos processos judiciais

| <b>ESCOLA</b><br><b>REGIONAL</b> | <b>ESTADUAL</b> | <b>MUNICIPAL</b> | <b>PRIVADA</b> | <b>FEDERAL</b> | <b>TOTAL</b> |
|----------------------------------|-----------------|------------------|----------------|----------------|--------------|
| Barreiro                         | 17              | 19               | -              | -              | 36           |
| Centro Sul                       | 14              | 7                | 1              | -              | 22           |
| Leste                            | 14              | 11               | -              | -              | 25           |
| Nordeste                         | 15              | 16               | -              | -              | 31           |
| Noroeste                         | 14              | 9                | -              | -              | 23           |
| Norte                            | 8               | 10               | -              | -              | 18           |
| Oeste                            | 7               | 11               | -              | -              | 18           |
| Pampulha                         | 6               | 3                | 1              | 1              | 11           |
| Venda Nova                       | 6               | 17               | -              | -              | 23           |
| <b>TOTAL</b>                     | <b>101</b>      | <b>103</b>       | <b>2</b>       | <b>1</b>       | <b>207</b>   |

Fonte: Tabela elaborada pelo autor, a partir de dados obtidos nos Processos Judiciais relativos aos atos violentos cometidos por adolescentes, nas escolas do Município de Belo Horizonte, no Brasil, entre 2014 e 2015.

Mais à frente, ao analisarmos os dados dos BOs, retornaremos a essas informações relativas aos territórios onde as escolas estão inseridas, destacando como os estigmas atribuídos à violência local podem, ou não, interferir na apresentação dos fatos que geram, na visão de alguns agentes, os atos infracionais dos estudantes adolescentes. Por ora, concentraremos nossa atenção nas delimitações metodológicas.

## 2.2 Olhar crítico sobre os autores dos processos judiciais

Segundo Cellard (2008), para interpretar bem um documento é preciso ter uma clara ideia da identidade das pessoas que se expressam nele, de seus interesses e dos motivos que as levaram a escrever. Nesta pesquisa, sabemos que o nosso objeto de estudo, o processo judicial, é um documento público, e são os funcionários públicos que escreveram os textos que o

compõem, e cabe a nós deduzir que eles estejam reproduzindo um modelo único, estabelecido pela lógica das instituições em que se inserem. Como já anunciamos, os autores dos documentos analisados foram profissionais da área da educação, da segurança pública e do sistema judiciário. Pode-se interpretar, ainda, que é o Estado e a sociedade que se exprimem nesses documentos por intermédio desses profissionais, os quais são pagos pelo poder público, para esse fim. Entretanto, esses são sujeitos diferentes, possivelmente com visão de mundo diferente.

É em função dessa possibilidade de haver distinção de posicionamento entre os autores dos processos judiciais que iremos seguir as sugestões das propostas de análise documental de Cellard (2008). Segundo ele, elucidar a identidade do autor, no nosso caso, a identidade profissional e, possivelmente, a de gênero, possibilita avaliar melhor a credibilidade de um texto, permite comparar a interpretação que é dada a alguns fatos e possibilita distinguir a tomada de posição que transparece de uma descrição, inclusive as deformações que podem haver na reconstituição de um evento. Como exemplo, podemos citar um fato descrito em um BO, que, de certa forma, deverá estar descrito também em outros documentos de um processo judicial; surge aí a questão: será que o fato estará relatado da mesma forma que o policial militar o descreveu, ou será que haverá inclusões dos autores das outras áreas que integrarão o processo?

Para se ter uma ideia da diversidade dos sujeitos desta pesquisa, apresentamos, na Tabela 2, a distribuição desses sujeitos por categorias de documentos.

TABELA 2 – Autores e atores das ações judiciais em Belo Horizonte – 2014-2015

| AUTORES/ATORES<br>DAS AÇÕES JUDICIAIS | CITAÇÕES NOS PROCESSOS |          |       |
|---------------------------------------|------------------------|----------|-------|
|                                       | GÊNERO                 |          | TOTAL |
|                                       | MASCULINO              | FEMININO |       |
| Magistrados                           | 7                      | 11       | 18    |
| Funcionários do Ministério Público    | 6                      | 15       | 21    |
| Funcionários da Defensoria Pública    | 2                      | 6        | 8     |
| Advogados Dativos                     | 9                      | 10       | 19    |
| Adolescentes AAI <sup>11</sup>        | 575                    | 167      | 742   |

<sup>11</sup> Adolescentes Autores de Atos Infracionais. O número de adolescentes aqui apresentado refere-se àqueles que praticaram atos infracionais no interior da escola.

| AUTORES/ATOES<br>DAS AÇÕES JUDICIAIS              | CITAÇÕES NOS PROCESSOS |            |              |
|---|------------------------|------------|--------------|
|   | GÊNERO                 |            | TOTAL        |
|   | MASCULINO              | FEMININO   |              |
| Adolescentes VAI <sup>12</sup>                    | 72                     | 89         | 161          |
| Professores                                       | 59                     | 13         | 72           |
| Funcionários da Direção <sup>13</sup> das Escolas | 5                      | 25         | 30           |
| Funcionários da Coordenação Escolar               | 5                      | 12         | 17           |
| Outros Funcionários das Escolas                   | 8                      | 6          | 14           |
| Policiais Militares <sup>14</sup>                 | 5                      | -          | 5            |
| Guardas Municipais <sup>15</sup>                  | 34                     | -          | 34           |
| <b>TOTAL</b>                                      | <b>787</b>             | <b>354</b> | <b>1.141</b> |

Fonte: Tabela elaborada pelo autor, a partir de dados obtidos nos Processos Judiciais relativos aos atos violentos cometidos por adolescentes, nas escolas do Município de Belo Horizonte, no Brasil, entre 2014 e 2015.

Nota: O número **total** dos atos infracionais cometidos por adolescentes contra as escolas, através da prática do furto, da depredação ou da pichação, somam **68**. Todos esses atos foram tipificados de acordo com o Código Penal Brasileiro e/ou a Lei Contra Crimes Ambientais, conforme se pode constatar mais adiante, na terceira seção desta pesquisa.

A Tabela 2 foi construída seguindo, à risca, a identificação dos autores dos textos documentais que estávamos lendo e dos personagens (os atores) aos quais os escritores dos textos se referiam. Na maioria das vezes, esses atores são estudantes que praticaram atos infracionais dentro das escolas, ou foram vítimas desses atos, de alguma forma. Mas, entre os atores descritos nos documentos, há, também, professores, diretores, coordenadores, enfim, um conjunto distinto de sujeitos que entram nas narrativas dos textos documentais sob diferentes formas, como veremos, mais à frente, no momento da descrição dos conteúdos dos BOs. Esses sujeitos ora aparecem como denunciante, ora como testemunhas e, até mesmo, como plateias

<sup>12</sup> Adolescentes Vítimas de Atos Infracionais. Consta, nessa linha, o número de adolescentes que sofreram com a ação infracional de outro(s) adolescente(s). Não fazem parte desse item os adolescentes que consumiram e ou traficaram drogas, nem os que portaram armas brancas e/ou de fogo no interior da escola, nem tampouco aqueles que estiveram envolvidos com ameaças e outras agressões corporais mais graves. Apesar dessa ação violenta ser reconhecida como uma ação que necessita de um imediato cuidado, inicialmente ela é registrada como (uma prática de) um ato infracional.

<sup>13</sup> Referimo-nos, aqui, àqueles que ocupavam, no momento do registro, o cargo de Vice Direção ou Direção da escola.

<sup>14</sup> Refere-se ao número dos Policiais Militares que foram acionados pela escola e que, ao intervirem no conflito, foram vítimas de um ato infracional praticado por um adolescente.

<sup>15</sup> Refere-se ao número dos Guardas Municipais que, ao intervirem no conflito, foram vítimas de um ato infracional praticado por um adolescente dentro de uma escola municipal.



dos referidos atos, os quais, sem elas, perderiam completamente o efeito esperado. Mas, isso será analisado mais à frente.

### **2.3 Olhar crítico sobre a autenticidade e a confiabilidade do texto**

Avançamos mais um pouco na delimitação metodológica de Cellard (2008), explicitando como foram trabalhados os critérios de validação dos dados documentais.

Para Cellard (2008), não basta apenas termos informação sobre a identidade dos interesses dos autores dos textos, é preciso assegurar-se, também, da qualidade da informação adquirida. Na análise, é preciso depreender a relação entre os autores e o que eles descrevem. É preciso registrar se eles foram testemunhas diretas ou indiretas do que relataram. Além disso, postula-se responder às questões: quanto tempo decorreu entre o acontecimento e a descrição do autor?; ele reportou ou se apoiou na fala de alguém?; se sim, de quem?; qual é o lugar que o ator ocupa na descrição do episódio?; enfim, o autor do documento analisado estava em condições de fazer esta ou aquela observação?; ou ainda, ele estava em condições de fazer julgamentos?

### **2.4 Olhar crítico acerca da natureza do texto**

É evidente que a preocupação acerca da natureza do texto esteve sempre presente nos estudos de textos literários e mesmo de textos que tratam de fatos históricos, de registros de peças de arte, de memoriais. Estudiosos dessas áreas não têm dúvida de que a natureza de um romance é diferente da natureza de um poema, ou, até mesmo, de um conto. Mas, os nossos textos não são documentos dessa natureza, são peças que compõem os processos judiciais e que são produzidas por autores que não são romancistas, nem poetas de profissão. Mas, isso não nos desobriga de analisarmos, no estudo documental, como eles são constituídos. Cellard (2008) propõe, ao nosso olhar crítico relativo à natureza do material que estamos analisando, que verifiquemos a forma como os textos são organizados e a linguagem que os estrutura. Dessa forma, comparando os quatro textos que compõem um processo, questiona-se: o que eles trazem

de diferente em termos estruturais?; a forma que são escritos teria sentido para todo e qualquer leitor, ou só para os iniciados naquela área?; os textos descrevem simplesmente uma situação, ou eles vêm carregados de julgamentos?. No caso dos textos que se reproduzem a partir dos BOs, devemos nos interrogar, segundo Cellard (2008): eles relatam o fato, objeto da ação, de forma coerente e muito próxima da forma como ele aconteceu, mesmo não sendo o seu autor a testemunha do ocorrido?.

## **2.5 Olhar crítico sobre as palavras-chave e a lógica interna do texto**

Quando se estuda documentos que foram recentemente produzidos, como é o nosso caso, Cellard (2008) sugere que o pesquisador identifique se o texto utiliza um “jargão” profissional específico, ou contém regionalismos, gírias próprias a meios particulares, linguagem popular, etc. Assim sendo, é preciso prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto, interpretando os sentidos de suas palavras e de seus conceitos. Nessa etapa, Cellard (2008) propõe destacar a quantidade de vezes que são usadas as mesmas palavras-chave e os mesmos termos. Isso ajuda a evidenciar a coerência do texto, apontando elementos de convergência e divergência internas. Seguindo os procedimentos de Gibbs (2009), inicialmente, grifamos, nos documentos, as palavras e frases que sintetizavam um conceito, apontavam uma proposta, definiam uma concepção ou expressavam uma ideia relevante à discussão da temática. Em seguida, os termos grifados foram agrupados em classes conceituais de análise. Uma dessas classes corresponde ao contexto do ato infracional no âmbito escolar, sendo selecionadas as seguintes palavras-chave na narrativa textual: “local da ocorrência”, “ato infracional”, “autor”, “vítimas”, “testemunhas”, dentre outras.

Finalmente, é útil examinar a lógica interna, o esquema ou o plano do texto, através de questões como: como o argumento se desenvolveu?; quais são as partes principais da argumentação?, dentre outras. Essa contextualização pode dar-nos, efetivamente, um precioso apoio, quando, por exemplo, são comparados vários documentos da mesma natureza.

Dito isso passamos para a apresentação de como se deu a busca de dados.

## 2.6 Entre achados e perdidos: em meio a processos judiciais de adolescentes autores de atos infracionais, exigiu-se mais do que uma pesquisa só documental

Engana-se quem acredita que a pesquisa documental se reduz apenas a se debruçar sobre os documentos e a exercer sobre eles o nosso poder de investigação. A experiência com a pesquisa documental mostrou-nos que, para se chegar aos documentos, havia um percurso muito longo, o qual, no nosso caso, envolveu nosso encontro com os arquivos, os quais, em geral, eram organizados por outras pessoas, com outras lógicas e intenções que não estavam, necessariamente, vinculadas ao nosso projeto de pesquisa. Diante do enorme volume de material encontrado, ficamos surpresos com a variabilidade de situações infracionais envolvendo adolescentes. Por isso, tivemos que definir, metodologicamente, os procedimentos de seleção de conteúdo que não estavam previstos no projeto inicial.

Esse encontro com os arquivos e tudo o que aconteceu nele precisavam ser registrados, com objetivo de garantir a realização do estudo. Esses registros foram feitos em nosso diário de campo, sendo esse um procedimento exigido pelo orientador. O diário de campo trata-se de um instrumento em que o pesquisador pode, ali, registrar os seus aprendizados em campo, inclusive os “mal-estares” e o tipo de recepção que teve com os agentes que organizavam os arquivos e facilitavam o acesso a eles. Assim, o diário funciona como um arquivo-memória de fatos e situações observadas em campo, que poderão ajudar na interpretação dos dados. É, portanto, com o apoio do diário de campo, que daremos continuidade à delimitação metodológica.

Hávamos sido informados que os documentos necessários à nossa investigação estavam em arquivos do Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional de Belo Horizonte (CIA-BH)<sup>16</sup>. Para termos acesso aos arquivos do CIA, fomos

---

<sup>16</sup> Em dezembro de 2008, através da Resolução Conjunta nº 68 de 2008, na cidade de Belo Horizonte, foi instituído o *Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional* (CIA-BH). Criado para dar cumprimento ao disposto no Artigo 88, inciso V, do ECA – “Integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local, para efeito de agilização do atendimento inicial a adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional” (BRASIL, 2014) –, é para o CIA-BH que são encaminhados os adolescentes que praticam um ato infracional em Belo Horizonte e são “pegos” em flagrante. No CIA-BH, o adolescente é acompanhado por uma equipe constituída por Juizes de Direito, Promotores de Justiça, Defensores Públicos, Delegados de Polícia, Assistentes Sociais, Psicólogos, Comissários da Infância e da Juventude, Policiais Cíveis e Militares, Agentes Socioeducativos e funcionários da Subsecretaria de Estado de Atendimento às Medidas Socioeducativas (SUASE) todos num mesmo ambiente. Desde sua criação, em Belo Horizonte, o adolescente que cometeu um crime ou uma contravenção penal, pego em flagrante, é encaminhado ao CIA-BH para que seja realizada a apuração do delito e, comprovada sua

informados de que seria necessária a autorização da Juíza Titular da Vara Infração da Infância e da Juventude. Sendo assim, encaminhamos a essa instituição toda a documentação necessária para conseguirmos a referida autorização<sup>17</sup>.

Antes de a autorização chegar, tivemos acesso aos dados estatísticos produzidos pelo Comissariado da Vara Infração da Infância e da Juventude, entre os anos de 2009 a 2015<sup>18</sup>. Segundo esses dados, a média do número de processos julgados nos referidos anos perfazia um montante aproximado de 6.700 (seis mil e setecentos).

Enquanto aguardava a resposta da solicitação encaminhada à referida Juíza Titular, uma questão atormentava-me: o tempo regimental do doutorado. Diante desse cenário, novas questões metodológicas apareceram: como fazer, então, para selecionar, dentre esse enorme número de processos, somente aqueles com eventos que aconteceram na escola?; como os separar dos demais?. Além disso, a primeira coisa que me veio à mente foi: como angariar forças para ler, de ano a ano, processo a processo, e identificar aqueles nos quais constavam eventos de violência ocorridos no interior das unidades escolares?. Não conseguia sequer imaginar o tamanho do trabalho que seria se eu tivesse que coletar os dados dessa forma!

Foi em uma conversa com a Equipe de Análise de Dados do Comissariado de Belo Horizonte (do CIA-BH), ainda no primeiro semestre de 2016, que fiquei ciente de uma informação que me daria uma opção para selecionar, antecipadamente, os processos instaurados mediante a ocorrência de um ato violento na escola. A informação era a de que, desde o final de agosto de 2015, por ordem da juíza da Vara Infração, todos os eventos vinculados à violência escolar que tivessem entrada no CIA-BH deveriam ser identificados. Essa atitude, segundo os técnicos do Comissariado, foi motivada por um desejo da Juíza de realizar um levantamento e uma futura análise das ocorrências que estavam acontecendo nas escolas e gerando o encaminhamento dos adolescentes infratores ao CIA-BH<sup>19</sup>.

---

participação no mesmo, seja-lhe aplicada ou não uma medida socioeducativa e ou protetiva pelo Juiz Titular, visando a melhoria do seu desenvolvimento.

<sup>17</sup> A solicitação foi feita mediante a apresentação dos seguintes documentos: cópia impressa do projeto de doutorado; carta de apresentação do professor orientador, anunciando tanto o aluno quanto a necessidade da pesquisa; comprovante emitido pela secretaria geral do Programa de Pós-Graduação, confirmando minha condição de aluno devidamente matriculado e regular; uma carta escrita de próprio punho, solicitando os referidos documentos e comprometendo-me a não revelar os nomes dos adolescentes citados nos autos.

<sup>18</sup> Os dados estatísticos referentes aos anos de 2014 e 2015 podem ser consultados, respectivamente, nos seguintes sites: <<https://www.tjmg.jus.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8080845B584BBB015B5CEE32E71657>> e <[http://www.tjmg.jus.br/data/files/64/C0/0F/35/8781C510495681C5480808A8/Relatorio\\_cia\\_BH\\_2015.pdf](http://www.tjmg.jus.br/data/files/64/C0/0F/35/8781C510495681C5480808A8/Relatorio_cia_BH_2015.pdf)>.

<sup>19</sup> Essa identificação, a partir de agosto do ano de 2015, gerou uma lista inicial contendo o número de processos, que, inicialmente, facilitou o início da minha coleta de dados. Posteriormente, o número de processos relativos ao ano de 2015 aumentou para além daqueles indicados inicialmente pelo CIA-BH.

Com isso, acabávamos de ter uma informação importante relativa à categoria “atos infracionais praticados por adolescentes”. Esses atos infracionais, na Vara Infracional da Infância e da Juventude de Belo Horizonte, passaram a ter um campo específico nas ações judiciais, por uma decisão da juíza titular. Desse modo, era necessário entender se essa era uma decisão exclusiva da referida juíza, por entender que esses tipos de atos praticados em ambientes escolares deveriam ser tratados de forma diferenciada e, por isso, ser catalogados em arquivos diferentes, ou se esse gesto de separação dos documentos constituía um procedimento regimental que estaria sendo operacionalizado em todas as comarcas mineiras, ou até mesmo brasileiras. Contudo, esse questionamento e todas as suas variantes serão examinados depois de concluído o doutorado.

Por ora, vamos ao que interessa. Trouxemos, para a delimitação metodológica, essas informações fornecidas pelos técnicos do Comissariado de Belo Horizonte com o exato intuito de apresentá-las para a análise, buscando seguir as orientações de Cellard (2008) ao aguçar o olhar crítico sobre as palavras-chave e estrutura interna do texto. Ou seja, o procedimento que será apresentado a seguir buscou preservar a confiabilidade dos documentos, na tentativa de assegurar a procedência deles a partir da identificação dos autores que foram os responsáveis pela produção dos textos selecionados e esquadrinhados, dos quais foram retiradas as informações sobre os atos infracionais praticados por adolescentes dentro da escola.

A opção sugerida pelos técnicos do Comissariado para obter, mais facilmente, os arquivos dos processos relacionados aos atos infracionais praticados por adolescentes na escola envolvia a identificação de alguns dados registrados nos BOs que instauraram o processo. Dessa forma, as informações essenciais a serem levantadas no referido documento eram as seguintes: o nome completo e a data de nascimento completa (dd/mm/aaaa) do adolescente autor do ato infracional e dos seus responsáveis legais; a data do fato ocorrido tal qual registrada no BO (dd/mm/aaaa). Com esses dados, o técnico do Comissariado buscaria, no Sistema de Informatização dos Serviços das Comarcas (SISCOM)<sup>20</sup>, os números dos processos, para que, de posse deles, eu pudesse me dirigir ao arquivo forense e retirá-los para consulta.

---

<sup>20</sup> Esse sistema funciona como banco de dados do Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG) e arquiva os dados relativos a todos os procedimentos penais corridos no estado. Segundo Silva (2010, p. 80), alguns dados são mais relevantes: “[...] qualificação geral dos envolvidos – autor(es) e réu(s) – com nome completo, filiação, CPF, identidade, endereço e profissão, número do processo, data do fato, delegacia de origem, dados da ocorrência policial, bens apreendidos (armas, drogas, dinheiro, etc.)”. Constam ainda no SISCOM: “[...] todas as tramitações referentes ao processo como despachos judiciais, vistas aos advogados, decisões em audiências, data das audiências, requerimentos das partes envolvidas, etc., além de dados sobre a sentença e sobre a execução da pena (ou medida socioeducativa)”. (SILVA, 2010, p. 80).

Esclarecido sobre quais itens dos BOs a serem recortados para que os técnicos do Comissariado identificassem os números dos processos, o passo seguinte seria conseguir essas informações junto à Polícia Militar do Estado de Minas Gerais (PMMG). Compondo nosso grupo de pesquisa, o ex-doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o então Tenente Coronel da Polícia Militar, Windson Jeferson Mendes de Oliveira, responsável pelo Departamento de Qualidade de Ensino da Academia da Polícia Militar, foi fundamental nesse momento. Com sua ajuda, obtive acesso às informações essenciais dos BOs e, com elas, a localização dos números dos processos arquivados no sistema SISCOM do CIA-BH (TJMG).

Elaboramos, então, alguns critérios para identificar quais Boletins de ocorrência seriam selecionados, para, em seguida, retirarmos as informações essenciais a serem inseridas no SISCOM. Para tanto, os pontos observados foram: 1º) os BOs deveriam estar contidos entre os anos de 2009 e 2015; 2º) os eventos seriam aqueles que ocorreram no interior das escolas municipais, estaduais, federais e privadas, dentro do Município de Belo Horizonte; 3º) somente seriam escolhidas as ocorrências protagonizadas por adolescentes; 4º) os acontecimentos selecionados seriam aqueles identificados como “flagrantes”, pois qualquer adolescente somente será privado de sua liberdade mediante um flagrante de ato infracional<sup>21</sup>, de acordo com o Artigo 106 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 2014).

Depois de definidos os itens essenciais para a busca dentro do Armazém de dados do Registro de Eventos de Defesa Social (REDS)<sup>22</sup> e munido dos dados necessários, encaminhei-os para os técnicos do Comissariado, no CIA-BH, os quais localizaram os números daqueles processos relacionados com os atos infracionais cometidos por adolescentes no interior das escolas. De posse dos números dos processos, dirigi-me ao arquivo do Tribunal de Justiça de Minas Gerais para acessar as pastas dos processos.

Só depois de estar de posse dos processos, é que me dei conta de que não estava dentro de nenhum prédio antigo, como muitos que existem em Belo Horizonte, os quais guardam documentos de famílias importantes, de registros históricos pessoais e coletivos, em arquivos públicos. Eu estava mesmo dentro de um antigo galpão, que servia de estoque de uma

---

<sup>21</sup> A seleção de quais eventos nos interessariam e de como melhor efetuar a identificação deles fez parte da aprendizagem desta pesquisa. O Armazém de dados da PMMG possibilitava-nos identificar tanto os adolescentes “autores” de atos infracionais como as vítimas das ocorrências que aconteceram dentro da escola. Como nosso trabalho objetiva compreender a violência escolar, direcionamos nossa busca aos adolescentes autores dos atos infracionais. As vítimas compõem o cenário do evento.

<sup>22</sup> Conferir mais informações sobre o banco de dados da PMMG no *site*: <<https://www.policiamilitar.mg.gov.br/portal-pm/cinds/conteudo.action?conteudo=1642&tipoConteudo=itemMenu>>.

rede de supermercados que supria a grande Belo Horizonte. É nesse espaço, localizado no bairro Camargos<sup>23</sup>, que funciona o arquivo do Fórum de Belo Horizonte. O espaço era enorme, repleto de estantes de aço abarrotadas de processos já encerrados de diferentes varas criminais e civis da Capital, e nelas havia muitas prateleiras contendo os arquivos dos processos contra adolescentes.

Ali, eram feitos os devidos registros tanto de arquivamento quanto de desarquivamento dos processos no sistema (interno) do TJMG. A cada dia, chegavam carros cheios de processos já finalizados e que precisavam ser arquivados, para, quando e se necessário, serem localizados e consultados futuramente. Outra vez, o coordenador da sessão disse-me que tinha uma lista geralmente grande de processos para serem desarquivados. Além desse trabalho, os funcionários revezavam-se para desarquivar os processos que eu precisava para minha pesquisa.

O clima de trabalho era bom, descontraído. Os funcionários eram, em sua maioria, jovens. No início da minha coleta de dados, o funcionário que desarquivava os processos para minha pesquisa perguntava-me sobre o que eu estava estudando. Ao esclarecê-lo, quase sempre havia um comentário dele sobre sua vida escolar, algum ato indisciplinar mais grave cometido por ele, ou por alguém próximo a ele. Em geral, o fato de ocorrências escolares estarem nos arquivos judiciais causava certo estranhamento nele: “Isso é coisa de adolescente... vai passar logo!”.

De posse dos inúmeros processos, meu primeiro movimento foi folheá-los e iniciar um processo de apreendê-los. O universo daquelas pastas que iam se abrindo para mim era inteiramente novo. Surgiam palavras e vocabulários inéditos, procedimentos e rotinas desconhecidos. Novos atores e novos cenários iam se descortinando à medida que eu também ia sendo apresentado àquele novo elenco. Do que são constituídos esses processos? Quais são as peças ou instrumentos que os compõem? Naquele momento, estava se abrindo uma nova etapa dessa aventura investigativa!

Quais seriam os documentos a serem analisados por nós e que nos ajudariam a compreender o processo de judicialização da violência em meio escolar? Como selecionar esses documentos? Quais critérios seriam usados por nós para tais escolhas? Somente a prática da pesquisa no arquivo ajudou-nos, de fato, a ir descobrindo as respostas para tais perguntas.

Revelado o aprendizado que tivemos com esse material registrado no diário de campo, que nos auxiliaram a definir mais precisamente os métodos de coleta de dados para o

---

<sup>23</sup> Esse bairro localiza-se na região da Cidade Industrial, divisa de Belo Horizonte com o Município de Contagem.

estudo documental, sentimos a necessidade de explicitar uma hipótese que acabamos desenvolvendo diante da constatação de que os procedimentos aprendidos com os técnicos se adaptam a tipos de documentos estrategicamente produzidos para atender às práticas profissionais que necessitam de informações específicas e detalhadas.

À medida que avançávamos na codificação e categorização dos dados encontrados nos documentos que compunham os processos analisados, observamos que a questão do ato infracional no interior das escolas e, mais especificamente, o tratamento dispensado aos adolescentes que o cometem introduziam no contexto escolar, por meio da intervenção judicial, um vocabulário completamente impregnado de chavões policiais e jurídicos. Ou seja, mudam-se, paulatinamente, as formas de pensar e de expressar o ato infracional e, até mesmo, de classificá-lo. Os termos que antes preenchiam o cenário escolar para avaliar o comportamento e temperamento de estudantes que não se enquadravam às regras escolares recebiam outras classificações. Eram chamados de indisciplinados, bagunceiros, impossíveis, rebeldes, desobedientes, descomedidos, indóceis, insubordinados ou insubmissos. Em suma, todas essas classificações, ao longo de muito tempo, foram usadas para designar atos que, nos contextos escolares, eram distribuídos em três categorias: “desrespeitador”, “sem limites” e “desinteressado”. Com base nessas categorias, criou-se a noção de “aluno-problema”, fundamentada, segundo Aquino (2001, p. 99), em “aportes psicologizantes da prática pedagógica”, usados para justificar “o fracasso escolar de uma parcela considerável da clientela escolar contemporânea”.

Essas classificações, pautadas na “noção clássica de desenvolvimento psicológico”, criavam, segundo Aquino (2001, p. 99), “uma espécie de estigmatização da clientela em situação de vulnerabilidade”. Em vez de encarar essa clientela como aluno-problema, o autor perguntava-nos, no início do século XXI, enquanto educadores e pesquisadores, por que não os tratar como estudantes diferentes que precisam de novos suportes para dar conta das exigências escolares? O certo é que estudantes diferentes, nos limites de suas vulnerabilidades, continuaram, ao longo da primeira década do presente século, a entrar em nossas escolas. Mas, o que mudou nesses quinze anos foram a forma e os fundamentos de classificar as suas diferenças, como mostram os documentos por nós selecionados. O fundamento não é mais o da Psicologia do Desenvolvimento, tal como identificada por Aquino (2001).

Percebemos que trabalhos mais recentes, referentes ao tema, já nomeiam os atos, antes considerados de desrespeito, como desinteresse e falta de limites dos adolescentes no interior das escolas, utilizando, assim, uma linguagem mais próxima daquela prescrita no



Código Penal Brasileiro (CPB) e na Lei de Contravenção Penal (LCP)<sup>24</sup>. A alteração na maneira de tratar esses eventos em si é um exemplo da alteração provocada quando da instauração do Estatuto da Criança e do Adolescente, que trouxe consigo outras modificações no que tange aos cuidados e à proteção de crianças e adolescente. Esse tratamento envolve qualquer adolescente, independentemente da situação à qual ele esteja envolvido, seja na condição de autor ou de vítima de algum ato violento.

Em nossa pesquisa, interessa-nos compreender o processo que se instaura a partir do instante em que a escola decide acionar a PMMG diante da ação cometida por um adolescente, interpretada como ato infracional pela direção da escola. Para tanto, buscamos recompor, a partir dos documentos, os diferentes autores e atores que compõem o percurso por meio do qual tanto os adolescentes (atores ou vítimas, como pais e/ou acompanhantes) quanto os autores (responsáveis pela redação dos documentos) deverão passar, que compreende: as dependências do CIA, as salas em que ocorrem todos os procedimentos e os rituais que compõem cada uma dessas instâncias. Seguindo Cellard (2008) e buscando reforço dos cuidados a serem tomados na pesquisa documental, propostos por Uwi Flick (2009), estávamos seguros de que:

[...] os documentos não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade. Alguém (ou alguma instituição) os produz visando a algum objetivo (prático) e algum tipo de uso (o que também inclui a definição sobre a quem está destinado o acesso a esses dados). Ao decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como meio de comunicação. (FLICK, 2009, p. 232).

Foi justamente esse exercício de atenção plena à permanente relação com os dados que nos propusemos a fazer. A judicialização da violência escolar foi tomando forma e constituindo-se à medida que os documentos foram sendo produzidos. O Boletim de Ocorrência, os depoimentos à Polícia Civil, a Certidão de Antecedentes Infracionais e as atas produzidas ao final das audiências, todos esses documentos e mais outros que compõem os processos judiciais de adolescentes que cometeram atos infracionais na escola tiveram o objetivo de esclarecer o fato, o envolvimento do adolescente e sua participação, ou não, nesses atos. Entendemos que os escritos de todos aqueles autores que haviam produzido documentos para os processos em questão visavam contribuir para o mais efetivo esclarecimento dos envolvidos nos episódios de infração estudantil, fornecendo dados confiáveis ao juiz, no sentido

---

<sup>24</sup> Cf.: Marques e Silva (2018), Marques e Lima (2018), Silva (2018), Soares (2018).

de possibilitar a ele tomar a melhor decisão, ao final, sobre a melhor medida socioeducativa e/ou protetiva a ser aplicada ao adolescente em lide.

É importante ressaltar que nenhum desses documentos foram (ou são) produzidos com objetivos acadêmico-científicos. Foi com o objetivo de compreender o processo de judicialização do ato infracional em meio escolar que tomamos de empréstimo, inicialmente, a lente de cada um dos autores dos diferentes textos disponíveis em cada processo, transformando, assim, os documentos que constituem os processos judiciais em potenciais dados da nossa pesquisa.

No que se refere a esta pesquisa, os documentos citados acima são denominados fontes primárias<sup>25</sup> por alguns autores, já que ainda não passaram pelo crivo analítico de nenhum outro pesquisador (OLIVEIRA, 2007, p. 69 *apud* SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2018, p. 6). Entretanto, como dissemos na seção anterior, não tínhamos a mesma leitura do primarismo dos documentos analisados, uma vez que estes foram escritos por profissionais que faziam, sim, leituras, fundamentadas em preceitos e conceitos de suas áreas de atuação, dos atos considerados infracionais no contexto escolar, imprimindo uma intenção direcionada ao texto, para se atingir um fim.

A leitura dos processos judiciais e dos documentos que os compõem – os boletins de ocorrência e as atas registradas ao final de cada audiência, por exemplo – permitiu-nos compreender os percursos e protocolos, previstos na legislação em vigor, que regem situações como a que estamos estudando<sup>26</sup>. Nesse sentido, os sujeitos, ou melhor, os operadores jurídicos que atuam no processo de judicialização de atos, considerados por eles como infracionais, em contextos escolares precisam, ao interpretar o evento e/ou o fato ocorrido, saber distinguir o sujeito – o(a) adolescente – que o praticou, assim como prever quais são as consequências jurídicas para ele diante da prática de um ato violento.

---

<sup>25</sup> Jackson Ronie Sá-Silva, Crisóvão Domingos Almeida e Joel Felipe Guindani (2018), ao discorrerem sobre a pesquisa documental e sua diferença em relação à pesquisa bibliográfica, apresentam uma diferença entre fontes primárias e secundárias. Segundo os autores, as fontes primárias são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador(a) que analisa; e por fontes secundárias, compreende-se a pesquisa de dados de “segunda mão” (OLIVEIRA, 2007), ou seja, informações que foram trabalhadas por outros estudiosos e, por isso, já são de domínio científico, o chamado “estado da arte” do conhecimento. Portanto, as pesquisas bibliográficas referem-se àquelas que tratam de dados de “segunda mão”.

<sup>26</sup> Os nomes dos adolescentes e os respectivos números dos processos não foram mostrados, preservando a identificação dos adolescentes, consonante ao Artigo 143 do ECA (BRASIL, 2014): “É vedada a divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional”; e ao seu Parágrafo único: “Qualquer notícia a respeito do fato não poderá identificar a criança ou adolescente, vedando-se fotografia, referência a nome, apelido, filiação, parentesco, residência e, inclusive, iniciais do nome e sobrenome”.

Como se pode ver, a nossa aprendizagem deu-se no percurso da pesquisa, no seu movimento e no seu acontecer. O reconhecimento do que “eu estava vendo” e, depois, a seleção do que “seria mais importante” só se deram via contato e manuseio do material. Os processos eram constituídos, em geral, pelos seguintes documentos: Boletim de Ocorrência; Certidão de Antecedente Infracional do adolescente; registro dos depoimentos (quase sempre breves) dos envolvidos (vítimas, suspeito/acusado e, em alguns casos, testemunhas); e atas das audiências preliminares devidamente assinadas pelos(as) adolescentes envolvidos(as), pelos seus responsáveis, pelo advogado ou defensor público, pelo promotor público e pelo juiz (ou pela juíza) de direito. Em determinados casos, o processo constava de representação do Ministério Público (MP) e de Mandatos de Busca e Apreensão<sup>27</sup>.

No manuseio dos documentos, foi possível determinar, conforme demonstrado anteriormente, quantas ocorrências referentes a atos infracionais dentro da escola foram judicializadas ao todo entre os anos de 2014 e 2015. Além disso, foi possível identificar a mudança de nomenclatura e a adequação dos termos das ações infracionais cometidas pelos adolescentes, segundo as legislações penais: o Código Penal Brasileiro e a Lei de Contravenção Penal.

---

<sup>27</sup> Esses mandatos eram expedidos pelo MP e autorizados pelo juiz, no caso do não comparecimento do adolescente à audiência sem justificativa.

TABELA 3 – Número de atos infracionais cometidos dentro da escola e que foram judicializados entre os anos de 2014 e 2015, em Belo Horizonte

| ATOS INFRACIONAIS                              | ARTIGO CÓDIGO PENAL  | ANO        |            | TOTAL DE OCORRÊNCIAS |
|--|--|------------|------------|----------------------|
|  |  | 2014       | 2015       |                      |
| Ameaça   | 147 CPB  | 48         | 67         | 115                  |
| Vias de Fato <sup>28</sup>                     | 21 LCP   | 37         | 38         | 75                   |
| Lesão Corporal <sup>29</sup>                   | 129 CPB  | 38         | 30         | 68                   |
| Posse, uso e venda de drogas                   | 28 <sup>30</sup> e 33 <sup>31</sup> SISNAD <sup>32</sup>                       | 35         | 25         | 60                   |
| Desacato                                       | 331 CPB  | 27         | 38         | 65                   |
| Danos ao patrimônio e pichação                 | 163 CPB, 37 LCP, 65 Lei 9.605 <sup>33</sup>                                    | 16         | 13         | 29                   |
| Furto <sup>34</sup> e Receptação <sup>35</sup> | 155 e 180 CPB  | 13         | 7          | 20                   |
| Posse de armas e munições                      | 14 <sup>36</sup> e 16 <sup>37</sup> SISNARM <sup>38</sup> 19 LCP <sup>39</sup> | 12         | 6          | 18                   |
| <b>TOTAL</b>                                   |  | <b>226</b> | <b>224</b> | <b>450</b>           |

Fonte: Tabela elaborada pelo autor, a partir dos dados desta pesquisa.

<sup>28</sup> Segundo a Lei de Contravenção Penal, no Artigo 21, é considerado crime: “praticar *vias de fato* contra alguém”.

<sup>29</sup> O crime de *Lesão Corporal* refere-se ao ato de “ofender a integridade corporal ou a saúde de alguém”.

<sup>30</sup> Segundo o Artigo 28 da Lei nº 11.343/2006, “adquirir, guardar, tiver em depósito, transportar ou trazer consigo, para consumo pessoal, drogas sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar” é considerado crime e será submetido a sanções penais.

<sup>31</sup> É considerado crime, de acordo com a Lei nº 11.343/2006, “importar, exportar, remeter, preparar, produzir, fabricar, adquirir, vender, expor à venda, oferecer, ter em depósito, transportar, trazer consigo, guardar, prescrever, ministrar, entregar a consumo ou fornecer drogas, ainda que gratuitamente, sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar”.

<sup>32</sup> Lei nº 11.343/2006, através da qual se institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas (SISNAD).

<sup>33</sup> Lei de Crimes Ambientais nº 9.605/1998 (Seção IV – Dos Crimes contra o Ordenamento Urbano e o patrimônio Cultural).

<sup>34</sup> De acordo com o Código Penal Brasileiro, no seu Artigo 155, é considerado crime “subtrair, para si ou para outrem, coisa alheia móvel”.

<sup>35</sup> Segundo o Código Penal Brasileiro, no Artigo 180, o crime de receptação caracteriza-se por “adquirir, receber, transportar, conduzir ou ocultar, em proveito próprio ou alheio, coisa que sabe ser produto de crime, ou influir para que terceiro, de boa-fé, a adquira, receba ou oculte”.

<sup>36</sup> O Artigo 14 da Lei nº 10.826/2003 considera crime “portar, deter, adquirir, fornecer, receber, ter em depósito, transportar, ceder, ainda que gratuitamente, emprestar, remeter, empregar, manter sob guarda ou ocultar arma de fogo, acessório ou munição, de uso permitido, sem autorização e em desacordo com determinação legal ou regulamentar”.

<sup>37</sup> O Artigo 16 da Lei nº 10.826/2003 considera crime “possuir, deter, portar, adquirir, fornecer, receber, ter em depósito, transportar, ceder, ainda que gratuitamente, emprestar, remeter, empregar, manter sob sua guarda ou ocultar arma de fogo, acessório ou munição de uso proibido ou restrito, sem autorização e em desacordo com determinação legal ou regulamentar”.

<sup>38</sup> Lei nº 10.826/2003, através da qual se institui o Sistema Nacional de Armas (SISNARM).

<sup>39</sup> De acordo com o Artigo 19 da LCP, é expressamente proibido “trazer consigo arma fora de casa ou de dependência desta, sem licença da autoridade”.

Além disso, pôde-se precisar: quantos eram meninas e quantos eram meninos; quantos anos, em média, tinham os(as) 742 adolescentes que cometeram esses atos; e se eles estavam estudando, ou não. Em caso positivo, tínhamos o registro de qual ano (ou série) escolar estavam cursando.

TABELA 4 – Número total de adolescentes por gênero que cometeram atos infracionais no interior da escola, entre os anos de 2014 e 2105, em Belo Horizonte

| <b>GÊNERO</b> | <b>Nº ADOLESCENTES</b> |
|---------------|------------------------|
| Masculino     | 575                    |
| Feminino      | 167                    |
| <b>TOTAL</b>  | <b>742</b>             |

Fonte: Tabela elaborada pelo autor, a partir dos dados desta pesquisa.

TABELA 5 – Número total de adolescentes por faixa etária que cometeram atos infracionais no interior da escola, entre os anos de 2014 e 2105, em Belo Horizonte

| <b>IDADE</b> | <b>Nº ADOLESCENTES</b> |
|--------------|------------------------|
| 12 anos      | 64                     |
| 13 anos      | 141                    |
| 14 anos      | 185                    |
| 15 anos      | 164                    |
| 16 anos      | 114                    |
| 17 anos      | 74                     |
| <b>TOTAL</b> | <b>742</b>             |

Fonte: Tabela elaborada pelo autor, a partir dos dados desta pesquisa.

A Certidão de Antecedente Infracional também possibilitou-nos quantificar quantos adolescentes já haviam cometido outro ato infracional na escola em questão. Dito de outra forma, hoje, os órgãos que tratam dos atos infracionais de adolescentes também possuem dados acerca das reincidências.

TABELA 6 – Número total de adolescentes reincidentes que cometeram atos infracionais no interior da escola, entre os anos de 2014 e 2015, em Belo Horizonte

| REINCIDÊNCIA | Nº ADOLESCENTES |
|--------------|-----------------|
| Sim          | 105             |
| Não          | 637             |
| <b>TOTAL</b> | <b>742</b>      |

Fonte: Tabela elaborada pelo autor, a partir dos dados desta pesquisa.

Dito isso, passamos à descrição da natureza dos documentos e da função que eles tinham nos processos judiciais. É preciso deixar claro quais documentos são esses que dão início aos processos judiciais, pois, sem eles, o juiz não será acionado. O objetivo de querer dar esse tipo de esclarecimento em uma tese na área de educação deve-se ao fato de o ato de infração que ocorre dentro da escola, em que se vê, por alguma razão, a necessidade de chamar a polícia militar, ou a guarda municipal, para atuar nesse contexto, ter seu desfecho, em geral, completamente desconhecido pelos agentes escolares. Daí, surgem as seguintes indagações: com as atitudes de chamar a polícia e de seguir os rituais previstos no ECA, chegou-se a solucionar o problema identificado, ali, na própria escola?; afinal de contas, os primeiros registros coletados no contexto escolar ajudaram a atestar se ali houve, de fato, um ato infracional?; quais percursos os(as) estudantes envolvidos(as) nos atos de infração tiveram que percorrer?. Os documentos registram os vários encontros em que os adolescentes, com seus familiares e/ou responsáveis, interagiram, em reuniões, tanto com os agentes da segurança pública quanto do ministério público e da defensoria pública e, também, com os agentes dos sistemas judiciários.

Em cada um desses encontros interativos, produzem-se significados dos atos infracionais, em que cada um dos participantes pode expor as suas posições, as suas defesas e as suas explicações. Há documentos nos quais essas posições são reproduzidas pelos seus autores, refletindo muito mais as suas interpretações sobre a fala dos atores afetados diretamente do que a expressão viva dos próprios atores. Embora o nosso olhar crítico em relação à natureza desses documentos nos obrigue a relatar essa limitação que acabamos de registrar, quanto à ausência da fala pessoal dos adolescentes e de seus familiares na peça documental, não podemos deixar de registrar que, por outro lado, esse mesmo documento fornece uma descrição detalhada da complexidade dos trajetos que esses sujeitos são obrigados a percorrer, como veremos mais à frente, em outra subseção. Essa é a razão que nos levou a priorizar, na análise dos documentos,

o detalhamento do “por onde” os alunos têm que passar no momento em que são apontados como sujeitos de atos infracionais.

Não duvidamos que a maioria dos autores dos documentos (policiais, promotores, defensores e magistrados) conheça de cor a trajetória pela qual os adolescentes infratores terão que passar. Já quanto aos agentes escolares, não temos a certeza de que a maioria deles saiba do complexo percurso que seus(suas) alunos(as) terão que trilhar todas as vezes que seus atos forem considerados como infracionais. Por isso, iremos dar prioridade a esse itinerário pouco visível e de difícil acesso, em função da proteção dos(as) próprios(as) adolescentes.

Antes, porém, de passarmos para o exame da natureza dos documentos analisados em Belo Horizonte, cabe-nos explicitar o percurso e as aprendizagens construídas em solo colombiano, acerca da violência escolar.

## **2.7 Percursos de um pesquisador e de uma pesquisa que se quis em terras de Colombo!**

Faz parte do processo doutoral latino americano para alunos brasileiros o contato com a realidade de um segundo país do qual se pretende estudar o fenômeno em pauta. Além dessa necessidade acadêmica, havia o desejo de apreender um contexto o qual eu só conhecia por meio de leituras de artigos científicos e jornalísticos, além de filmes. Com isso, algumas questões vinham em minha mente: como seria viver em um país mergulhado numa extensa guerra civil, rodeada por uma permanente onda de medo, de insegurança?; como seria fazer as coisas mais elementares e, ao mesmo tempo, necessárias, como ir e voltar de ônibus do trabalho diariamente, ou andar à noite pelas ruas de Bogotá?; aos finais de semana, veria crianças brincando nas praças e parques públicos da capital colombiana?.

As respostas para essas e outras perguntas foram desvelando-se ao longo das três imersões que realizei no país, entre os anos de 2015 e 2016. Em Bogotá, observei que pouco, ou quase nenhuma, interação havia, dentro dos ônibus, entre os passageiros. Muitos tinham seus olhares fixos no trajeto realizado pelo ônibus, outros viajavam em companhia de seus telefones celulares, fosse ouvindo músicas, fosse comunicando-se com outras pessoas via *WhatsApp*. Nas paradas de ônibus, era fácil visualizar policiais da Guarda Nacional equipados com metralhadoras, havendo pelo menos dois em cada parada. Nas ruas, as pessoas que estavam sozinhas caminhavam de cabeça baixa e, em sua maioria, sérias. Pouco antes das 6h30min da

manhã, horário de início das aulas, crianças e adolescentes, alguns acompanhados por seus responsáveis, dirigiam-se para a escola.

Ao final do dia, o movimento nas ruas da cidade diminuía consideravelmente. Depois das 19h, no centro comercial de Bogotá, 90% das lojas já estavam com as portas fechadas, e o restante já se preparando para fechar. O número de policiais diminuía, consideravelmente, tanto nas ruas quanto nos pontos de ônibus. Esse quadro citadino mostrava-se para mim como um reflexo do medo e da insegurança, os quais tinham nessa imagem uma morada silenciosa, estando sempre nela presentes.

Nos finais de semana, há pelo menos vinte anos, as vias secundárias e algumas ruas principais de Bogotá são tomadas pela população. No período entre 5 e 14h, nos domingos, as famílias ocupam ruas e avenidas com bicicletas e animais de estimação, transitando por toda a capital. Praças são inundadas por crianças e seus pais. Jovens e adultos ocupam quadras de futebol. Nesse horário, é como se o fantasma do medo e da insegurança desse espaço para a descontração, a alegria e a boa convivência.

Tive a oportunidade de conhecer uma dentre as inúmeras escolas bogotanas que funcionavam aos finais de semana, no período das 7h30min às 16h30min. Majoritariamente, essas escolas desenvolviam trabalhos com turmas de jovens e adultos. Alguns estavam sendo alfabetizados, outros em estágio mais avançado de escolarização. No período das minhas incursões, tive contato com alunos de uma turma que, na sua maioria, era composta por ex-combatentes da guerrilha, os quais passavam por um processo de ressocialização, no qual a escola assumia, portanto, o papel central de reinserção dos ex-guerrilheiros na sociedade.

Paralelamente à apreensão desse quadro da vida dos cidadãos de Bogotá, familiarizei-me com a literatura acadêmica e jornalística sobre as questões da violência escolar<sup>40</sup>. Os jornais da capital colombiana realçavam, principalmente, as inúmeras expressões de violência entre os alunos, nas escolas, com destaque para os casos de *bullying* e assédios. Ressaltou-se, também, nas reportagens desses jornais, o grande número de casos envolvendo agressões e até tentativas de homicídio por envenenamento de professores por parte dos alunos. Evidenciou-se, da mesma forma, o alto consumo de drogas ilícitas no interior das unidades escolares, pelos adolescentes, assim como os elevados registros de roubos que aconteciam nas escolas.

---

<sup>40</sup> Grande parte dessa consulta foi realizada nos arquivos da biblioteca Luiz Angel Arango, localizada no bairro da Candelaria, centro de Bogotá.



Uma reportagem de 2016<sup>41</sup> realçava a importância da nova legislação nacional para a educação, que tinha como objetivo diminuir a violência nas escolas – Lei nº 1.620, de março de 2013<sup>42</sup> –, e que, dentre outras coisas, indicava a construção de uma rota pedagógica de proteção aos alunos adolescentes, vítimas e agressores, em situações de delito na escola. Tal iniciativa sustentava-se no reconhecimento da escola como lugar protetor, para realizar ações preventivas de riscos sociais através da incorporação dessas iniciativas ao currículo escolar, facilitando, assim, a formação integral do aluno.

Em busca de aprofundar o conhecimento acerca da *Ruta Pedagógica* (prevista na) e da Lei nº 1.620, procurei a *Secretaria Districtal de Educación* da localidade de Antonio Nariño, próximo de onde eu estava hospedado na ocasião. Depois de me apresentar à secretária, fui recebido pela Senhora Ofélia González Borda, que ocupava, à época, o cargo de *Asistente de la Dirección Local de Educación de la localidad Antonio Nariño*<sup>43</sup>. Na conversa, ela informou-me que a *Ruta* fazia parte da Lei nº 1.620 e que era coordenada dentro da escola, pelo *Comité de Convivencia Escolar*, regimentado pelo Artigo 22 dessa lei:

Todas as instituciones de ensino e centros educativos oficiales e não oficiais do país devem formar, como parte de sua estrutura, o Comitê de Coexistência Escolar, encarregado de apoiar o trabalho de promoção e monitoramento da vida escolar, da educação para o exercício dos Direitos humanos, sexuais e reprodutivos, bem como o desenvolvimento e aplicação do manual de convivência e da prevenção e mitigação da violência escolar.<sup>44</sup> (COLOMBIA, 2015b, tradução minha).

---

<sup>41</sup> Intitulada: “*Que deve hacer un maestro en caso de bullying?*”. Disponível em: <<https://www.etapainfantil.com/maestro-caso-bullying>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

<sup>42</sup> A Lei nº 1.620 pela qual se cria “*el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*” tem como objetivo “*contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, em concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación – Ley 115 de 1994 – mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescência*” (COLOMBIA, 2015b). Trataremos da respectiva lei na seção 5 desta tese.

<sup>43</sup> Bogotá possui 20 localidades (grupos de bairros), sendo 19 urbanas e 1 rural.

<sup>44</sup> Texto original: “*Todas las instituciones educativas y centros educativos oficiales y no oficiales del país deberán conformar, como parte de su estructura, el Comité Escolar de Convivencia, encargado de apoyar la labor de promoción y seguimiento a la convivencia escolar, a la educación para el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos, así como del desarrollo y aplicación del manual de convivencia y de la prevención y mitigación de la violencia escolar*”.

Ainda de acordo com a Senhora Ofélia, compete a esse comitê<sup>45</sup> a tarefa de criar estratégias para manter o clima escolar tranquilo e com baixo nível de ações violentas, além de analisar e intervir em situações de brigas, agressões e outros eventos de violência que acontecerem nas escolas. Esse comitê ainda sugere à direção da escola medidas disciplinares a serem aplicadas aos adolescentes que praticarem algum delito.

Segundo a Senhora Ofélia, cada uma das 20 localidades de Bogotá possui uma Direção Local de Educação, e, dentro dela, funciona um Comitê Distrital de Convivência Escolar. A atuação desse Comitê Distrital dar-se-á somente naqueles casos encaminhados pelos Comitês Escolares de Convivência Escolar da referida localidade. Em ambos os comitês, podem ser indicados os acompanhamentos tanto pedagógico como médico – psicológico e/ou psiquiátrico – do aluno em questão. Surpreendeu-me positivamente o contato com uma *Ruta* a ser cumprida pela escola, que tinha o objetivo de garantir o exercício de direitos básicos aos adolescentes.

Nessa perspectiva, todo esforço é feito no sentido de evitar a judicialização dos eventos violentos que acontecem nas escolas. Em conversa com a Senhora Ofélia, também soube que, em casos mais graves – tráfico de drogas, briga entre gangues dentro da escola, por exemplo –, era preciso a intervenção da *Policía de Infancia y Adolescencia* – especialidade da Polícia Nacional, integrante do *Sistema Nacional de Bienestar Familiar*. Os adolescentes, nesses casos, são encaminhados para um órgão que se chama *Centro de Servicios Judiciales para Adolescencia* (CESPA). A Senhora Ofélia não tinha maiores informações sobre o que acontecia com os adolescentes nesse Centro, nem quais eram os procedimentos adotados por ele. A informação obtida, além da localização, era a da presença dos órgãos responsáveis pela proteção dos adolescentes naquele local, a saber: *Policía de Infancia y Adolescencia*, *Instituto Colombiano de Bienestar Familiar* (ICBF), *Fiscalía General de la Nación*, *Defensoria del Pueblo*, *Procuraduría General de la Nación* e *Juices Penales de Adolescentes*.

Munido, então, do endereço, dirigi-me ao CESPA com os seguintes objetivos: inicialmente, conhecer o funcionamento dessa instituição e dos órgãos que a constituem e, em seguida, adquirir informações de onde ficavam localizados e como eu poderia acessar os arquivos processuais daqueles adolescentes que cometeram algum ato delitivo na escola e que tinham sido encaminhados ao CESPA. Interessava-me, com isso, conhecer na Colômbia, como

---

<sup>45</sup> De acordo com o 2º§ do Artigo 22 da Lei nº 1.620, compõem esse Comitê de Convivência Escolar, no mínimo, um “*representante de los docentes, el presidente del consejo de padres de familia y el representante de los estudiantes. En éste caso, el docente será quien presida el Comité*” (COLOMBIA, 2015b).

no Brasil, os argumentos e, acima de tudo, o processo de aprendizagem não só dos Juízes de Garantia e de Conhecimento, os quais atuavam no recente *Sistema de Responsabilidad Penal de Adolescente*<sup>46</sup>, mas também dos envolvidos nos procedimentos judiciais que traziam em si adolescentes que praticaram delitos na escola.

Dessa forma, munido de cópia do projeto de doutorado traduzido para o espanhol e da carta de apresentação do programa de Pós-Graduação, fui em busca de informações que me possibilitassem o acesso às *carpetas* (aos arquivos) dos processos judiciais oriundos dos atos violentos cometidos nas escolas de Bogotá e que foram judicializados. Lá chegando, deparei-me com vários adolescentes e com o que me pareceu ser seus responsáveis, todos aguardando do lado de fora do estabelecimento, debaixo de uma marquise. Observei que havia adolescentes uniformizados, e dois deles estavam machucados no rosto, sangrando. Apresentei-me ao policial que vigiava o portão de entrada como sendo estudante e pesquisador brasileiro. Depois de um tempo, fui encaminhado à sala da *Policia da Infancia y Adolescencia*.

Em conversa com o policial responsável naquele momento, descobri que, em Bogotá, *la policia* é acionada pela direção das escolas somente em casos graves. Ela entra em ação mediante a solicitação dos pais, ou responsável, da criança que cometeu, ou sofreu, o delito. Sendo menor de 12 anos, a criança é encaminhada ao *Instituto Colombiano de Bienestar Familiar* (ICBF), o qual tomará todas as medidas necessárias para resguardar e fazer cumprir as necessidades às quais ela tenha direito. Acima dessa idade e até os 18 anos, o adolescente é encaminhado ao CESP.A.

Após sua chegada ao CESP.A, o adolescente é encaminhado ao ICBF, o qual acionará tanto a família dele quanto um *defensor del pueblo*, bem como elaborará um dossiê sobre a situação socioeconômico e familiar do envolvido. Além disso, um representante da *Fiscalia*<sup>47</sup> também será chamado para que todos juntos definam pelo encaminhamento, ou não, da questão para ser resolvida pelo juiz.

Em se decidindo por dar prosseguimento judicial à questão, dois outros momentos lhe sucedem. O primeiro deles será junto ao Juiz de Garantia, o qual, em posse tanto do dossiê produzido pelo ICBF como do resultado da investigação realizada pela *Fiscalia* e na presença do *Defensor del Pueblo*, do representante da *Fiscalia*, do adolescente, da família e do membro

---

<sup>46</sup> Basta lembrar que o *Codigo de la Infancia y la Adolescencia* da Colômbia, o qual conta com o *Sistema de Responsabilidad Penal de Adolescente*, foi promulgado em 2006, tendo, portanto, em 2016, apenas 10 anos.

<sup>47</sup> Compete à *Fiscalia* a obrigação de investigar integralmente a situação favorável e não favorável ao adolescente.

do ICBF que acompanha o caso, determinará uma sanção para o adolescente<sup>48</sup>. Em um segundo momento, o adolescente, ou qualquer outro operador que o acompanhe, pode discordar e argumentar com o Juiz de Garantia sobre a decisão apresentada. O Juiz poderá, então, manter sua decisão, encerrando o processo, ou prosseguir e encaminhá-lo à instância seguinte, em que o Juiz de Conhecimento decidirá, em última instância, qual a sanção a ser aplicada ao adolescente.

Ciente do procedimento acima descrito, meu próximo passo era descobrir como fazer para acessar os arquivos dos processos que tratavam dos eventos violentos ocorridos nas escolas bogotanas e se conseguiria fazê-lo. Mal sabia o que me aguardaria pela frente! Comecei minha busca pela sede central do ICBF. Foram dois dias inteiros escrevendo solicitações e vários outros enviando e-mails, além de percorrer vários departamentos, conversando com funcionários do ICBF. Todos me ouviam atentamente e demonstravam interesse pela minha pesquisa. Duas funcionárias do setor de comunicação ainda me mostraram uma apresentação contendo boa parte do percurso do adolescente, quando ele é encaminhado ao CESP. Segundo elas, essa apresentação era utilizada quando o ICBF era acionado por alguma escola, diante de um delito cometido por um adolescente/aluno nas dependências dessa instituição de ensino.

Naquele momento, entendi que cabia a esse órgão recolher todas as informações pertinentes à situação familiar e escolar da criança e/ou do adolescente, a partir das quais era formulado um laudo. No caso de um adolescente ser encaminhado ao CESP, esse laudo faria parte do arquivo processual e seria levado em conta para a tomada de decisão dos encaminhamentos em relação ao autor do delito. Porém, mesmo com tais informações, soube que não seria ali que conseguiria a autorização para a leitura dos processos. Sugeriram-me que retornasse ao CESP e conversasse com os funcionários dos demais setores, para descobrir onde *las carpetas* ficavam arquivadas e quem teria o poder de me autorizar a acessá-las e estudá-las.

Nos dias das semanas seguintes, compareci ao CESP sistematicamente, ora num setor, ora noutro, além de ir de novo ao ICBF, à *Fiscalía*, à *Defensoria del Pueblo*, à *Promotoria General*. Em todos esses lugares, a situação era a mesma já vivida no ICBF: escutavam-me com

---

<sup>48</sup> As sanções aplicadas pelos juízes aos adolescentes que cometem um delito estão descritas no Artigo 177 da Lei nº 1.098, de 8 de novembro de 2006: “*Son sanciones aplicables a los adolescentes a quienes se les haya declarado su responsabilidad penal: 1. La amonestación. 2. La imposición de reglas de conducta. 3. La prestación de servicios a la comunidad 4. La libertad asistida. 5. La internación en medio semi-cerrado. 6. La privación de libertad en centro de atención especializado*”. Consta ainda no referido artigo que as sanções “*previstas en el presente artículo se cumplirán en programas de atención especializados del Sistema Nacional de Bienestar Familiar y deberán responder a lineamientos técnicos diseñados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*” (COLOMBIA, 2015a).

atenção, mas informavam não ser ali que eu encontraria respostas à minhas perguntas. E eu, ainda, não havia vivido a experiência, em sua maior intensidade, de ser estrangeiro, brasileiro, fuxiqueiro, um pesquisador querendo saber sobre a situação de adolescentes com passagem pelo sistema penal juvenil colombiano, no meio de uma costura interna de acordo de paz civil.

Foi somente após conversar com o vice-coordenador do CESPAC que obtive algumas informações sobre os tais arquivos, os quais se encontravam num depósito na *localidad Fontebon*. Os arquivos referentes aos delitos cometidos por adolescentes, em geral, encontravam-se num galpão, sem nenhuma organização *a priori*, ou seja, os arquivos escolares e não escolares estavam juntos. Caso eu obtivesse a permissão de um juiz para acessá-los, teria que separá-los antes de analisá-los. Assim, o vice-coordenador indicou-me os nomes de um juiz e uma juíza que poderiam querer conversar comigo e, talvez, autorizar meu acesso aos processos judiciais. Contudo, ressaltou que a “missão era quase impossível”, já que eu deveria levar em conta a prescrição do Artigo 153 do Código da Infância e Adolescência:

Reserva das diligências. As ações processuais avançadas pelo Sistema de Responsabilidade Criminal para Adolescentes só podem ser conhecidas pelas partes, seus representantes e órgãos de controle.

A identidade do réu, exceto para as pessoas mencionadas no parágrafo anterior, gozará de reserva. É proibido revelar a identidade ou imagem que permita a identificação das pessoas processadas.<sup>49</sup> (COLOMBIA, 2015a).

Mesmo diante do impeditivo explicitado, insisti em encontrar com um dos dois juízes indicados. Foram inúmeras tentativas, e todas frustradas. Recebi várias justificativas ao longo de 4 dias: “estava em audiência”; “não compareceu ao CESPAC hoje”; “estava doente”. E diante das várias negativas, confesso que me senti frustrado diante da eminente impossibilidade de obter os arquivos dos processos infracionais. Ainda recorri a uma colega do doutorado latino-americano com residência em Bogotá. Conversei com ela sobre minha trajetória e as negativas recebidas. E ela apresentou-me o diretor da faculdade de direito da universidade em que trabalhava. Ele fazia parte do conselho consultivo do CESPAC e prontificou-se a me ajudar, conversando com a coordenadora da faculdade sobre a possibilidade de eu acessar os referidos arquivos. Três dias depois, recebi o telefonema da minha colega dizendo que o diretor da

---

<sup>49</sup> Texto original: “Reserva de las diligencias. Las actuaciones procesales adelantadas en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, sólo podrán ser conocidas por las partes, sus apoderados, y los organismos de control.

La identidad del procesado, salvo para las personas mencionadas en el inciso anterior, gozará de reserva. Queda prohibido revelar la identidad o imagen que permita la identificación de las personas procesadas”.

faculdade de direito havia negado meu pedido sob o argumento do Artigo 153 acima mencionado.

Diante das muitas investidas e de todas as sucessivas negativas, aproveitei o tempo e a energia que me restavam para mergulhar em busca de materiais que, de alguma forma, pudessem me ajudar a contar/explicitar o quadro, pelo menos dos últimos anos, da violência escolar naquele país e, de maneira especial, em Bogotá.

Quando do exame de qualificação, apresentei aos *qualifiers* (qualificadores) esse quadro e, com ele, não só as dificuldades mas também a impossibilidade em acessar os arquivos dos processos originados dos delitos cometidos pelos(as) adolescentes nas escolas, em Bogotá. A banca examinadora sugeriu, portanto, que eu fizesse um “estado da arte” sobre o tema da violência escolar naquele país, com recorte para aquelas pesquisas e dados que reportavam à capital colombiana. Assim sendo, os dados coletados sobre a violência escolar na Colômbia permitiram-me relacionar os “estados da arte” produzidos sobre o tema naquele país, apesar da falta de condições de realizar um estudo empírico que permitisse escrever e analisar os referidos dados processuais, tal como foi realizado em relação a Belo Horizonte, no Brasil.

Três foram as tendências encontradas no material coletado. Uma que justifica a forte presença da violência no interior da escola como sendo um reflexo daquela violência experimentada em nível nacional e protagonizada entre as Forças Revolucionárias (FARCs), os grupos paramilitares, as facções do narcotráfico e as forças de segurança do Estado Colombiano. Uma outra que entende os delitos que acontecem nas escolas como sendo fruto de seus arranjos internos, os quais são pautados em suas relações de poder, nos processos de discriminação internos, de racismos e sexismos institucionais e assim por diante. E uma terceira vertente, mais recente, que aposta na convivência, na aprendizagem e também no desenvolvimento das capacidades socioemocionais de crianças e adolescentes, já que não nascemos com elas prontas, propondo à escola o papel de se constituir como tempo e espaço social necessários para o aprimoramento de tais capacidades, e combatendo, assim, a violência de forma generalizada.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA VIOLÊNCIA ESCOLAR E DOS ATOS INFRACIONAIS

Revedo a literatura sobre o tema do ato infracional e da violência nos contextos escolares, nas últimas décadas, encontramos vários estudos que analisam o mau comportamento, a indisciplina e o ato violento praticados por crianças e adolescentes. Mas, esses estudos não se realizaram, imediatamente, frente à presença do evento da violência nas escolas. Pois, antes de haver amplos estudos sobre o fenômeno da violência em contexto escolar, os episódios que o caracterizam já tomaram conta das ruas e das mídias. Esse fenômeno já foi motivo de reivindicações em algumas assembleias legislativas estaduais e municipais. E para finalizar, só aos poucos, os programas de pós-graduação em educação, no Brasil, tiveram inseridos nos seus núcleos de pesquisa a referida temática.

Em um artigo fundamental intitulado a “*Instituição Escolar e a Violência*”, de autoria de Marília Pontes Spósito, realizado no final do século XX, em 1998, apresentavam-se informações significativas acerca da pouca produção, no âmbito da educação, a respeito do tema relacionado à violência e seu impacto no contexto escolar. Embora seu artigo mostrasse que, já naquele momento, a violência fazia parte de um significativo conjunto de questões que afetavam os processos educativos, em especial a “escola na sociedade contemporânea”, o referido tema era pouco estudado nos programas de pós-graduação em educação. Além disso, Spósito (2018) indicava, também, o quanto o tema da violência em contexto escolar ganhava a mídia, com reportagens sensacionalistas. E, ainda, mostrava que esse não era um fenômeno genuinamente brasileiro, mas com episódios registrados na França, nos Estados Unidos e na Argentina. Mas, essa generalidade e expansividade do fenômeno, em termos continentais, como ressalta Spósito (2018, p. 2), não dispensa os(as) pesquisadores(as) e profissionais da área do ensino dos desafios de “reconhecer as especificidades das situações em que o fenômeno da violência ocorre e dos processos mais abrangentes que o determinam enquanto um fenômeno social de grande magnitude”.

Os estudos identificados no artigo supracitado já anunciavam um conjunto de fatores que estavam associados ao tema da violência em contexto escolar. Um desses fatores era o da presença de territórios em disputas pelo tráfico de armas e drogas, nos quais as escolas estavam inseridas (GUIMARÃES, 1995; ZALUAR, 1992). Outro fator estava relacionado ao gesto de desprezo pela instituição escolar, registrado nas depredações dos prédios escolares,

que marcavam outra imagem da escola, considerada quase sagrada no passado (GUIMARÃES, 1990).

Em outro artigo, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Marília Pontes Spósito (2015) analisam alguns exemplos de ações das gestões públicas brasileiras para controlar a violência em meio escolar. Registram experiências que ocorriam em nível estadual e municipal, mas indicam que o governo federal, só muito posteriormente, formulou políticas nesse sentido. Segundo os referidos autores:

A iniciativa de induzir políticas de redução da violência escolar não partiu do Ministério da Educação, mas, sim, do Ministério da Justiça. Isso se explica, talvez, pelo fato de que houve um aumento dos índices de violência envolvendo jovens com o crime organizado e homicídios, quer como vítimas, quer como protagonistas. Tais dados foram, de certa forma, reforçados pela imprensa, que, na década de 90, deu ênfase em noticiários que mostravam o envolvimento sistemático de jovens em práticas criminosas. Um dos casos mais aterrorizantes ocorreu em 1997, com o índio pataxó Galdino, queimado e assassinado por cinco jovens pertencentes a camadas médias da cidade de Brasília. (GONÇALVES; SPÓSITO, 2015, p. 106).

Recuperando os estudos sobre a violência em contexto escolar na Colômbia, tivemos acesso a um breve “estado da arte”, intitulado “*Conflicto y Violencia Escolar en Colombia: Lectura breve de algunos materiales escritos*”, realizado pelo sociólogo Fernando Valencia Murcia, em 2014, que nos oferece algumas informações desses estudos realizados em seu país. O autor apresenta, inicialmente, algumas tendências de estudos que predominaram na Colômbia, no final do século XX e início do XXI:

O que se tem escrito respondeu a preocupações acadêmicas que têm sido propostas em universidades onde existem faculdades de educação e cujos resultados têm gerado a configuração de problemas de pesquisa sobre a violência nas áreas urbanas mais imediatas (capital e cidades intermediárias), dando origem à escrita de ensaios e artigos para publicações internas e, em alguns casos, em revistas indexadas e estrangeiras.<sup>50</sup> (MURCIA, 2014, p. 32, tradução minha).

---

<sup>50</sup> Texto original: “*Lo que se ha escrito ha respondido a inquietudes académicas que se han propuesto en universidades donde existen facultades de educación y cuyos resultados han generado la configuración de problemas de investigación sobre la violencia en los ámbitos urbanos más inmediatos (ciudades capitales e intermedias), dando lugar a la escritura de ensayos y artículos para publicaciones internas y en pocos casos en revistas indexadas y extranjeras*”.



Murcia (2014) ressalta os estudos realizados a partir de 1987, com forte predominância na década de 1990, os quais foram elaborados por pesquisadores que eram, também, educadores vinculados à *Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación* (FECON) e ligados aos sindicatos de professores, que “formularam abordagens mais gerais sobre violência escolar e conflitos na Colômbia”<sup>51</sup>, dando origem a um grande número de artigos. Segundo Murcia (2014, p. 32):

Esse conjunto de artigos, além de assinalar fenômenos agressivos típicos na instituição escolar, como aqueles que exercem os professores para com os alunos, os quais se caracterizam como expressões orientadas à manutenção de relações de dominação, também apresenta resultados de investigações em diversas instituições do país que nos permitem ver como a escola, ao ser um produto do processo particular de modernização que a Colômbia sofreu, não está isenta das nefastas manifestações e consequências da violência.<sup>52</sup> (Tradução minha).

Outro conjunto de trabalhos foi realizado, segundo Murcia (2014), por organismos governamentais e não governamentais, contribuindo para o entendimento do fenômeno da violência escolar. Esses trabalhos eram publicações que emanavam de seminários, e, segundo o referido autor, nesses eventos, eram tratadas, sobretudo, questões conjunturais, “o que gera respostas midiáticas de programas de governos locais ou nacionais”<sup>53</sup>.

Diante desses trabalhos, acrescentamos, é claro, os estudos que têm sido feitos pelas academias, nos programas de pós-graduação em educação e políticas públicas. Com intento de fazer um breve relato desses estudos que emanam desses diferentes lugares, Murcia (2014, p. 320) acrescenta que: “[...] tem que dizer que este tema tem sido tratado sob duas óticas diferentes”<sup>54</sup>.

**Em primeiro lugar**, há textos que foram escritos sob a ideia de que a violência escolar é um reflexo fiel da manifestação homicida e criminosa que é vivenciada diariamente nas ruas e que também opera em áreas maiores da chamada sociedade colombiana. E, **em segundo lugar**, há outros documentos

---

<sup>51</sup> Texto original: “[...] *ha formulado planteamientos de corte más general sobre la violencia escolar y el conflicto en Colombia*”.

<sup>52</sup> Texto original: “*Este conjunto de artículos, además de señalar fenómenos agresivos típicos en la institución escolar, como aquellos que ejercen los maestros hacia los alumnos, los cuales se caracterizan como expresiones orientadas al mantenimiento de relaciones de dominación, presenta también resultados de investigaciones en diversas instituciones del país que permiten mirar cómo la escuela, al ser producto del proceso particular de modernización que ha sufrido Colombia, no está exenta de las nefastas manifestaciones y consecuencias de la violencia*”.

<sup>53</sup> Texto original: “[...] *lo que genera respuestas mediáticas de programas de gobiernos locales o nacionales*”.

<sup>54</sup> Texto original: “[...] *hay que decir que este tema ha sido tratado bajo dos óticas diferentes*”.

que não olham ou explicam esse fenômeno como uma reprodução desse evento na sociedade maior, mas, sob seu rigor conceitual e metodológico, analisam o problema a partir da instituição escolar. Ou seja, propõem-se examinar a questão, caracterizá-la e compreendê-la sob a orientação de categorias conceituais que funcionam na instituição educacional.<sup>55</sup> (Grifos nossos, tradução minha).

Como se pode ver, essa situação não se restringe à Colômbia, pois estudos brasileiros já mostravam, também, no final da década de 1990 e início da de 2000, que a violência não atingia apenas o espaço da escola, abrangia, também, o entorno delas, os bairros onde elas se encontravam, ou mesmo os locais onde os alunos moravam (ABRAMOVAY; RUA, 2004; ABRAMOVAY; CASTRO, 2016).

De certa forma, as pesquisas que passam a ser desenvolvidas na segunda metade do século XX e início do XXI ampliam os repertórios que ajudam a entender os diferentes fenômenos que interferem nas experiências sociais das crianças e dos adolescentes (DUBET; MARTUCELLI, 1998) que vivem em situação de conflito permanente, seja em áreas disputadas por gangues e traficantes, seja em áreas em guerra civil, seja em outras como aquelas que são abandonadas pelos órgãos públicos, o que torna ainda mais vulnerável essa população infanto-juvenil.

Já no Brasil, esse fenômeno do conflito urbano e suas diversas manifestações tem ocorrido em áreas que já passaram por intervenções do sistema de segurança pública, como, por exemplos, as chamadas “favelas pacificadas”<sup>56</sup>, nas quais, apesar disso, não foi eliminada toda violência local. Dessa forma, esses têm sido os espaços onde se registra um aumento do homicídio juvenil.

Esses eventos de homicídios de jovens em contextos de pobreza refletem, de certa forma, uma parte significativa da literatura que predominava na primeira década do século XXI, que se pautava em dados estatísticos com o objetivo de exemplificar algumas hipóteses que, a nosso ver, ampliavam e mantinham estigmas tanto sobre os adolescentes de baixa renda, pobres e, em sua maioria, negros, quanto sobre os professores das escolas públicas da periferia,

---

<sup>55</sup> Texto original: “*En primer lugar, existen textos que se han escrito bajo la idea de que la violencia escolar es un fiel reflejo de esa manifestación homicida y delincuencia que cotidianamente se vivencia en las calles y que opera, también, en ámbitos mayores de la llamada sociedad colombiana. Y en segundo lugar, hay otros documentos que no miran ni explican este fenómeno como una reproducción de ese acontecer en la sociedad mayor, sino que, bajo su rigor conceptual y metodológico, analizan el problema desde la institución escolar misma. Es decir, se han propuesto examinar la cuestión, caracterizarla y comprenderla bajo la orientación de categorías conceptuales que funcionan en la institución educativa*”.

<sup>56</sup> A primeira delas foi implantada em 2008: Favela Santa Marta.

apontados como indivíduos despreparados e desconectados das experiências de vida de seus alunos.

Com esse modelo explicativo do fenômeno da violência entre crianças e adolescentes em contexto de vulnerabilidade, assentado em instrumentos de rápida difusão midiática, a violência que acontecia dentro das escolas e aquela que acontecia no seu entorno vão ganhando visibilidade. Nessa perspectiva, dois estudos selecionados para compor o presente texto, apresentados a seguir, dão-nos mostras de como o poder público foi instrumentalizando-se para responder à demanda da redução da violência dentro do ambiente escolar, no Brasil.

O primeiro estudo, um instigante ensaio com base em registros que vinham sendo realizados pela gestão pública da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no final da primeira década do século XXI, foi realizado por Priscila Albuquerque Tavares e Francine Carvalho Pietrobom (2018), as quais analisaram como algumas imagens negativas sobre a violência atribuída à realidade das periferias da cidade, difundidas, sobretudo, pela mídia televisiva, moldavam a percepção da população local.

Ao examinarmos cuidadosamente a fundamentação teórica utilizada pelas referidas autoras, para embasar a leitura que faziam, naquele momento, acerca da violência em contexto escolar, demo-nos conta da supremacia dos estudos realizados por autores(as) estadunidenses e canadenses, os quais analisaram as questões das discriminações, em seus países, de crianças e adolescentes de minorias étnicas, nas escolas em que esses estudantes estavam matriculados. Eles demonstraram o quanto essas discriminações afetavam as experiências sociais dos discentes, implicando no baixo rendimento escolar, na baixa autoestima, na evasão escolar e, em muitos casos, na inclusão deles(as) em grupos criminosos.

Ressaltamos, entretanto, que esses mesmos estudos, dos quais citamos apenas três deles como exemplo (REYNOLD *et al.*, 2001; FIGLIO, 2007; HENG *et al.*, 2009), eram realizados não só para mostrar os efeitos da violência no contexto escolar, na experiência social dos(as) estudantes, como também para apresentar as soluções que as gestões públicas, as comunidades e os programas sociais poderiam desenvolver para mudar esse cenário.

Com isso, nos resultados dos estudos analisados por Tavares e Pietrobom (2018), registrou-se o aumento das queixas de professores e diretores nas avaliações acerca dos problemas enfrentados pelas escolas públicas brasileiras. Reforçava-se, com isso, a hipótese de que morar em comunidades e estudar em escolas de áreas em franca violência afetavam negativamente o desempenho educacional dos(as) estudantes. Com essa hipótese, justificavam-

se, também, as razões do abandono escolar e a desmotivação do alunado dessas escolas. Assim, aumentavam, naquele momento, os estudos acerca da autoestima dos alunos.

O ensaio de Tavares e Pietrobon (2018), com bancos de dados associados a órgãos da gestão pública brasileira, na entrada do século XXI, mostra que houve um olhar da gestão pública para a violência no contexto escolar. Um dos bancos de dados que fornecem informações sobre esse fenômeno situa-se em São Paulo. Trata-se do Registro de Ocorrência Escolar da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (ROE/SEESP).

Seguindo a esteira dos trabalhos que contextualizam, de maneira abrangente, a violência nas escolas, Tavares e Pietrobon (2018) investigaram os fatores vinculados à violência escolar a partir da leitura e análise do banco de dados, no período entre janeiro de 2007 e maio de 2009. Esse acervo constitui-se de detalhada descrição dos atos violentos que acontecem diariamente, nas escolas estaduais de São Paulo. Com o intuito de aprofundar a compreensão de outros aspectos vinculados à violência, as autoras cruzaram as informações disponibilizadas pelo banco de dados com outras, sobre a escola e seu entorno, os docentes e diretores, os alunos e suas famílias<sup>57</sup>. Nesse banco de dados, segundo as autoras, continha:

Registro diário de atos violentos ou crimes dentro das 5.646 escolas estaduais do Estado. Estas ocorrências são classificadas segundo o tipo de ação praticada [...], podendo ser agregadas em atos contra a pessoa ou contra o patrimônio. Há ainda, a informação do dia e horário em que se deu a ocorrência. (ALBUQUERQUE; PIETROBOM, 2016, p. 476).

Após a apuração dos dados, as autoras contabilizaram 14.107 (quatorze mil cento e sete) eventos de ações contra o patrimônio e 13.233 (treze mil duzentos e trinta e três) ocorrências contra a pessoa. Tiveram destaque, entre as ocorrências contra o patrimônio, “a depredação de mobiliários ou da estrutura física da escola, compreendendo a quebra de lâmpadas, destruição de vidros etc., tudo isso perfazendo 30,5% do total de ocorrência contra o patrimônio” (ALBUQUERQUE; PIETROBOM, 2016, p. 476). Além desses itens, outros 23,2% contam “invasões ou arrombamentos”, e “18,1% de eventos de danos patrimoniais foram de pichações de paredes ou de muros dentro ou fora da escola” (ALBUQUERQUE; PIETROBOM, 2016, p. 476). Quanto à subtração de equipamentos e outros materiais escolares, o índice chegou a 12,6%. Do mesmo modo, as ações de furtos (sem uso de armas) e de roubos

---

<sup>57</sup> Essas informações são provenientes dos Censos Escolares, dos questionários socioeconômicos do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), de 2007 a 2009, e do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social, de 2010, calculado pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) (TAVARES; PIETROBOM, 2018).

(com uso de armas) atingiram igualmente 12,6%. No período da pesquisa feita pelas autoras, ocorreram também ameaças e explosões de bombas no interior da escola, equivalendo a 9,2% do total dos atos violentos computados (ALBUQUERQUE; PIETROBOM, 2016, p. 476).

Partindo para a leitura que as autoras fizeram da violência contra a pessoa, os percentuais correspondentes ao total de 13.233 ocorrências ficaram distribuídos da seguinte maneira: as ações de agressão atingiram 49,8%; enquanto a ameaça praticada contra os alunos chegou a 8,7%, contra os professores, a 7,3%, e contra os funcionários, a 18,5%; as ocorrências de “furtos contra alunos, professores ou funcionários chegaram a 8,2%”; o “porte, o consumo e o tráfico de drogas ilícitas a 5,2%”; já o “porte de armas brancas ou armas de fogo, os tiroteios e os roubos” corresponderam a 2,0% do total de ocorrências (ALBUQUERQUE; PIETROBOM, 2016, p. 476).

Finalizando, Albuquerque e Pietrobom (2016, p. 476) concluem que a ocorrência dos atos violentos provocados por agentes externos à escola está, sobretudo, vinculada à “dificuldade de gestão da escola e às condições socioeconômicas do entorno”, bem como à “riqueza pessoal e material disponível nas escolas”. Já aqueles eventos violentos cometidos pelos alunos encontram-se atados “à composição social e demográfica do corpo discente, bem como ao seu *background* familiar” (ALBUQUERQUE; PIETROBOM, 2016, p. 476). Ressaltam, ainda, que há dois fatores pouco investigados, com relação à presença e ou diminuição da violência na escola, a saber:

O primeiro fator aponta para a importância da qualidade do professor sobre o comportamento dos alunos, uma vez que características não observáveis associadas à capacidade do professor em estabelecer um bom relacionamento com os estudantes seria capaz de inibir o engajamento dos mesmos em atos violentos. Já o segundo fator mostra que a importância que os pais dão para os estudos e a parceria da família com a escola na formação dos estudantes também atuam positivamente sobre o bom comportamento de crianças e jovens em idade escolar. Estes achados, ainda não explorados na literatura de economia da educação, podem subsidiar a formulação de políticas públicas que tenham o objetivo de reduzir a violência dentro das escolas. (ALBUQUERQUE; PIETROBOM, 2016, p. 496).

Esses resultados obtidos por Albuquerque e Pietrobom (2016) confirmam, de certa forma, as teorias sobre as quais as autoras se basearam para estudar as ações que a gestão pública da educação em São Paulo vinha propondo, naquele momento (2007 a 2009). Ali, esboçava-se uma proposta para se controlar os atos de violência dentro do contexto escolar. O

ponto de partida foi a criação de um instrumento que registrasse todos os episódios dessa natureza e que pudesse ocorrer dentro das 5.646 escolas estaduais.

Para que esse instrumento atingisse os resultados esperados, foram adotados procedimentos administrativos que recaíam, de forma incisiva, na figura dos diretores das escolas. Sobre esses profissionais, descrevem as referidas autoras: “se espera que tenham mais experiência e mais tempo de trabalho”, “pois isso faz com que” eles conheçam “melhor a comunidade e o entorno na qual ela se instala” (ALBUQUERQUE; PIETROBOM, 2016, p. 489). Por isso, o tempo de experiência passou a ser um critério para a gestão pública indicar os diretores das escolas. Acredita-se que isso possa ajudar a reduzir a violência no contexto escolar (ALBUQUERQUE; PIETROBOM, 2016, p. 489). Isso fez com que as informações encaminhadas ao banco de dados que a Secretaria de Educação criou para controlar a violência dentro da escola fossem de total responsabilidade do diretor: “Caso haja evidências de ato violento na escola não reportado no ROE (ou vice-versa), o diretor está sujeito a sofrer penalidades administrativas” (ALBUQUERQUE; PIETROBOM, 2016, p. 475-6). Com essa exigência punitiva, acreditava-se que havia um menor número de subreportação dessas informações, que é “comum à maioria das fontes de dados da criminalidade, como os registros policiais, por exemplo” (ALBUQUERQUE; PIETROBOM, 2016, p. 476). Essas informações, também, são menos subjetivas do que os dados de percepção da violência presentes em questionários de avaliação de proficiência em larga escala, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil (ALBUQUERQUE; PIETROBOM, 2016, p. 476).

Uma vez que os diretores foram responsabilizados pelo repasse das informações de atos de violência dentro da escola, os(as) professores(as) também foram incluídos(as), de certa forma, nesse processo. Eles(as) eram obrigados(as) a fazer um registro de toda e qualquer agressão sofrida, ou testemunhada, sob o prenúncio de serem punidos administrativamente caso não o fizessem.

Na mesma época em que o governo do Estado de São Paulo implantou o Registro de Violência dentro da escola, foram incluídas, também, no instrumento que capta o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social 2010 (IPVS), “as condições socioeconômicas do entorno das escolas”. O IPVS foi criado, segundo Albuquerque e Pietrobon (2016, p. 483):

[...] como critério para a definição de políticas públicas por refletir a vulnerabilidade social e econômica das famílias paulistas, em nível bastante desagregado. Em particular, por ser supostamente correlacionado com o grau de violência do entorno escolar, o IPVS é considerado como critério para a concessão de gratificações salariais para professores que atuam nas regiões mais vulneráveis das cidades.

Como se pode ver, o tema da violência em contexto escolar, no caso do Estado de São Paulo, teve iniciativa pública, estabelecida por critérios que responsabilizavam diretores, por omissão de informações, e gratificavam os professores que decidissem atuar em áreas de vulnerabilidade social.

Feitas as considerações sobre a pesquisa realizada em São Paulo, passamos agora a apresentar a segunda pesquisa/estudo selecionada para compor a presente revisão bibliográfica. Essa pesquisa foi patrocinada pelo Instituto Data Popular, em colaboração com o Fórum Nacional de Segurança Pública. Nela, a violência e a falta de segurança nas escolas brasileiras foram apontadas como sendo os dois principais problemas da educação do Brasil. Nela consta ainda que 73% dos que responderam o questionário sinalizaram a presença de um alto grau de violência nas escolas (PRÖGLHOÖF, 2015). A esse estudo foram agregados os dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE<sup>58</sup>), a partir da inserção de algumas questões relacionadas ao tema da violência nas escolas as quais têm sido incluídas na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Esses dados do PeNSE, em geral, reforçam aqueles outros, anteriormente apontados, sobre a presença e o aumento das ocorrências de intimidação e agressividade entre os adolescentes, e destes para com os docentes, e até das “ocorrências mais extremas e de natureza criminal, como roubos, furtos, porte de armas, entre outros” (PRÖGLHOÖF, 2015, p. 131).

Segundo Patrícia Pröglhoöf (2015, p. 131), professores e diretores de escolas públicas de todo o país sinalizam que os eventos violentos que, frequentemente, acontecem nas escolas caracterizam-se por serem aqueles de nível interpessoal, traduzindo-se em “agressões verbais ou físicas, principalmente entre os alunos da escola”. Destaca-se, ainda, o fato de mais

---

<sup>58</sup> Esta pesquisa está sendo viabilizada mediante a parceria entre o Ministério da Saúde, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Ministério da Educação por meio do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Importante ressaltar que professores e diretores, quando da Avaliação Prova Brasil, também respondem outras questões referentes ao tema da violência escolar.

da metade dos diretores (54,8%) e dos professores (52,3%) também estarem cientes de eventos em que alunos agrediram verbal e ou fisicamente outros professores e funcionários das escolas.

Os registros de ameaças a diretores e professores foram contabilizados na referida pesquisa, além dos registros da presença (de porte) de armas nas escolas. De acordo com Pröglhoöf (2015, p. 133):

[...] são alarmantes as revelações de que 1 entre cada 10 diretores brasileiros já sofreram ameaças por parte de algum aluno e de que o número de diretores e professores que afirmam terem sido efetivamente vítimas de atentado à vida é maior do que aqueles que relatam terem sido vítimas de roubo na escola (2,5% contra 1,5% no caso de diretores e 1,8% contra 1% no caso dos professores). A pesquisa aponta ainda que, embora baixo, o porte de armas de fogo por alunos não é inexistente, e que a presença de armas brancas – como facas e canivetes – consiste em uma realidade nas escolas brasileiras, sendo percebida por um entre cada seis diretores respondentes.

Os dados apresentados por Pröglhoöf (2005) sinalizaram ainda que, para cada cinco adolescentes, um afirmou ter estado envolvido em, pelo menos, uma situação que deixou um de seus colegas de escola aborrecido, ofendido ou humilhado. Além disso, 12,1% dos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental faltaram:

[...] à escola nos 30 dias que antecederam à pesquisa por se sentirem inseguros no trajeto entre sua casa e a escola (8,8%) ou na própria escola (8,0%), sendo esta situação verificada principalmente entre os estudantes das escolas públicas (13,2% contra apenas 7% dos alunos de escolas privadas). (PRÖGLHOÖF, 2005, p. 142).

A referida autora ressalta que, mesmo com a existência de situações graves e de fatos criminais – como ameaças e o efetivo atentado à vida de professores e diretores, bem como porte de armas, furtos e roubos –, são as “pequenas violências cotidianas e de nível interpessoal – agressões físicas e verbais, intimidações e humilhações–” que mais se verificam no ambiente escolar (PRÖGLHOÖF, 2005, p. 148).

As duas pesquisas tratadas até o momento têm o mérito de nos apresentar como vêm se mostrando os atos violentos nas escolas, as características desses atos e alguns impactos deles no exercício do direito à educação de adolescentes. Entretanto, a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, tais ocorrências passaram não só a ser identificadas como também nomeadas e interpretadas pelos (novos) sujeitos – os operadores do judiciário. A escola pouco, ou quase nada, faz.



Os mesmos atos que nas duas pesquisas acima eram identificados como “falta de respeito” do aluno para com o professor, ou “brigas” ou “discussão entre alunos”, são, agora, designados por “atos infracionais” e sofrem sanções, ou melhor, aos adolescentes autores dos referidos atos infracionais são aplicadas medidas socioeducativas por juízes da Infância e da Juventude.

### **3.1 Atos infracionais no contexto escolar: da policialização à judicialização**

Tudo o que até o presente momento justificava-se como fundamentação teórica para se explicar a presença da violência no contexto escolar, com a entrada o Estatuto da Criança e Adolescente, passou daquilo que se chamou de Policialização da Violência Escolar (OLIVEIRA, 2008) para o que, hoje, estamos estudando: a Judicialização de Atos Infracionais na escola.

Transversalmente a todo esse processo de judicialização da violência praticada na escola, houve, no Brasil, a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente, que nos emprestou outros olhos e, conseqüentemente, novas compreensões acerca dos atos violentos que ocorrem nas escolas, de quem os pratica e, também, de quem é chamado a intervir neles.

Fruto de intensos debates em prol da aquisição de direitos civis e sociais no esteio da redemocratização do país – sintetizados na Constituição Federal de 1998 – e aliado a ordenamentos externos que visavam ao bem-estar e desenvolvimento de crianças e adolescentes, o ECA foi instituído com o intuito de garantir a proteção integral desses seres humanos. Nesse sentido:

Inaugura-se a partir da Constituição Federal de 1988, uma nova percepção da infância e adolescência e reconhecimento de sua cidadania, legitimada pela consolidação de uma legislação especial, em 13 de julho de 1990, através da promulgação da Lei Federal nº 8.069/90 – o Estatuto da Criança e do Adolescente. (SILVA; LEHFELD, 2018, p. 76).

Embasado nos elementos prescritos na Convenção das Nações Unidas pelos Direitos da Criança, de 1959, na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, de 1989, e na Constituição Federal do Brasil, especificamente em seus Artigos 227 e 228, o Estatuto da Criança e do Adolescente anuncia uma alteração basilar na compreensão acerca dos

direitos da criança e do adolescente. Nas palavras de Andrea Segalin e Clarete Trzcinski (2018, p. 4), o ECA trouxe consigo “o ingresso e o reconhecimento das crianças e adolescentes [para o] no Estado Democrático de Direito”, consolidando e reconhecendo “a existência de um novo sujeito político e social – a criança e o adolescente – detentor de atenção prioritária, independentemente de sua condição social ou econômica, etnia, religião e cultura”.

Sendo assim, todas as crianças e adolescentes do Brasil, sem quaisquer distinções de cor, raça, gênero e classe social, encontram-se protegidas sob a tutela desse estatuto, desfrutando dos mesmos direitos e deveres (ou obrigações) coadunáveis com sua peculiar condição de pessoa em desenvolvimento, tal qual previsto no ECA:

Art. 3º. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 2014).

Diante do entendimento de que as crianças e, no nosso caso, especificamente, os adolescentes encontram-se em “processo de desenvolvimento”, os estudos relativos às suas ações e atitudes também precisam de outras (novas) lentes para melhor compreendê-las. Nessa perspectiva, como os estudos pós ECA têm pensado as novas possibilidades de intervenção mais condizentes com a real necessidade dos jovens, com intuito de melhor garantir a continuidade de seu crescimento?

Pensando nisso, surgem, então, outras indagações. Como os estudos têm compreendido, após o ECA, os atos violentos – socos, chutes, brigas, palavrões, depredações, pichações nas paredes, uso de maconha, dentre outros – cometidos por um adolescente contra outro adolescente, um professor, a direção da escola, ou contra o patrimônio físico da escola? O que significa, nesse contexto de direitos da criança e do adolescente, “garantir os direitos” daqueles adolescentes que cometem atos infracionais dentro da escola, colocando em risco, em determinadas circunstâncias, a sua própria integridade física e a de seus colegas e de seus professores? De que forma, de acordo com o ECA, a escola deve responder como um dos pontos da rede de segurança e proteção desses adolescentes, quando eventos como esses narrados nas inúmeras pesquisas são descritos como os que geram um clima de medo e de insegurança na escola?

Com a promulgação do ECA, a escola não pode, simplesmente, expulsar o adolescente que “brigou” com um colega, ou que “cuspiu” em um professor. A atuação da escola encontra-se, normativamente, limitada, sendo a ela imposto, diante dessas ocorrências, que aprenda a fazer mediações de conflitos. O que se sabe é que, mesmo depois do ECA, sem saída para essas mediações, a escola continuava chamando a polícia militar, por exemplo, para decidir sobre as necessárias providências a serem tomadas para a “manutenção da ordem, para garantir a segurança dos atores escolares quando ameaçados, para impedir a depredação e a invasão dos estabelecimentos de ensino por indivíduos a eles estranhos e para assegurar que o direito à educação seja preservado em paz e altamente controlado” (OLIVEIRA, 2008, p. 80).

Embora o ECA tenha sido aprovado em 1990, Oliveira (2008) identificou, em sua pesquisa de campo, em uma escola de Belo Horizonte, que o discurso dos professores e da própria direção da escola permanecia com um forte vocabulário “policialesco”. Segundo o referido autor, a escola havia se apropriado da forma “policialesca” de lidar com essas ocorrências. Pode-se dizer, então, que houve uma aprendizagem do “discurso policial”<sup>59</sup> pelos atores da escola.

Já em 2001, o balanço produzido por Marília Spósito acerca dos trabalhos realizados, até então, sobre o fenômeno da violência escolar em solo brasileiro já anunciava, tal qual Eric Debarbieux (2014) observara na França<sup>60</sup>, uma determinada maneira perseverante de classificar as ações violentas no interior das escolas, as quais vão desde os atos mais brandos ou menos graves, até aqueles descritos no Código Penal Brasileiro, ou na Lei de Contravenção Penal (SPÓSITO, 2014).

Ficava claro que a iminente proximidade da instituição militar com a escola era facilitada pelo patrulhamento escolar. Apesar (da promulgação) do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. Nesse sentido, ainda persiste a identificação e o enquadramento das

---

<sup>59</sup> De acordo com Oliveira (2008, p. 129), a intervenção dos policiais militares nos eventos violentos que acontecem no interior das escolas é sustentada por normativas jurídicas internas à própria Polícia Militar e de outros, a saber, como o Código Penal e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Nos documentos analisados da Polícia Militar, pelo autor, acerca da formação do (futuro) policial, os quais sinalizam procedimentos a serem cumpridos pelos guardas, no cumprimento de seu dever, evidenciou-se um “sistema de regras discursivas policiais que permite produzir textos e mais textos que podem ser classificados como ‘discursos de policiais’, que podem ser proferidos até por um não policial profissional. Por exemplo, é possível ouvir um professor ou um pai de aluno produzir um discurso policial. Embora nem um e nem outro façam parte da corporação, eles podem produzir enunciados que vêm da mesma formação discursiva dos policiais”.

<sup>60</sup> Ao estudar a violência escolar no contexto francês, Eric Debarbieux (2014) categorizou inúmeros eventos violentos ocorridos nas escolas, identificados por outros autores, nomeando um conjunto dessas ocorrências por “crimes”: roubo, assalto, agressão física, pichação; de outro conjunto de ocorrências foi possível notar outra categoria de atos denominada, por ele, de “incivilidade”: grosseria, uso de palavras de baixo calão, xingamentos, desrespeito à autoridade.

ocorrências violentas, praticadas pelos adolescentes/estudantes, dentro da escola, ao Código Criminal (OLIVEIRA, 2008).

Isso significa dizer que os adolescentes que praticam as ações violentas nas escolas, similares àquelas descritas e previstas no Código Penal Brasileiro e na Lei de Contravenção Penal, estarão cometendo, sim, um “crime”, ou um “ato de contravenção penal”. No entanto, nenhum desses termos é usado em situações que envolvem adolescentes. Pelo ECA, a palavra “crime” deveria desaparecer do linguajar familiar e escolar. Segundo o Artigo 103 desse Estatuto, o referido adolescente estará cometendo um “ato infracional” (BRASIL, 2014).

Com isso, queremos ressaltar que, com o advento do ECA e sua doutrina protetiva, alterou-se a interpretação, ou melhor, o exercício de identificação e consequente alocação do ato cometido pelo adolescente dentro dos parâmetros já estabelecidos pela normativa penal, a saber: o Código Penal Brasileiro e a Lei de Contravenção Penal. Historicamente, indicamos três situações de classificação relativas a episódios de maucomportamento de estudantes nos contextos escolares. Antes, essas ações eram localizadas e tratadas pedagogicamente pela escola, depois elas foram identificadas e tipificadas por outros agentes sociais, como os guardas da Polícia Militar, quando são acionados pela direção da escola. E hoje, a partir do ECA, elas são definidas por critérios jurídico-criminais previamente estabelecidos.

Trabalhos recentes que abordam o tema da violência escolar apontam para os problemas de interpretação dos atos violentos praticados por adolescentes, no interior da escola, a partir tanto do CPB quanto da LCP. Por exemplo, Maria Marques e Carlos Silva (2018) emprestam-nos sua sensibilidade para mostrar as dificuldades de se interpretar conceitos como o da violência física, sem que se deixe claro o que se está classificando como violento. Segundo as autoras: “As condutas registradas mais gravosas que encontram tipificação no Código Penal são, em sua maioria, agressão física e ameaça, e não há sequer um registro de que tais agressões tenham ultrapassado tapas, socos e pontapés” (MARQUES; SILVA, 2018, p. 184).

Isso não significa que as autoras estejam desconsiderando esses gestos violentos como sendo agressões. Suas críticas a essa forma de generalizar e tipificar o ato de agressão física, sem especificar o que se pretende significar com ela, é o que as incomoda. Por exemplo, passar as mãos nas nádegas de um colega, ou de uma colega, pode ser classificado como uma agressão física?

Sobre a apropriação que a escola foi fazendo dos termos do Código Penal, à medida que os atos infracionais no contexto escolar passam a ser judicializados, Douglas Silva (2018) analisa como esses termos passaram a fazer parte do vocabulário interno escolar. Em seu estudo

sobre as ocorrências policiais, em 18 escolas do Município de Apucarana, no Estado do Paraná, entre janeiro de 2014 e julho de 2015, foi identificado um montante de 204 ilícitos consumados<sup>61</sup>, já que, “em algumas ocorrências, houve mais de um tipo penal constatado, no mesmo fato (p. ex.: lesão corporal e ameaça, na mesma ocorrência)” (SILVA, 2018, p. 105).

Baseado na gravidade envolvida em cada ação examinada e nas circunstâncias que as envolviam, além da consequência dos atos violentos, como, por exemplo, a existência de lesões visíveis e o encaminhamento dos autores ao órgão policial, dentre outras, Silva (2018) propôs a seguinte organização dos atos infracionais cometidos dentro das escolas, nos quais o Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária (BPEC) foi acionado para intervir<sup>62</sup>. Na rubrica “crimes contra a pessoa”, verificam-se: a lesão corporal (Art. 129 do CP); a calúnia, a difamação e a injúria (respectivamente: Art. 138, 139 e 140 do CP,); a ameaça (Art. 147 do CP); e vias de fato (Art. 21 da LCP). Sob a rubrica “crimes contra o patrimônio”, localizam-se: os crimes de furto (Art. 155 e 156 do CP,); o dano (Art. 163 do CP); e a receptação (Art. 180 do CP). Com relação ao “crime contra a administração pública”, encontra-se: o desacato (Art. 331 do CP), sendo esse um crime praticado por particular contra a administração pública. A perturbação do sossego, ou do trabalho alheio, (Art. 42 da LCP) e a importunação ofensiva ao pudor (Art. 61 da LCP,) foram agrupadas na rubrica “contravenções contra a paz pública ou contra os costumes”. Os crimes de estupro (Art. 217, Alínea *a* do CP), cujas vítimas são menores de 14 anos, foram alocados sob a rubrica “crimes sexuais”. Sob a chancela de “crimes que causam dependência”, inserem-se: os crimes de porte de entorpecentes para consumo (Art. 28 da Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006) e o fornecimento de bebidas alcoólicas (Art. 243 do ECA). E na rubrica “outros”, agrupam-se: o crime de porte de munição (Art. 12 da Lei nº 10.826, de 22 de dezembro de 2003) e o crime de falsificação de documento (Art. 297 do CP).

Chamou a atenção os grupamentos referentes ao “crime contra pessoa” e “crime contra a administração”, pois juntos totalizaram 63% das ocorrências atendidas pela Polícia Escolar Comunitária, e essas ocorrências foram devidamente registradas na delegacia.

---

<sup>61</sup> A incivilidade e a transgressão foram classificadas num grupo só (como incivilidade apenas), devido à pouca diferença existente entre elas (ambas penais, na maioria das vezes). O termo violência ficou reservado às condutas que caracterizam, ao menos numa visão preliminar, uma infração penal.

<sup>62</sup> No Estado do Paraná, o trabalho do Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária é dicotômico: a patrulha escolar comunitária (PEC) e o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Proerd). A PEC surgiu com o objetivo específico de reduzir a violência e criminalidade nas escolas e no seu entorno, por meio de medidas preventivas e, eventualmente, quando necessário, repressivas aos ilícitos praticados. Suas atividades de prevenção incluem ações como a análise de instalações físicas e os diagnósticos de segurança escolar. Por sua vez, o Proerd tem por finalidade desenvolver mecanismo de proteção à criança e ao adolescente, por meio da educação preventiva sobre drogas e violência (SILVA, 2018, p. 97).

Como a questão que movia Douglas Pereira Silva (2018), na sua investigação, era a de saber quem deveria atuar na escola diante de atos considerados infracionais, o autor distinguiu aqueles que deveriam ter a chancela da polícia e aqueles que deveriam ser incorporados pelas escolas. Na sua concepção, a Polícia deveria atuar naqueles casos graves, como roubos, homicídios, lesões graves, ataque de gangues e tráfico de drogas, os quais atingem o ambiente escolar. Já os casos de incivildades e de microviolências, presentes na escola, poderiam ser trabalhados pela própria escola, mediante a prática do tipo restaurativa, com a responsabilização do ato infracional como sendo não somente do adolescente, mas também dos demais envolvidos na cena.

### **3.2 A educação judicializada no Brasil**

Na presente subseção, foram selecionados alguns autores que definem os procedimentos judiciais que têm sido introduzidos no Brasil, nos últimos dez anos, para solucionar conflitos, sobretudo os relacionados ao não cumprimento da legislação e aos desrespeitos dos direitos humanos. Tal qual em diferentes partes do mundo, também, no Brasil, vários autores apontam para certo protagonismo de decisões que têm sido tomadas pelas cortes constitucionais. Daqui para frente, faremos referência a essas ações com o termo “judicialização”, o qual, segundo Luís Roberto Barroso (2014), define questões importantes que estão sendo decididas pelo Poder Judiciário. Nesse caso, há uma “transferência de poder para juízes e tribunais com alterações significativas na linguagem, na argumentação e no modo de participação da sociedade” (BARROSO, 2014, p. 3).

Esse movimento de transferência de poder, segundo Luiz Werneck Vianna *et al.* (1999), ganhou considerável impulso mediante a alteração do panorama mundial após 1970. Para os autores, o fenômeno da judicialização emerge com a crise do *Welfare State* e, conseqüentemente, com a perda daqueles direitos sociais que ganharam espaço nas mais diferentes constituições, ao redor do mundo. O Estado, de acordo com o modelo walfareano, toma para si a responsabilidade de garantir e promover os diversos direitos sociais estampados na constituição (VICTOR, 2011). Porém, a partir do momento em que ele não cumpre esse dever, corre o risco de ser judicializado.

Na sequência de seu raciocínio, Werneck Vianna *et al.* (1999, p. 149) mostram que o Poder Judiciário ganha força à medida que exige o cumprimento da lei ao Executivo e ao Legislativo e que esses, assim sendo, deixam de fornecer respostas efetivas à explosão “das demandas sociais”.

O Brasil começou a tomar parte desses novos contextos à medida que, conforme observa Luiz Eduardo Mota (2015), emergiam, com o fim do período da ditadura militar, os novos atores sociais e, junto deles, os princípios e conceitos dos Direitos Humanos civis, políticos e sociais que lhes eram negados. São esses novos atores sociais que lutaram, no início dos anos 80, para conquistar a promoção de inúmeros direitos sociais dos setores pobres da população, além de gerarem outras reivindicações ao poder público:

Novas reivindicações surgiram, como no caso do movimento em favor dos povos indígenas, que ampliaram e prolongaram a pauta da reforma agrária. Iniciou-se a defesa dos direitos dos grupos chamados “minoritários”, como os negros, as mulheres, as crianças, os homossexuais os portadores de necessidades de deficiência, e a promoção do direito a moradia, educação, saúde e meio ambiente. (MOTA, 2015, p. 3).

Como se pode ver, Barroso (2014) e Mota (2015) trazem aspectos importantes e históricos da judicialização no Brasil, mostrando que uma parte das conquistas da judicialização se deve às ações dos movimentos sociais e às lutas destes para acessarem os bens públicos, aos quais muitos setores ainda não tinham acesso.

Assim, finalizamos a nossa revisão de literatura com os autores que focalizaram a judicialização dos atos infracionais no contexto escolar. Beatriz Aginsky *et al.* (2018) investigaram como a judicialização dos conflitos escolares tem repercutido nos Sistemas de Justiça Juvenil e Socioeducativa. Esse estudo fez-se necessário tendo em vista que, à medida que houve um crescimento da judicialização dos conflitos escolares, houve também um aumento do número de adolescentes encaminhados ao CIA, para cumprirem medidas socioeducativas.

Segundo Aginsky *et al.* (2018), alguns estudos têm demonstrado que os adolescentes que cometem atos infracionais sofrem com os processos de marginalização social, de desumanização e de estigmatização (AVILA, 2013). Poucos sabem que não precisa haver o encarceramento desses adolescentes para que eles se sintam excluídos do mundo social, pois qualquer ação que implique a inclusão deles nas chamadas ações socioeducativas cria barreiras sociais difíceis de serem transpostas mais tarde (AGUINSKY *et al.*, 2018). Outros estudos

mostram, ainda, que alguns sujeitos que passaram por medidas socioeducativas tiveram dificuldades em acessar, mais tarde, serviços de saúde, de lazer e de cultura.

Aguinsky *et al.* (2018) chamam a atenção para o fato de que precisamos incorporar à pesquisa documental questões que nos ajudem a identificar como estão sendo estabelecidas as conexões entre as instâncias que ora atuam no processo como um todo. Segundo as autoras:

Os conflitos escolares adentram o Sistema de Justiça Juvenil, reclamando, cada vez mais, a articulação do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, no que se inclui Judiciário, Ministério Público, Delegacias de Polícia, Poder Executivo Municipal, Escolas e Conselhos de Direito e demais políticas públicas. Na ausência desta articulação, bem como de mecanismos educativos preventivos no contexto das escolas e das demais políticas públicas, amplifica-se o risco da judicialização operar no fortalecimento do caráter meramente punitivo – tanto dos mecanismos disciplinares utilizados pelas escolas, quanto das formas de intervenção do Sistema de Justiça Juvenil e de Atendimento Socioeducativo em relação a este fenômeno. (AGUINSKY *et al.*, 2018, p. 3).

Com essa posição, as autoras defendem, como saída, alguns procedimentos judiciais que vêm sendo adotados em várias partes do país, os quais implicam intervenções judiciais e técnicas que priorizam métodos de autocomposição de conflitos, com a mínima intervenção, o que ocorre por meio de práticas restaurativas na porta de entrada do Sistema de Justiça Juvenil ou, preventivamente, na comunidade, na etapa anterior à judicialização dos conflitos e violências escolares.

Terminamos essas fundamentações entendendo que é com elas que pretendemos dialogar na presente tese. Estamos participando de reuniões com o Ministério Público, em Belo Horizonte, o qual está tralhando com as práticas restaurativas referentes aos atos infracionais nas escolas. Temos certeza de que precisamos aprofundar nosso conhecimento sobre esse assunto. Mas, isso será feito em consonância com os nossos estudos sobre a Colômbia, a qual, ao trabalhar com práticas reparativas, tem confrontado outras exigências de reparação as quais têm agravado o seu dilema. Por isso, esperamos, nesta tese, trazer a experiência sobre as comunidades de aprendizagem que esse país tem utilizado para evitar a violência em contexto escolar.



#### 4 OS BOLETINS DE OCORRÊNCIA: ESSÊNCIA JURÍDICA E USO PROCESSUAL

Para decodificarmos os documentos de forma a apreender sua natureza, tal como proposto por Cellard (2008), tivemos que introduzir, na análise dos dados, outro elemento – a “prova” de que o ato infracional foi praticado pelo estudante – fundamental para que pudéssemos distinguir os diferentes usos que poderiam ser feitos dos dados constantes no arquivo do Poder Judiciário, naquele momento (2014 a 2015), pois este não se tratava de um arquivo público qualquer.

Aos poucos, fomos tendo acesso a uma literatura recente (CASTRO, 2008; LEMOS *et al.* 2019), na qual alguns autores haviam estudado uma parte significativa do arquivo do Poder Judiciário, caracterizando, de forma muito precisa, a natureza da maioria dos documentos que, ali, estavam armazenados. Esses documentos, segundo Flávia Cristina Silveira Lemos *et al.* (2019), estavam “atravessados pela finalidade estratégica da prova”, ou seja, neles estavam os dados e registros que comporiam as peças jurídicas sobre as quais os juízes teriam que analisar para formular suas decisões finais.

Aplicando esse raciocínio nos documentos que, ora, analisamos, podemos dizer que, nos primeiros dentre eles, ou seja, nos Boletins de Ocorrência<sup>63</sup>, continham os dados que os policiais militares coletavam ao registrarem os atos infracionais praticados pelos estudantes, nos contextos escolares. Registros esses que eram processados pela Polícia Civil, a qual tem o papel de realizar as investigações, caso elas sejam necessárias, para comporem as “provas” do ato ocorrido e incluí-las no processo judicial. Como destacam Lemos *et al.* (2019), para uma das vertentes que lidam com esse tipo de documento, que é o Poder Judiciário:

---

<sup>63</sup> Para efeito de esclarecimento, o que, na presente tese, está sendo caracterizado como Boletim de Ocorrência, tecnicamente, intitula-se, atualmente, como Registro de Eventos de Defesa Social (REDS). Trata-se de “um boletim de ocorrências policiais e de bombeiro padronizado e unificado para ambas as instituições [...] uma ocorrência registrada pela Polícia Militar é obrigatoriamente repassada à Polícia Civil via *web* que a consulta e procede ou não ao aceite da ocorrência, dando, ainda, os encaminhamentos que a sua função constitucional determina (abertura de inquérito, tomadas de providências, diligências policiais etc.)” (SAPORI *et al.*, 2019, p. 18).

A noção de prova está ligada a uma determinada maneira de tratar os vestígios como fatos e registros fidedignos dos acontecimentos ocorridos, supostamente neutros e sem qualquer viés situado no tempo e lugar em que fora produzido. (LEMOS *et al.*, 2019, p. 15).

Mas, outras vertentes não os veem dessa forma. Aliás, uma delas, liderada pela historiadora francesa Arlette Farge (2009), examina, em detalhes, como alguns historiadores, pautados, sobretudo, no pensamento de Michel Foucault, vêm questionado, há algum tempo, o referido enfoque dos “registros fidedignos”, o qual se vê como isento de vieses. Ao contrário, essa vertente não só muda esse enfoque como também começa a abordar, de forma mais crítica, “os documentos e os arquivos” nos quais esses documentos estão salvaguardados. Para essa vertente, tais arquivos estão armazenados por “artefatos e não por provas”. Por exemplo, para Lemos *et al.* (2019), os artefatos que aparecem como provas enquadram-se naqueles mecanismos de controle corporal e mental que Michel Foucault identificou, na sociedade moderna, como sendo um dispositivo cuja função é a de disciplinar os corpos:

A disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, e que é apenas um modelo reduzido do tribunal. O que pertence à penalidade disciplinar é a observância. Tudo o que está inadequado à regra e tudo o que se afasta dela são os desvios. É passível de pena [...]. O castigo disciplinar tem, assim, a função de reduzir os desvios. Castigar é exercitar. (FOUCAULT, 1979, p. 149-150).

Com essas observações, aproximamo-nos daquilo que Cellard (2008) identifica como momento de definir a natureza do documento, que, no nosso caso, é um Boletim de Ocorrência. Nele, são registrados os desvios de comportamento, ou de conduta, de estudantes dentro do contexto escolar, os quais são caracterizados, no texto, como algo que se afasta de alguma norma institucional. Nesse sentido, para efeito de análise, foi necessário identificar, em todos os documentos analisados, qual era a fonte de referência do agente redator do Boletim de Ocorrência com a qual ele dialogava e amparava o seu olhar no momento de registrar o desvio de conduta para o qual ele fora acionado pela escola, para por um fim ao ato infracional do(s) estudante(s).

Em geral, para notificar ou esclarecer esses atos de infração, os agentes responsáveis pelos registros pautavam-se em normas institucionais que enquadram, ao mesmo tempo, os desvios, os comportamentos e as posturas corporais dos indivíduos. Mas, como mostram Lemos *et al.* (2019), essas normas possuem, também, fontes diferenciadas. Todos

sabem que as escolas, em si, possuem suas normas internas, tradicionalmente definidas em seu Regimento Escolar, no qual são listados, literalmente, os deveres e as obrigações a serem cumpridos, naquele ambiente. Muitas instituições educacionais tiveram, durante muitos anos, agentes disciplinares internos, com a função de vigiar, como bem caracterizou Foucault (1979), e de punir se fosse necessário. Em geral, essas normas escolares eram comunicadas às famílias ao matricularem seus filhos nas escolas, e os alunos eram lembrados, a cada início do calendário escolar, sobre as regras comportamentais a serem seguidas.

Entretanto, nos BOs analisados, a fonte que orientava os agentes da polícia militar, ao registrarem os desvios de conduta para os quais foram acionados, estava sedimentada no Código Penal, como veremos mais à frente, no momento de descrever e analisar as categorias dos atos desviantes, a partir das quais esses agentes classificaram esses atos no referido documento.

Embora não tivéssemos investigado as razões que levaram os policiais militares a incorporarem, nos seus registros de ocorrências, uma linguagem pautada no Código Penal, para relatar os atos praticados por estudantes dentro da escola, tínhamos, como suporte de análise, algumas hipóteses levantadas por especialistas sobre essas razões. Essas hipóteses davam-nos pistas para entendermos o porquê dessa linguagem jurídica estar aparecendo nas práticas dos policiais militares, sobretudo nos documentos por eles elaborados, que retratavam as abordagens executadas em suas atuações.

Analisando as transformações do Sistema de Ensino da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais entre 1935 e 2010, Hélio Hiroshi Hamada (2019) destacou uma significativa mudança na proposta curricular da Academia de Polícia, que, segundo ele, estaria associada a uma parceria feita com o Comitê Internacional da Cruz Vermelha, na primeira década do século XXI. Um dos pontos que passaram a ser reforçados na formação policial, segundo o referido autor, estava vinculado à ampliação de novas áreas temáticas associadas aos Direitos Humanos, as quais, naquele momento, passavam a compor a base curricular da Academia de Polícia de Minas Gerais. Outra mudança marcante, segundo Hamada (2019), foi a abertura da Academia no intuito de estabelecer parcerias com centros de estudos de formação profissional não militares, os quais passaram a formar os policiais da corporação em nível de pós-graduação.

De posse dessa informação, fomos buscar documentos que nos dessem mais detalhes concernentes à parceria da Academia de Polícia de Minas Gerais com o Comitê Internacional da Cruz Vermelha e que nos ajudassem a entender a introdução do olhar judicial que aparecia na nossa leitura dos BOs, como se poderá ver mais à frente.

Na realidade, a experiência a qual Hamada (2019) anunciava em seu estudo, sobre as mudanças na formação dos agentes da polícia, relacionava-se a uma iniciativa da Secretaria Nacional da Segurança Pública (SENASP), vinculada ao Ministério da Justiça, que, desde 2003, vem organizando seminários regionais com objetivo de consolidar uma Matriz Nacional de formação de seus agentes em todo país. É a referida Secretaria que estabelece o convênio com o Comitê Internacional da Cruz Vermelha para realização dos seminários, nos quais Minas Gerais teve participação ativa.

Examinando o denso documento relativo à Matriz Curricular Nacional da Segurança Pública, chegamos à conclusão de que: o SENASP (2019) busca fortalecer, nas propostas curriculares, a ideia de que os formadores dos policiais no país estejam preparados para garantir que os profissionais por eles formados sejam atentos e capacitados para “lidar com os conflitos marcados por intolerância e discriminação que tange à diversidade”. Essa ideia foi descrita no documento que fundamentava uma nova Matriz Curricular Nacional (SENASP, 2019, p. 35) de forma ampla, incorporando “gênero, orientação sexual, etnia, origem”.

Nas áreas temáticas, a referida Matriz Curricular integra temas, claramente, vinculados com “jovens em conflito com a lei” e “violência da escola e na escola” (SENASP, 2019, p. 21). E, no âmbito das estratégias de ensino e de aprendizagem, incentiva-se que, nos cursos de formação para policiais, por exemplo, os agentes da polícia tenham atividades de campo com “visitas a instituições de proteção e defesa das crianças” (SENASP, 2019, p. 21).

Mas, o que nos chamou mais a atenção na Matriz Curricular foi a Área Temática VIII, que trata das “funções, técnicas e procedimentos em Segurança Pública”. A primeira disciplina que compõe a referida área temática se intitula “Preservação e Valorização da Prova” (SENASP, 2019, p. 141). Foi nesse conjunto de procedimentos que identificamos a mensagem que o Ministério da Justiça, por intermédio do SENASP, buscava passar. Para seus idealizadores: “[...] a polícia tem a função primordial de impedir a prática de ilícito e de apurar a ocorrência desses ilícitos e da sua autoria [...]” (SENASP, 2019, p. 142). Pode-se ver que o Ministério da Justiça destaca, claramente, as duas funções que ele considerava como primordiais das polícias. Além disso, ele reforça, em seu documento, que a segunda função, a de “apuração”, está no topo da proposição formativa do policial, o que é justificado da seguinte forma:

Um dos princípios que regem o processo penal é o da verdade real, garantidor de que o direito de punir do Estado seja exercido somente contra aquele que praticou a infração penal e circunscrito aos exatos limites de sua culpa. **Essa**

**formatação da verdade só é possível por meio da prova. A prova é a alma do processo.** Tem ela, como foco, a reconstrução de fatos e de sua autoria, de todas as circunstâncias objetivas e subjetivas que possam ter influência na responsabilidade penal do autor, bem como na fixação da pena ou na imposição da medida de segurança. *A produção da prova pelas partes é uma das formas de tutela das garantias fundamentais no Estado Democrático de Direito.* Portanto, precisa ser bem cuidada desde o primeiro momento de sua construção que, via de regra, ocorre na fase policial. Qualquer descuido na produção da prova prejudica a justa aplicação da lei. Nenhuma acusação penal se presume provada. O ônus da prova dos fatos e da autoria incumbe ao Estado, portanto, no primeiro momento, à Polícia. (SENASP, 2019, p. 113, grifos nossos).

Por mais diversos que tenham sido os contextos escolares nos quais esses BOs foram produzidos, essa diversidade contextual nada alterava a produção do referido documento, pois ele seguia uma lógica previamente estabelecida. A única coisa que desconhecíamos, na primeira leitura dos BOs, era o que e quem orientava essa produção. Outro aspecto que nos preocupava, em termos de análise, era a rotatividade dos policiais que elaboravam os BOs. Temíamos que essa alternância criasse vieses incontornáveis na elaboração desses documentos, inviabilizando uma análise mais confiável deles. Todo esse temor foi afastando-se quando percebemos que o BO era uma fonte secundária. Nessa fonte, estavam incorporados conceitos retirados do direito penal, os quais estabeleciam relações de poder pautadas no saber jurídico.

Além desses conceitos, os documentos que analisamos incorporam depoimentos de adolescentes e adultos que testemunharam atos considerados desviantes, com narrativas até dos gestos corporais, incluindo medidas punitivas que poderiam ser aplicadas por decisão judicial. Entendendo que tudo o que estava ali descrito reproduzia uma experiência social vivida pelo adolescente/estudante, a partir de uma relação de poder claramente configurada, interrogávamo-nos sobre que medidas protetoras poderiam ser adotadas para reparar, no futuro, os possíveis efeitos que todo aquele maquinário jurídico estaria produzindo nas subjetividades e nas relações sociais desse adolescente.

É evidente que tudo o que escrevemos acima veio depois de termos lido e analisado os BOs, cujos resultados mostraremos a seguir. Embora tenhamos tentado tomar uma distância crítica na análise dos dados dos Boletins de Ocorrência, conhecidos como REDS, não tivemos como não concordar com Michel Foucault (1979), na sua “Microfísica do Poder”, sobre os efeitos que esses documentos podem produzir na vida futura daqueles(as) adolescentes que, a partir dos BOs, tiveram as suas experiências transformadas em dossiês, os quais podem marcá-los(as) para o resto de suas vidas.

#### 4.1 Fluxo dos procedimentos: da apuração do delito à aplicação de medidas socioeducativas e/ou protetivas

Por meio das idas ao CIA-BH e do contato com os muitos documentos que constituíram os arquivos dos processos judiciais, a partir dos atos infracionais cometidos por adolescentes nas escolas, foi possível identificar os procedimentos que ocorrem para a apuração do evento e a aplicação, ou não, de medidas socioeducativas e/ou protetivas aos autores de atos infracionais. Esses procedimentos foram sintetizados na figura abaixo.

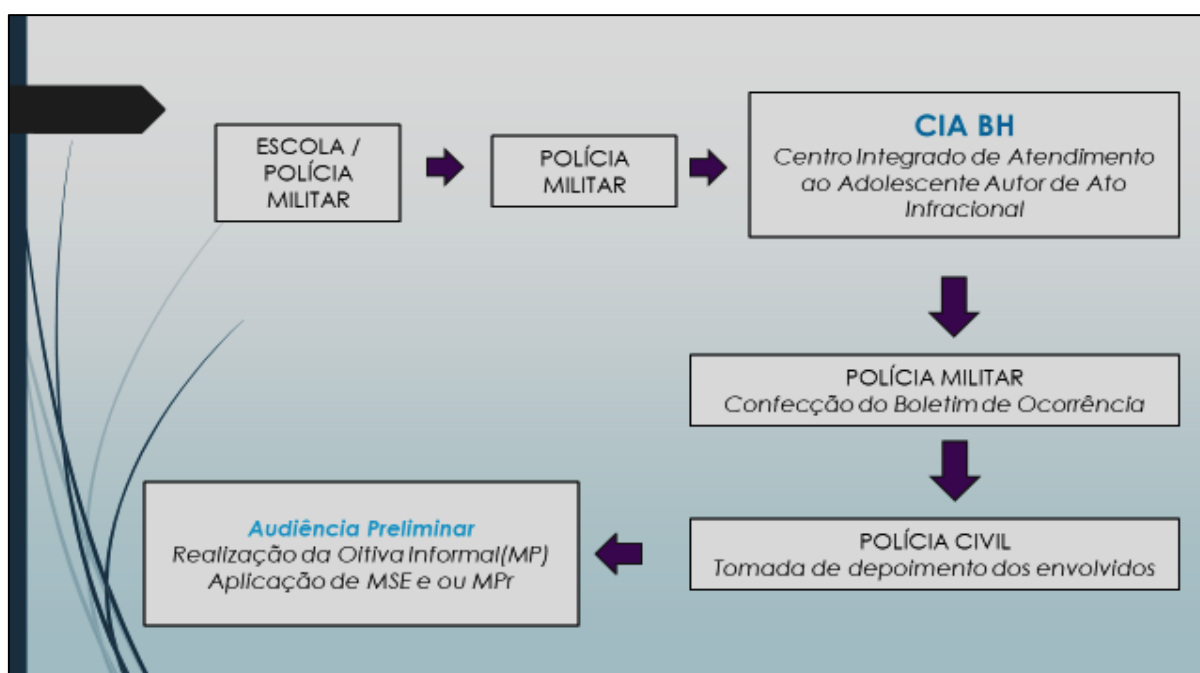


FIGURA 1 – Trajetória percorrida pelos adolescentes dentro do CIA-BH, após o cometimento de ato infracional no interior da escola

Fonte: Tabela elaborada pelo autor, a partir dos dados desta pesquisa.

O(a) adolescente que praticou um crime, ou uma contravenção penal – um ato infracional –, é detido por um soldado da Polícia Militar (PM), quando este é acionado pela escola. Segundo os dados registrados nos Boletins de Ocorrência, por exemplo, nos casos de atos violentos que aconteceram no interior das escolas, a PM foi acionada pela figura da direção escolar, ou coordenação pedagógica, e, segundo consta, em alguns casos, a demanda pela presença da PM deu-se também pelo Guarda Municipal que, à época, trabalhava na escola.

Outras intervenções da PM ocorreram mediante a presença da Patrulha Escolar na escola, no momento do evento.

O Artigo 106 do ECA<sup>64</sup> normatiza que, naqueles casos em que o ato infracional praticado pelo adolescente configurar-se uma situação de “flagrante”, o adolescente será privado de sua liberdade. A título de esclarecimento, consideramos como flagrante de ato infracional quando o adolescente:

[...] a) está cometendo ato descrito como crime ou contravenção penal; b) acaba de cometê-lo; c) é perseguido, logo após, pela autoridade, pelo ofendido ou por qualquer pessoa, em situação que presumir ser autor do ato infracional; d) é encontrado, logo depois, com instrumentos, armas, objetos ou papéis que façam presumir ser ele autor do ato infracional. (CURY, 2006 *apud* MEIRELES; DAHER, 2018, p. 11).

Ao ser decretada a apreensão<sup>65</sup> do adolescente pelo policial militar, o menor deverá ser conduzido à presença da autoridade judiciária para as providências cabíveis<sup>66</sup>. Nesse caso, os pais, ou os responsáveis legais, do adolescente infrator são acionados, respeitando a deliberação do Artigo 107 do ECA.

A apreensão de qualquer adolescente e o local onde se encontra recolhido serão incontinenti comunicados à autoridade judiciária competente e à família do apreendido ou à pessoa por ele indicada.

*Parágrafo único.* Examinar-se-á, desde logo e sob pena de responsabilidade, a possibilidade de liberação imediata. (BRASIL, 2014).

O deslocamento do adolescente à Delegacia Especializada sofrerá alteração somente em casos que demonstrem necessidade de atendimento médico. Em nosso trabalho, observamos o encaminhamento de adolescentes às Unidades de Pronto Atendimento, ou a hospitais da cidade, quando havia casos de ferimentos e contusões de adolescentes ou de professores, fratos, na maior parte das vezes, da agressão entre os próprios adolescentes, ou

---

<sup>64</sup> Segundo o Artigo 106 do ECA, “nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente” (BRASIL, 2014).

<sup>65</sup> O adolescente ao cometer um ato infracional é apreendido até que o fato em questão seja devidamente apurado; ele não é preso. Tal medida é utilizada em pessoas com idade superior aos 18 anos, quando cometerem crimes. O adolescente é imputável, sendo a ele aplicada uma medida socioeducativa e/ou protetiva. Ainda sobre a apreensão de adolescentes que cometem atos infracionais por policiais militares, recomendamos conferir o trabalho de Cabistani e Costa (2018). As autoras entrevistaram adolescentes de Porto Alegre que praticaram atos infracionais e foram apreendidos pela PM. Nesse estudo, há indícios, na fala dos adolescentes, que sugerem contradições entre o tratamento indicado e que se espera dos policiais militares e aquele narrado pelos adolescentes.

<sup>66</sup> Em Belo Horizonte, os adolescentes pegos, em flagrante, praticando quaisquer atos infracionais são encaminhados pela autoridade policial ao CIA-BH para as providências cabíveis.

entre um adolescente e um adulto. Somente após o atendimento médico é que a viatura policial se encaminhava para o CIA-BH.

É importante ressaltar que, de acordo com o Artigo 178 do ECA, a condução do adolescente praticante de delito à Delegacia Especializada não poderá ser realizada em “compartimento fechado de veículo policial, em condições atentatórias à sua dignidade, ou que impliquem risco à sua integridade física ou mental, sob pena de responsabilidade” (BRASIL, 2014).

Em visita ao CIA-BH, observei que, dando cumprimento a esse artigo, uma viatura policial entrou pela garagem e estacionou nas dependências internas do CIA-BH<sup>67</sup>. Além de alguns carros lá estacionados, era possível avistar cômodos localizados mais ao fundo, com grades presas no alto, de onde se escutavam as vozes dos adolescentes. Da garagem, os adolescentes subiam em direção ao térreo<sup>68</sup>, acompanhados pelos policiais militares responsáveis pela (sua) apreensão, à sala destinada à Polícia Militar de Minas Gerais. Nesse recinto, eram registrados os Boletins de Ocorrência; ora a(s) vítima(s), ora os próprios adolescentes (supostos autores dos atos de infração) narravam suas versões do fato em questão<sup>69</sup>.

No período da minha observação, constatei que, ao se iniciar o registro do BO pela Polícia Militar, os pais dos adolescentes envolvidos no evento eram chamados a estarem presentes. Os esclarecimentos acerca do evento eram proferidos pelos adolescentes – (supostos) autores e vítimas, quando era o caso – na presença de seus pais, ou dos responsáveis legais. Com esse procedimento – a lavratura do Boletim de Ocorrência –, dava-se, assim, o início da apuração do ato infracional<sup>70</sup>.

---

<sup>67</sup> Pude observar que muitas das viaturas tinham seus vidros revestidos por *insulfilm*, o que dificultava, em certa medida, a exposição do adolescente durante seu trajeto em direção ao CIA-BH.

<sup>68</sup> No andar térreo, além da sala da Polícia Militar e da Polícia Civil, encontravam-se pequenas salas onde eram realizadas sessões práticas restaurativas envolvendo os adolescentes; nelas, também, os técnicos da SUASE atendiam as famílias dos adolescentes que deveriam cumprir alguma medida socioeducativa: Prestação de Serviço à Comunidade, Liberdade Assistida, Semiliberdade ou de Privação de Liberdade. Ainda nesse andar, estavam alocados outros departamentos administrativos do CIA-BH.

<sup>69</sup> É importante ressaltar que, em inúmeros casos, observei que houve ausência da (referida) vítima nesse momento específico do processo. Isso resultou numa terceirização da narrativa da vítima pelo policial militar que atendeu ao chamado. Em muitos casos, é a fala do policial militar que consta no BO e não a da vítima. Observaremos melhor essas ocorrências na próxima seção.

<sup>70</sup> De acordo com o Artigo 173 do ECA: “Em caso de flagrante de ato infracional cometido mediante violência ou grave ameaça a pessoa, a autoridade policial, sem prejuízo do disposto nos Artigos 106, parágrafo único, e 107, deverá: I - Lavrar auto de apreensão, ouvidos as testemunhas e o adolescente; II - Apreender o produto e os instrumentos da infração; III - Requisitar os exames ou perícias necessárias à comprovação da materialidade e autoria da infração. *Parágrafo único.* Nas demais hipóteses de flagrante, a lavratura do auto poderá ser substituída por boletim de ocorrência circunstanciada” (BRASIL, 2014).



Finalizado esse procedimento junto à PM, os envolvidos eram encaminhados à Polícia Civil, que os ouvia em separado e tomava nota dos respectivos testemunhos. Dando continuidade ao cumprimento do Artigo 173, a Polícia Civil verificava também a efetiva prática de ato infracional (crime ou contravenção penal), lavrando, em seguida, o auto de apreensão, ou termo circunstanciado<sup>71</sup> (SILVA, 2010).

É nessa fase processual de apuração dos fatos que se confirmam, mediante a verificação e a busca pelos elementos que apontam para a existência do ato infracional, conforme descrito no Artigo 103 do ECA<sup>72</sup>, a efetiva e a real participação do adolescente suspeito da consumação do ato. Ao mesmo tempo, é necessário que se confirme a flagrância (ou não) do ato que justificou a apreensão do adolescente.

Em sendo confirmada a ocorrência do ato infracional e sua flagrância, bem como a efetiva participação do adolescente na execução do ato, a autoridade policial dará prosseguimento ao processo, encaminhando o infrator para a audiência preliminar. Toda a documentação produzida pela Polícia Militar e pela Polícia Civil, além da Certidão de Antecedente Infracional do adolescente, é encaminhada para a autoridade judiciária, a qual conduzirá uma audiência.

Tendo em mãos toda a documentação, além da obrigatória presença do Juiz da Infância e da Juventude – que preside a sessão –, de um Promotor Público e de um advogado (ou Promotor Público)<sup>73</sup>, mais o adolescente acusado de ter praticado o ato infracional<sup>74</sup>, é dado início à fase judicial do processo. No CIA-BH, esse primeiro movimento acontece na “audiência preliminar”.

A audiência preliminar é prevista na Lei nº 9.099/1995, que tem como objetivo sanar e agilizar a resolução dos processos, bem como contribuir para que o juiz intervenha no processo antes do início da fase instrutória. Luiz Rodrigues Wambier (2018) salienta que, no atual contexto brasileiro, há inúmeras demandas pela atuação do Poder Judiciário e que a

---

<sup>71</sup> De acordo com o Artigo 69 da Lei nº 9.099/1995, a autoridade policial que tomar conhecimento da ocorrência, nesse momento, a Polícia Civil, lavrará termo circunstanciado e o encaminhará imediatamente ao Juizado, com o autor do fato e a vítima, providenciando-se as requisições dos exames periciais necessários. Tais procedimentos realizam-se anteriormente à oitiva informal conduzida pelo Ministério Público ao adolescente e à audiência preliminar.

<sup>72</sup> “Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (BRASIL, 2014).

<sup>73</sup> Caso o adolescente não tenha um defensor, o juiz nomeará um para acompanhá-lo na sessão (Art. 207, § 1º do ECA) (BRASIL, 2014).

<sup>74</sup> Na ausência de um dos responsáveis legais do adolescente, o Juiz poderá indicar um curador especial que se responsabilizará por ele na audiência.

audiência preliminar confere maior agilidade e, de certa maneira, economia aos cofres públicos, ao mesmo tempo que resguarda os direitos dos envolvidos.

No caso dos adolescentes que cometeram atos infracionais, o Estatuto da Criança e do Adolescente assegura a eles garantias processuais, com vista a resguardar seus direitos<sup>75</sup>:

Art. 110. Nenhum adolescente será privado de sua liberdade sem o devido processo legal.

Art. 111. São asseguradas ao adolescente, entre outras, as seguintes garantias: I - Pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, mediante citação ou meio equivalente; II - Igualdade na relação processual, podendo confrontar-se com vítimas e testemunhas e produzir todas as provas necessárias à sua defesa; III - Defesa técnica por advogado; IV - Assistência judiciária gratuita e integral aos necessitados, na forma da lei; V - Direito de ser ouvido pessoalmente pela autoridade competente; VI - Direito de solicitar a presença de seus pais ou responsável em qualquer fase do procedimento. (BRASIL, 2014).

Prescreve o Artigo 179 do ECA que, após os tramites legais do processo nas Polícias Militar e Civil, o adolescente, autor de ato infracional, deverá ser encaminhado ao promotor público para a realização da oitiva informal (BRASIL, 2014). Apresentado o adolescente, o representante do Ministério Público, no mesmo dia, e à vista do auto de apreensão, do boletim de ocorrência, ou relatório policial, devidamente autuados pelo cartório judicial e com informação sobre os antecedentes do adolescente, procederá imediata e informalmente à sua oitiva e, em sendo possível, de seus pais, ou responsável legal, da vítima e das testemunhas.

É nessa fase processual que, na presença e com o auxílio de um defensor público, ou um advogado, o adolescente tem a oportunidade de falar, tanto para o representante da promotoria quanto para a autoridade judicial presentes, sobre sua real condição como cidadão – se estuda, se trabalha, onde e com quem mora, dentre outros detalhes de sua vida. Esse é um momento importante para o autopronunciamento do adolescente perante as autoridades judiciárias presentes, além de oferecer outras informações para que seu defensor atue em seu

---

<sup>75</sup> Acerca das garantias processuais do adolescente e de qualquer cidadão brasileiro, a Constituição Federal de 1988 aponta, no seu Artigo 5º, que “ninguém será processado nem sentenciado senão pela autoridade competente” (BRASIL, 2018c). Além disso, a presença da defesa assegura o exercício da “defesa técnica e assistência judiciária gratuita e integral” sempre que um adolescente for submetido a um processo judicial tal qual previsto no Artigo 5º, Inciso LXXIV: “o Estado prestará assistência jurídica integral e gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos” (BRASIL, 2018c). Ainda prescreve o Artigo 5º, Inciso LXIII da CF/88: “[...] o preso será informado de seus direitos, entre os quais o de permanecer calado, sendo-lhe assegurada a assistência da família e de advogado” (BRASIL, 2018c).

benefício<sup>76</sup>. Com isso, o adolescente oferece elementos que, em suma, poderão subsidiar a opinião do promotor acerca do caso, o qual, com isso, pode sugerir, se for o caso, uma melhor medida socioeducativa para o adolescente.

A oitiva do menor não pode ser dispensada pelo Promotor de Justiça, por já contar com indícios de autoria e materialidade suficientes para oferecimento da representação, tendo em vista a natureza multifacetária daquela, que consubstancia não apenas ato de instrução do feito e de convencimento do Promotor de Justiça, mas também autodefesa do adolescente e pressuposto de remissão; todavia, a oitiva do adolescente não é condição especial de procedibilidade da ação socioeducativa, mas sim a (tentativa de) notificação de seus pais ou responsáveis, admitida condução coercitiva. (HESPANHOL; SOARES, 2016, p. 105).

A partir da oitiva informal, o representante do Ministério Público dará prosseguimento ao caso, então, decidindo entre três possibilidades de encaminhamento no processo<sup>77</sup>, conforme exposto no Artigo 180 do ECA:

Adotadas as providências a que alude o artigo anterior, o representante do Ministério Público poderá: I - Promover o arquivamento dos autos; II - Conceder a remissão; III - representar à autoridade judiciária para aplicação de medida socioeducativa. (BRASIL, 2014).

Em seguida, é solicitado ao representante da Defensoria Pública, ou do defensor dativo<sup>78</sup>, que se posicione acerca do encaminhamento indicado pela Promotoria Pública diante do caso. Preliminarmente, já que voltaremos nessa discussão adiante, segundo nossas observações do material coletado, a participação dos defensores limitou-se, majoritariamente, a concordar com a proposição ministerial sugerida. Raras foram as situações em que o

---

<sup>76</sup> O procedimento explicitado acima traduz os encaminhamentos adotados no CIA-BH, diante de ato infracional cometido por um adolescente. Ressaltamos que não percebemos inconformidade ou descumprimento estatutário no protocolo adotado. Nas leituras realizadas, não identificamos nenhuma contrariedade ou descumprimento de direitos do adolescente autor de ato infracional ao seguir tais procedimentos. Como veremos nos registros das atas das audiências preliminares na subseção 4.5, as oitivas informais foram realizadas pelos respectivos promotores públicos no início da audiência preliminar e na presença de um advogado de defesa, conferindo, a nosso ver, maior legitimidade à essa fase do processo (Cf.: HESPANHOL; SOARES, 2016).

<sup>77</sup> Pode, ainda, o Ministério Público oferecer uma representação (também denominado de “denúncia”) naqueles casos em que se interpretar não couber a aplicação das medidas socioeducativas de liberdade. Ao analisar o fato bem como o adolescente envolvido e sua segurança, avalia-se a complexidade e/ou gravidade do ato infracional e os antecedentes do adolescente. Então, a promotoria pode, nesses casos, propor que seja mantido o acautelamento provisório do adolescente, ou sua liberação.

<sup>78</sup> O advogado dativo não é um Defensor Público, porém exerce sua função mediante indicação da Justiça. A coleta dos dados mostrou-nos que essa figura é bem presente nas audiências, segundo consta nos registros de várias atas.

representante da Defensoria discordou do Ministério Público, e o processo em questão tomou outra direção<sup>79</sup>.

Depois da escuta do adolescente durante a oitiva informal, do parecer da promotoria e da fala do advogado de defesa, é a vez do pronunciamento do Juiz da Infância e da Juventude. Ele poderá acatar a indicação do Ministério Pública sobre a aplicação de uma determinada medida socioeducativa, ou conjugá-la com uma medida protetiva. Além disso, necessitando de maiores esclarecimentos sobre o caso, o juiz indicará o prosseguimento do processo, agendando a data para a realização da “audiência de apresentação” (ou interrogatório). Tanto o adolescente como seus pais, ou responsáveis legais, sairão citados da audiência (preliminar), os quais receberão uma cópia da ata da audiência e já sairão cientificados da data de realização da audiência de apresentação. E, ao final, sendo ainda necessário, o juiz poderá designar uma terceira audiência, chamada de “audiência de continuação” (para instrução e julgamento), quando será prolatada uma sentença ao adolescente. Nessa sentença, o juiz aplicará alguma medida socioeducativa, que poderá ser cumprida em liberdade – Advertência, Reparação de Dano; Prestação de Serviço à Comunidade; Liberdade Assistida; Semiliberdade –, ou, dependendo do caso, poderá ser decretada a internação provisória do adolescente<sup>80</sup>.

## **4.2 Boletim de Ocorrência: o início da investigação**

O documento que funda a ação judicial é o Boletim de Ocorrência, o qual, no decorrer desta pesquisa, tornou-se essencial para nos ajudar a compreender a judicialização do ato infracional em meio escolar.

De acordo com Gilmar Rosa e Paulo Tiego Gomes Oliveira (2017), o Boletim de Ocorrência é um documento produzido por quaisquer das unidades operacionais da Polícia Militar de Minas Gerais, no qual se registram, por meio de uma narrativa, os eventos que

---

<sup>79</sup> Essa relação de certa passividade da Defensoria diante das indicações do Ministério Público colocou-nos em alerta sobre a efetividade do exercício do seu direito de defesa processual. Isto é, a mera aceitação pelo defensor da orientação dada pela promotoria acerca da aplicação de uma ou outra medida socioeducativa não poderia ser revista com uma postura mais ativa do defensor na audiência.

<sup>80</sup> No caso de internação provisória, o adolescente será encaminhado, pela SUASE, a uma das unidades de internação provisória sob sua administração, onde aguardará acautelado seu julgamento, que, em tese, não pode ultrapassar o limite legal de 45 dias (SILVA, 2010).

acometem a ordem pública e que se caracterizam como situações em que há a necessidade da ação policial<sup>81</sup>. Portanto, o BO é a:

[...] peça fundamental do procedimento policial, pois ele é o que relata e/ou denuncia para a sociedade e autoridades o fato, em sua maioria criminal, antes desconhecido, para promover a devida investigação. É dele que se leva à autoridade policial ou judiciária a notícia crime, contendo dados como nomes de agentes, vítimas, testemunhas, arrolamentos de vestígios, instrumentos e produtos de crime. [...] Resumidamente, ele informa à autoridade de polícia judiciária (Polícia Civil ou Federal) a notícia da infração penal, crime ou contravenção, que tenham demandado a intervenção da polícia ou de outro órgão de Defesa Social. (ROSA; OLIVEIRA, 2017, p. 35).

No Boletim de Ocorrência, aparecem, em um primeiro plano, os dados das unidades militar (PMMG) e civil (PCMG) responsáveis pelo atendimento e a data de registro da ocorrência. Em seguida, há um espaço no qual é preenchido o dado referente à origem da comunicação, ou seja, como foi solicitado o atendimento: se o solicitante foi à delegacia, ou se fez a acionamento da polícia através do número 190. Em um terceiro plano, além de preencher o campo referente à “provável descrição (ou motivo) da ocorrência”<sup>82</sup>, se houve tentativa ou consumação do fato, é necessário ainda preencher os dados referentes ao local em que aconteceu o fato em questão (endereço, pontos de referência etc.). Nesse mesmo campo, ainda encontramos o item “causa presumida”, que, nos processos analisados, foi preenchido pela expressão “flagrante delito”<sup>83</sup>.

O próximo campo do BO visa qualificar os envolvidos na ação infracional, sejam eles o(s) autor(es), a(s) vítima(s), a(s) testemunha(s). Nesse espaço, são registrados, além do nome completo, do número do documento de identidade e do endereço, também, a idade e a escolaridade dos atores do evento<sup>84</sup>. E, por fim, é feito um histórico da ocorrência por meio da descrição da atividade ou da ação delituosa ocorrida.

Com o passar do tempo e o manuseio mais intenso dos processos, fomos notando que o Boletim de Ocorrência é, realmente, uma peça fundamental na produção e constituição

---

<sup>81</sup> Segundo Rosa e Oliveira (2017), o BO – ou o Registro de Eventos de Defesa Social (REDS) – evoluiu ao longo do tempo, saindo do (preenchimento do) papel para sua versão eletrônica, o que não só otimizou como potencializou, sumariamente, a comunicação entre a Polícia Militar, a Polícia Civil e o Corpo de Bombeiros de Minas Gerais. A unificação dessas instituições que atuam com a Segurança e a Defesa Pública no estado forma o Sistema Integrado de Defesa Social (SIDS).

<sup>82</sup> Nesse campo, o preenchimento já é feito segundo a nomenclatura exposta no Código Penal Brasileiro, na Lei de Contravenção Penal e em outras legislações.

<sup>83</sup> Consoante, portanto, com o Artigo 106 do ECA.

<sup>84</sup> Adiante mostraremos os dados referentes à idade e escolaridade dos adolescentes tidos como autores de atos infracionais.

do processo criminal que envolve atos infracionais praticados por adolescentes nas escolas. Nesse sentido, concordamos com Marcos Rogério Ribeiro e Cristiane Fuzer (2018), que ressaltam a importante função comunicativa exercida pelo Boletim de Ocorrência no registro “de um crime ou de uma contravenção penal”, já que é esse documento que serve de base para a “instauração formal da investigação criminal, a qual se destina a esclarecer a autoria e a materialidade da infração penal” (RIBEIRO; FUZER, 2018, p. 110).

Além disso, o Boletim de Ocorrência fornece, ao Poder Judiciário, subsídios importantes no que diz respeito à cronologia de eventos que são interpretados como criminosos. É esse documento que torna público, “para fins investigativos, um fato delituoso que vitima o cidadão que ocorre à delegacia de polícia” (COSTA *et al.*, 2018, p. 251).

É nesse documento que, pela primeira vez, as ações infracionais cometidas pelos alunos nas escolas são interpretadas, pelo agente da Polícia Militar que atendeu ao chamado da escola, como sendo uma conduta que se adequa a um crime ou a uma contravenção penal. Em seguida, essas ações são descritas, correspondidas, formatadas, tipificadas segundo o Código Penal Brasileiro, ou a Lei de Contravenção Penal (BRASIL, 2016a). Dessa forma, as ações violentas cometidas pelos adolescentes dentro da escola passam a ser nomeadas segundo a norma penal, isto é, a linguagem comum é transformada, ajustada para uma outra específica.

Conforme apontado em parágrafo anterior, no campo “provável descrição da ocorrência”, o policial militar responsável pelo preenchimento do BO, segundo sua (breve) escuta sobre o fato, classifica a ação praticada pelo adolescente de acordo com um dos artigos do CPB. Um fato descrito comumente como uma “briga” envolvendo dois alunos pode ser registrado, no referido campo, por exemplo, como sendo (um crime de) “lesão corporal”, segundo o Artigo 129 do CPB (BRASIL, 2016), que trata, em seu texto, das ações praticadas por alguém (no nosso caso, por adolescentes no interior de uma escola) e que visam “ofender a integridade corporal ou a saúde” de outra pessoa.

Esse ajuste também pode ser percebido quando da confecção da descrição do “histórico da ocorrência ou da atividade”. Nesse campo, tal qual no campo “provável descrição da ocorrência”, são registradas as versões sobre o evento, a partir do olhar da(s) vítima(s), do(s) autor(es), da(s) testemunha(s), e realizados os devidos ajustes e adequações da linguagem.

Seguindo a fase inquisitorial do processo, que visa confirmar a concretude do fato delituoso cometido (ou não) pelo adolescente, a sua efetiva participação e, conseqüentemente, a sua responsabilidade, o BO é finalizado pela Polícia Militar, que o encaminha à Polícia Civil. Na PCMG, os envolvidos têm seus depoimentos tomados, assim como são tomadas outras

medidas que assegurem a resolução dessa fase processual, mediante a produção do “termo circunstancial” pelo então delegado de plantão, o qual encaminhará, então, toda a documentação produzida para o Ministério Público, que, na audiência preliminar, realizará a “oitiva informal” do adolescente.

A produção do Boletim de Ocorrência e de outros documentos feitos por policiais tem sido reconhecida como forte instrumento de poder no processo penal, mais até do que o da força física:

[...] é pela força do discurso e não pela força física que o destino do autor de um crime pode ser selado. A maioria das provas criminais obtidas pela polícia no sistema penal brasileiro é transformada em documentos escritos que são reunidos e organizados em um procedimento denominado de *inquérito policial*, ou de *termo circunstanciado* (para crimes de menor potencial ofensivo) [...]. Estes são realizados com o fim de apurar as infrações penais e sua autoria, completando, assim, a primeira fase da persecução criminal realizada pelo Estado. (RIBEIRO, 2018, p. 121, grifos do autor).

O preenchimento dos campos que constituem o BO é de suma importância. Conforme já sinalizado, o referido documento sai da PMMG e da PCMG seguindo em direção às demais instâncias jurídicas, para os devidos trâmites do processo penal do adolescente. Nesse sentido, os “ajustes comunicativos” anunciados acima dizem respeito a uma alteração da “linguagem oral e geral para a escrita especializada” via utilização de termos específicos que, quando lidos pelos operadores do judiciário, serão devidamente compreendidos.

O Boletim de Ocorrência, portanto, é um documento que narra uma ocorrência delituosa através de uma ação comunicativa estabelecida entre um indivíduo que conta os fatos e um policial responsável pela escuta e pelo registro das informações, utilizando, para isso, uma linguagem própria, específica do seu contexto, já que “a comunicação especializada se realiza através de termos e que a inteligibilidade desses termos garante o bom fluxo da informação” (COSTA *et al.*, 2018, p. 252).

Alguns linguistas, em suas pesquisas, ao lançarem mão da Teoria da Comunicação Terminológica (TCT), debruçam-se sobre os Boletins de Ocorrência para melhor compreendê-los e, dentre outros objetivos, procuram qualificá-los. Podemos depreender da leitura de algumas dessas pesquisas<sup>85</sup> que uma palavra qualquer, a princípio, é apenas uma palavra. Seu

---

<sup>85</sup> Estudos voltados para o gênero textual Boletim de Ocorrência vêm, aos poucos, despertando o interesse de alguns pesquisadores da área dos estudos linguísticos do texto e do discurso. Dentre eles, assinalamos aqueles estudos aos quais nos referimos e que se encontram devidamente citados ao final desta seção. Por exemplo, Costa (2018) e Costa *et al.* (2018), Ribeiro (2018) e outros.

uso permanente num dado contexto, no qual exerce uma determinação função comunicativa, é que a transforma em um “termo”.

Em outras palavras, de acordo com a TCT (CABRÉ, 1999 *apud* COSTA, 2018), uma unidade significativa, uma palavra e/ou uma expressão alcançam a valoração de “termo” a partir de sua utilização em contexto comunicativo especializado, transmitindo o conhecimento de uma área em particular. Um termo não é reconhecido como tal imediatamente, ele passa por um processo de reconhecimento através de seu uso constante em um determinado contexto.

Como resultado desse processo, a TCT ainda nos ajuda a compreender que a linguagem especializada – no nosso caso, aquela utilizada pelo policial militar ao efetuar e compor o registro do Boletim de Ocorrência – diferencia-se daquela utilizada (dita/falada) pelo cidadão comum ao descrever um fato delituoso.

Por exemplo, a diretora de uma escola viu um adolescente furando a fila para pegar merenda e chamou atenção dele. Ao ser advertido, esse adolescente gritou para ela ir “tomar no cu”. Ela ficou constrangida diante do fato e acionou a Polícia Militar. Ao narrar o fato para o policial, a diretora pode interpretar essa ação do adolescente como um ato de desrespeito. O policial militar, entretanto, pode não só interpretar essa ação como uma falta grave cometida pelo adolescente como também tipificá-la dentro de uma linguagem específica às rotinas policiais e também jurídicas. Isto é, a palavra utilizada pela diretora para qualificar a ação praticada pelo adolescente, “desrespeito”, é especificamente ajustada de acordo com a linguagem policial, que utiliza, para isso, o termo “desacato”, nomenclatura designada e caracterizada segundo o Artigo 331 do CPB (BRASIL, 2016).

Outro exemplo, que será apresentado mais claramente na próxima subseção, que consta em inúmeros Boletins de Ocorrência, relaciona-se às diferentes maneiras de se referir à pessoa com idade inferior a 18 anos, a qual praticou um delito na escola, que são: menor, suspeito, autor, autor de ato infracional, por exemplo. As referências “menor” e “autor de ato infracional” são termos empregados principalmente no contexto (específico) do processo penal envolvendo adolescentes. O primeiro termo – menor – encontra forte sustentação no antigo Código de Menores brasileiro, enquanto o segundo – adolescente autor de ato infracional – ganha presença a partir da promulgação do ECA (BRASIL, 2014).

O exemplo acima elucidado como a utilização dos termos é temporal, cultural e, portanto, mutável. Alteram-se, num dado momento histórico-social, os pressupostos que sustentam a compreensão acerca do que é “criança” e “adolescente” e o entendimento sobre seus processos de desenvolvimento, que, por contingência, geram uma movimentação social,



podendo ocasionar, como foi o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente, uma alteração da legislação. Assim, novos conceitos surgem, promovendo a criação de novos termos e a sustentação de outros.

### **4.3 Como os jargões policiais vão sendo contaminados por jargões jurídicos**

Sob a influência dos estudos da linguística e, dentro deles, da Socioterminologia (GAUDIN, 1993; FAULSTICH, 2012; 2018; 2018a; FAULSTICH; ROCHA, 1997), Maria Izabel Costa *et al.* (2018) apontam que o uso dos termos, mediante a interação social dos envolvidos no processo judicial – polícias, defensores, juízes e outros –, explica a variação na terminologia, já que “o valor de um termo é legado pelo contexto e pelo co-texto de uso, sendo tal valor sujeito à variação por poder assumir formas diferentes em co-textos afins” (COSTA *et al.*, 2018, p. 253).

A produção de termos e, ao mesmo tempo, o frequente uso deles na confecção dos Boletins de Ocorrência são sinais de uma possível melhora na comunicação entre as polícias militar e civil, tanto na fase inquisitorial do processo quanto em seu andamento. Vale lembrar que, finalizado o registro do Boletim de Ocorrência pela Polícia Militar, esse documento – junto do adolescente acusado – seguirá para a Polícia Civil, sendo somado aos registros dos depoimentos dos envolvidos e encaminhado à audiência preliminar, e lá será lido e analisado pela Promotoria Pública, pelo Juiz e, também, pela Defensoria Pública. Nessa perspectiva, a linguagem utilizada no preenchimento do BO, portanto, constituída de termos específicos àquele contexto, favorece, a princípio, sua interpretação e sua análise por outros operadores da justiça.

O alinhamento da linguagem utilizada no universo jurídico desenvolve-se em permanente consonância com seu uso pelos respectivos atores e com os objetivos que constituem esse contexto particular e específico, sendo utilizada nos diferentes ramos do Direito. Nessa direção, Costa *et al.* (2018) classificam a linguagem do Direito Penal em três segmentos: linguagem jurídico-judiciária (LJJ), linguagem jurídico-ministério público (LJMP) e linguagem jurídico-policial (LJP). A autora reconhece a especificidade das fases do processo penal e dos respectivos papéis a serem desempenhados por cada uma das instituições, ressaltando a função inquisitória desempenhada pela polícia e o papel de garantidor da ampla

defesa e do contraditório exercido pelo Poder Judiciário, destacando, porém, a busca de ambas as instituições pela aplicabilidade e cumprimento da lei.

Em se tratando do contexto específico da linguagem jurídica e da necessidade de fortalecer e aprimorar, sempre, a comunicação entre tais instituições, a autora observa que:

[...] a linguagem jurídico-policia faz parte das linguagens jurídicas porque alicerça o Poder Judiciário, uma vez que produz o embrião do processo penal e trata – em seu conteúdo – da aplicação daquilo que a lei determina. Sob esse aspecto, entendemos as linguagens jurídico-penais sob a forma icônica e a representamos através de uma pirâmide, em cujo alicerce está a linguagem utilizada pela polícia e, no vértice, a usada pelo PJ. (COSTA *et al.*, 2018, p. 255).

Portanto, a nosso ver, a judicialização do ato infracional em contexto escolar é inaugurada já na confecção do Boletim de Ocorrência, no uso e na devida adequação de palavras/termos, conformando a ação delituosa cometida pelo adolescente aos parâmetros regulamentares do Poder Judiciário.

Se, por um lado, o contato com os mecanismos de “transformação das provas criminais em documentos escritos”, confeccionados pelas polícias militares e civis, demonstra a importância de tais mecanismos para uma boa condução do processo penal, por outro lado, é possível perceber que os documentos não têm o mesmo peso na tomada de decisão, numa audiência preliminar.

#### **4.4 Registros de depoimentos feitos pela Polícia Civil**

O contato com os arquivos ajudou-nos a compreender, num primeiro momento, que os registros dos depoimentos dos envolvidos, realizados na PCMG, não traziam nenhuma novidade, ou maior contribuição, para a elucidação dos atos infracionais ocorridos nas escolas, ou mesmo do envolvimento do adolescente/aluno que justificasse maiores anotações, da nossa parte, acerca desse documento processual. Nesse sentido, o registro de depoimento confirmava, muitas das vezes, o conteúdo já registrado no BO.

Além disso, observamos que, mesmo que toda a documentação produzida na fase policial fosse encaminhada à promotoria pública e, conseqüentemente, ao juiz e à defensoria pública, uma vez que todas essas instâncias compõem a audiência preliminar, ela não teria o mesmo peso no momento da tomada de decisão sobre a medida socioeducativa a ser aplicada ao adolescente que cometeu o ato infracional em questão. Todas as informações que sobrevieram das interações entre os agentes responsáveis por essa fase dos processos constam de outro documento: a ata de audiência.

#### **4.5 Conteúdos das Atas das Audiências**

A leitura das atas das audiências preliminares deu-nos fortes indicativos de que o Boletim de Ocorrência foi o documento lido, analisado e citado pelo Ministério Público, sendo aquele que serviu de base informativa e decisória sobre o melhor encaminhamento da situação em processo. As questões reportadas nos últimos parágrafos das atas: o ajuste da linguagem ao repertório jurídico-policial; a ausência de profundidade do fato no depoimento dos envolvidos; e o respaldo dado pelo MP ao BO, ao proclamar a indicação da medida socioeducativa ao adolescente em lide, afirmam e potencializam nossa escolha pelo Boletim de Ocorrência como uma de nossas fontes documentais.

Conforme sinalizado anteriormente, os processos judiciais são compostos, até o momento do início da audiência preliminar, pelo BO e pelo registro dos depoimentos dos envolvidos na ação infracional, estando esses documentos também presentes no CIA-BH (na Polícia Civil), no dia e na hora da audiência preliminar. Na oportunidade da audiência, o

adolescente envolvido no ato infracional é perquirido e escutado, informalmente, pelo promotor público – oitiva informal. Diante dos conteúdos apresentados nos documentos e da entrevista com o adolescente, o Ministério Público, quando julga necessário, apresenta uma representação, acusando o adolescente em lide do ato praticado. A partir da interpretação sobre a gravidade da ocorrência, o Ministério Público indica a medida socioeducativa a ser aplicada ao adolescente<sup>86</sup>.

Enfim, com todas as informações aqui apresentadas, que tratam dos instrumentos e procedimentos que foram usados nas coletas dos dados e na sua interpretação, considerando, tal como indica Cellar (2008), a natureza dos documentos analisados, encerramos as delimitações metodológicas e passamos ao quadro teórico que vem dando suporte à presente pesquisa.

#### **4.6 Caracterização dos dados do Boletim de Ocorrência**

Como apresentamos ao longo desse relatório, o BO é o primeiro documento que dá início efetivo aos processos judiciais que enquadram os atos infracionais praticados por adolescentes de ambos os sexos no contexto escolar. Tem-se, assim, como autor os policiais militares. Identificamos, também, que todos os outros agentes que atuam na judicialização dos atos infracionais partem desse instrumento. Logo, entendemos que o BO inicia uma lógica de classificação e de interpretação que perpassa por todo processo judicial. Orienta, inclusive, o inquérito realizado pela polícia civil, naqueles casos em que o ato praticado exige um trabalho de investigação para apurar os fatos relatados.

Dito de outra forma, o BO indica, num primeiro momento, como aquele ato praticado por adolescentes foi classificado de acordo com o código penal. A partir daí se processam todos outros passos para confirmar ou não se procede a classificação que lhe foi dada. Com isso, queremos dizer que o olhar de todos os outros agentes que irão atuar dali para

---

<sup>86</sup> Consta no ECA, em seu Artigo 182, que, se “por qualquer razão, o representante do Ministério Público não promover o arquivamento ou conceder a remissão, oferecerá representação à autoridade judiciária, propondo a instauração de procedimento para aplicação da medida socioeducativa que se afigurar a mais adequada”. § 1º. “A representação será oferecida por petição, que conterà o breve resumo dos fatos e a classificação do ato infracional e, quando necessário, o rol de testemunhas, podendo ser deduzida oralmente, em sessão diária instalada pela autoridade judiciária”. § 2º. “A representação independe de prova pré-constituída da autoria e materialidade” (BRASIL, 2014).

frente, incluindo, também, o dos juízes, é guiado pela classificação do ato apresentada, inicialmente, no BO.

Para ser coerente com essa lógica de orientação dos olhares, decidimos começar apresentando a análise que fizemos sobre BOs descrevendo as classificações dos atos infracionais que aparecem explícitas em cada um dos documentos por nós examinados.

O primeiro passo foi identificar em cada um dos 582 (quinhentos e oitenta e dois) BOs em qual das categorias do Código Penal, os policiais militares haviam classificado aquele ato em que eles foram os primeiros a registrar. Em seguida, buscou-se, no próprio Código Penal, como, nele, se define, juridicamente, o ato que os policiais estavam enquadrando adolescentes que o havia praticado. A partir daí quantificou-se o número de vezes que cada uma das categorias aparecia nos referidos BOs, sem perder de vista que poderia haver mais de uma nos casos registrados. Por isso há mais categorias do que processos. Abaixo, apresentam-se as oito categorias encontradas na ordem que vai do maior para o menor número de ocorrências. Esclarece-se que, embora, ao ler o BO, tenhamos identificado, em muitos documentos, a existência de mais de um ato infracional, em uma mesma situação, consideramos, para efeito de análise, as categorias que foram identificadas pelo policial militar que registrou o BO. Observou-se, também, que essas categorias indicadas preliminarmente pelo policial são colocadas no cabeçalho da Ata da Audiência Preliminar:

1ª – Ameaça

2ª – Lesão Corporal

3ª – Vias de Fato

4ª – Desacato

5ª – Dano ao Patrimônio e Pichação

6ª – Furto

7ª – Posse, Uso e Venda de Drogas nas Escolas

8ª – Posse de Armas e Munições

Para a leitura e análise que fizemos desses dados, usamos um procedimento comparativo com base no que Maria Cecília de Souza Minayo e Sérgio Adorno (2019, p. 587) apontam em um texto, em que “analisam as mudanças que ocorreram no país e no mundo e que devem ser consideradas quando tratamos do tema da segurança pública”. Um dos maiores desafios a serem enfrentado pelas corporações policiais, segundo os autores, “é realizar as suas tarefas institucionais com eficiência e respeito aos direitos fundamentais do cidadão” (MINAYO; ADORNO, 2019, p. 587). Uma das tarefas que estamos analisando é como

elaboraram os BOs. Estes, ao serem redigidos, tiveram como ponto de referência comum para todos os policiais, a definição que está prescrita no código penal.

Sendo assim, decidimos fazer uma comparação entre o texto original do código com as “representações” que cada um dos redatores dos BOs fez para enquadrar o ato que, de fato, foi realizado na escola, ao que está prescrito no código penal.

Para cada categoria, apresentamos o texto da lei e a seguir reproduzimos os atos, tal como foram registrados nos BOs. Com isso, pretendemos explicitar que elementos da ação estão sendo considerados pelos policiais para enquadrar o ato praticado nesta ou aquela categoria do código penal.

Os textos dos BOs foram, literalmente, reproduzidos tal qual estavam redigidos, sem nenhuma alteração de linguagem, de ordem de redação, de pontuação, de mudança de termos e de tamanho, evidentemente, respeitando as exigências dos direitos humanos e da ética da pesquisa, os nomes de pessoas e de escolas e endereços foram retirados.

Dito isso, vamos aos dados comparando o ato criminoso inscrito no Código Penal e a Classificação desse mesmo ato nos BOs. Seguiremos a apresentação pela ordem acima.

#### 4.6.1 *Ameaça*

Segundo o Artigo 147 do Código Penal Brasileiro, é crime: “ameaçar alguém, por palavra, escrito ou gesto, ou qualquer outro meio simbólico, de causar-lhe mal injusto e grave: Pena- detenção de um a seis meses ou multa” (BRASIL, 2016). No material ora analisado, de um total de 582 (quinhentos e oitenta e dois) processos, 103 (cento e três) deles referem-se a ameaças cometidas por adolescentes.

A seguir, apresentamos alguns exemplos de registros nos quais os atos infracionais dos alunos foram enquadrados, pelos policiais, na categoria “crime de ameaça”:

“Comparecemos na Escola Municipal, onde fomos informados pela professora (vítima) que por volta das 08h30min ela e a diretora do educandário (testemunha) resolviam um problema de disciplina com um aluno do 6º ano quando o aluno (autor/ 15 anos de idade) invadiu a sala de aula na qual ele estava bastante agressivo. A professora relatou que o autor sem motivos aparentes passou a desacatá-la com os seguintes dizeres: ‘você é uma folgada filha da puta; você é uma desgraçada e não tem direito de chamar a atenção de nenhum aluno desta escola; eu também te

mando tomar no cu quando eu quiser; você é uma piranha, vagabunda’. A professora disse que o autor estava extremamente exaltado e ela ficou com bastante medo de ser agredida fisicamente por ele, sendo que necessitou acionar o guarda municipal (Senhor fulano de tal) (testemunha) para intervir na situação e encaminhar o aluno para a diretoria do educandário. A professora disse que passados alguns minutos da situação supracitada reiniciou sua aula, porém, a sala de aula foi novamente invadida pelo autor que aos gritos passou a ameaçá-la de morte com os seguintes dizeres: ‘você está na minha lista sua piranha desgraçada’. A professora disse que necessitou permanecer trancada no interior da sala de aula até a chegada da equipe policial para preservar a sua integridade física, já que o autor estava bastante alterado e aparentemente disposto a agredi-la. [...] O autor disse que a professora estava repreendendo um colega dele de maneira inadequada, sendo que ele resolveu intervir na situação a favor do colega. O autor disse que a professora não gostou da atitude dele e começou a gritar com ele, sendo que ele revidou e passou a xingá-la. Todas as partes arroladas, com exceção da testemunha (o Guarda Municipal), foram encaminhadas para a delegacia.” (BO-22).

No exemplo acima, a ameaça foi caracterizada, inicialmente, por uma frase proferida aos gritos, pelo estudante: “*você está na minha lista sua piranha desgraçada*”. Como se pode ver, no texto acima, essa frase, foi considerada, pelo redator do BO, como “ameaça de morte”. Há uma segunda ameaça, só que esta foi caracterizada, “simbolicamente”, com base na fala da própria professora, que “disse que necessitou permanecer trancada no interior da sala de aula até a chegada da equipe policial para preservar a sua integridade física, já que o autor estava bastante alterado e aparentemente disposto a agredi-la”.

Pela forma como essa segunda ameaça está registrada, pareceu-nos que o redator quis distinguir o risco de uma possível agressão física, diante da verbal, uma vez que essa foi, explicitamente, registrada no BO, acentuando-se palavras de baixo calão<sup>87</sup>

Comparando o texto da lei e o registro no BO, não tinha como deixar passar “impunemente”, interpretação que o policial que redigiu a ocorrência deu à fala da professora. O que teria levado o policial a interpretar a frase: “*você está na minha lista sua piranha desgraçada*” como uma ameaça de morte? Só conseguimos entender e explicar essa postura, consultando uma literatura específica de pesquisadores que vêm estudando, atualmente, as transformações e as experiências de jovens adolescentes em contextos de violência (PETRY; NASCIMENTO, 2019 e SILVA, 2019) e que têm destacado o vocabulário e as gírias que eles utilizam para se comunicarem entre os seus pares e para se demarcarem, em termos de grupo

---

<sup>87</sup> No Dicionário Informal uma palavra de “baixo calão”, popularmente conhecida como palavrão, é um vocábulo que pertence à categoria de gíria e, dentro desta, se apresenta chulo, impróprio, ofensivo, rude, obsceno, agressivo ou imoral sob o ponto de vista de algumas religiões ou estilos de vida. Disponível em: < <https://www.dicionarioinformal.com.br/baixo%20cal%C3%A3o/>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

de pertencimento. Por exemplo, Mattos (2019) mostra, na sua etnografia no mundo do crime, que a expressão “estar na lista de...” fazia parte não só do vocabulário dos contraventores, como também eram um dos jargões utilizados pelos policiais para reconhecerem aquela pessoa que, no mundo do crime, estava marcada para ser a próxima a morrer. A autora apresenta essa informação da seguinte forma:

A quadrilha do Gigante promoveu uma chacina no dia 24 de setembro de 1993, executando oito pessoas que estavam na “lista” para morrer. O que se dizia era que alguns tinham dado “derrame na boca”<sup>88</sup>, e a maioria porque tinha relações de amizade com policiais. O cerco que os policiais militares faziam com os sequestros e as práticas de extermínio na favela [...] fora determinante para a composição da “lista” e das mortes. (MATTOS, 2019, p. 5).

Registramos essa explicação de “estar na lista”, feita por Mattos (2019), porque, no nosso entender, ela, realmente, indicava, sim, no grupo em que ela estudava, que havia uma ameaça de morte. Entretanto, no registro do BO acima, não conseguimos identificar nenhuma relação do adolescente com o documento do crime.

Entretanto, chamou-nos muito a atenção a ausência de qualquer referência no BO, sobre a forma injuriosa que o policial registra com todas as palavras, supostamente dita pelo aluno, colocando-as entre aspas. E ainda, segundo ele, a professora relatou-lhe que ouvira tudo aquilo do aluno, duas vezes. Recorremos ao código penal para nos certificarmos de como aquela atitude descrita no BO, de forma acintosa, seria enquadrada como ato infracional. O Artigo do Código Penal que mais se aproximava do ato que estava registrado no BO era o 140, para o qual:

Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro: Pena - detenção, de um a seis meses, ou multa. § 1º - O juiz pode deixar de aplicar a pena: I - quando o ofendido, de forma reprovável, provocou diretamente a *injúria*; II - no caso de retorsão imediata, que consista em outra *injúria*. (BRASIL, 2016, grifos nossos).

Diante dessa definição, claramente estabelecida, no Código Penal, seria impossível não considerar, na presente análise comparativa, a queixa que o aluno fez quando ouvido pelo policial, na condição de agressor, do autor do ato. Ele diz ter agido com a professora daquela forma, pelo fato de ela estar repreendendo um colega dele “de forma inadequada”. Ele declara

---

<sup>88</sup> Segundo a autora, esse é mais um jargão: “Dar derrame na boca”, e é usado quando alguém é considerado incapaz de arcar com as dívidas adquiridas em compras de drogas.



ter agido em defesa do colega, fato que a professora não gostou e passou a gritar com ele. Em revanche, ele a xingou.

Pelo registro do BO, o autor do ato ameaçador explicitou o contexto em que o conflito ocorreu. Contexto esse que não aparece na fala da professora. Para ela, os xingamentos eram resultado do nervosismo do aluno. Mas ela não diz o que o deixara nervoso. Embora o BO indique a presença de duas testemunhas: a diretora e um guarda municipal, não há qualquer registro da posição de nenhum deles, salvo o fato de que o segundo não foi dar o seu testemunho na delegacia

Antes de passar para outro exemplo de ameaça, perguntamo-nos se a injúria exposta tão claramente no BO não tenha entrado como um ato infracional que desencadeou a vinda do policial à escola, pelo fato de o autor da ameaça ter mostrado que a sua professora, diante de sua atitude de defesa de um colega em que ela, segundo ele, o tratava de forma inadequada, acabou injuriando-o, também, aos gritos?

“Acionada pelo COPOM a Patrulha de Atendimento Escolar compareceu à Escola Municipal [...] onde em contato com o Guarda Municipal [...] este relatou-nos que: nesta data, por volta 08h20m, recebeu notícia do vice-diretor que a aluna de nome [...] havia subtraído um lanche de outra aluna e que providências disciplinares já tinham sido tomadas, porém a aluna passou a ameaçar as alunas questionando quem havia dito ao vice-diretor que era ela que havia pegado o lanche. Em virtude do ocorrido o GM deslocou até a quadra de esportes, onde a turma de [...], participava da aula de Educação Física, momento em que [...], de forma exaltada, passou a proferir os seguintes dizeres: ‘Guarda não é nada. Não vale de nada. Guarda é uma porra. Vou te matar, seu bosta’. Diante do estado de flagrância do ato infracional o Guarda Municipal deu ordem de apreensão à menor que tentou agredir-lhe sendo contida por este. A aluna foi conduzida até a sala da direção do educandário onde aguardou a chegada desta guarnição e de sua genitora para acompanhamento da ocorrência. Em contato com a direção da escola foi repassado que a aluna vem apresentando problemas disciplinares recorrentes e que está sendo acompanhada pela Assistência Social, Promotoria, Conselho Tutelar, Saúde e Gerência de Educação, conforme registros na pasta da aluna. Adianto-vos que a genitora da apreendida acompanhou o registro da ocorrência e a menor não se queixa de dores tão pouco apresenta lesões, motivo pelo qual não foi assistida.” (BO-54).

Uma das ameaças aqui está registrada, claramente, nas palavras e nos dizeres de quem a profere: “vou te matar seu bosta”. Só que a vítima da agressão não é nem docente nem discente, mas, sim, um guarda municipal. E quem produz a ameaça é uma adolescente que faz questão de expressar que não reconhece a sua autoridade enquanto guarda civil e, menos ainda, a sua função enquanto agente da segurança pública que pode apreender alguém em flagrante,

no caso registrado, em um ato infracional de desacato à autoridade. O BO registra um ato de ameaça solicitado por um guarda municipal que fora chamado à escola, acionado pelo vice-diretor. Este, por já ter tomado medidas administrativas, punindo a adolescente por ato de subtrair lanches de suas colegas e, ainda assim, ela continuar a praticar o referido ato, decidiu acionar a Guarda Municipal. Só que o motivo era outro. A adolescente que subtraía lanches das colegas agora ameaçava bater naquelas que a denunciasses de novo à direção. Registre-se que essa era a ameaça que levou o vice-diretor a convocar a Guarda Municipal

O guarda municipal, ao se dirigir a ela na aula de Educação Física, foi ameaçado por ela, e além disso a adolescente proferiu as seguintes palavras: “Guarda não é nada. Não vale de nada. Guarda é uma porra”. Ao tentar contê-la, a adolescente agrediu-o, e ele proferiu um ato de apreensão, entendendo que ele era um funcionário público da segurança e que, pelo Artigo 331 do Código Penal (BRASIL, 2016), é crime “*desacatar* funcionário público no exercício da função ou em razão dela”. A pena prevista é de seis meses a dois anos de detenção ou multa. Embora esse tratamento desrespeitoso a um agente da segurança pública estivesse presente no BO ora analisado, ele não foi considerado pelo policial militar como desacato.

O BO registra que a adolescente já apresentava muitos problemas disciplinares, por isso estava sendo acompanhada pela Assistência Social, Promotoria, Conselho Tutelar, Saúde e Gerência de Educação. Será que o fato de agregar essa informação específica distinguindo, claramente, outra parte do perfil da adolescente como alguém sem limites, justificaria a razão para não falar do desacato à autoridade?

É preciso ressaltar que esse caso que acabamos de apresentar chama-nos a atenção pela duplicidade de poderes que não fica esclarecida no BO. Inicialmente, o vice-diretor aciona o guarda municipal para coibir atos infracionais praticados por uma adolescente que ameaçava as suas colegas. Só que o jogo muda quando o guarda municipal vai abordá-la e a adolescente o desacata. Nesse momento, o guarda municipal vira a vítima, mas, no lugar de procurar a delegacia de polícia civil e fazer uma denúncia de desacato à autoridade, ele aciona a polícia militar na escola e transforma o ambiente escolar em um palco de conflito.

Passamos para mais um BO relatando a ameaça, mais uma vez tendo como vítima um guarda municipal, só que ele dá voz de apreensão ao menor e aciona a polícia militar para registrar a ameaça feita por um adolescente, que, também, já tinha precedentes infracionais ocorridos dentro da escola, com agravantes que veremos como se apresentam na descrição abaixo:

“Após acionamento, partimos para o local dos fatos. Trata-se da Escola Municipal [...], ali, fizemos contato com a vítima que era o guarda municipal [...], sendo que o mesmo passou a nos relatar que, na presente data, houve, durante o recreio, uma pequena briga entre alguns alunos, briga esta que não tinha nenhuma gravidade e que foi contornada tanto pelo guarda quanto pela testemunha, a senhora [...], que é a COORDENADORA PEDAGÓGICA daquele centro educacional. Contudo, enquanto conversavam com os alunos que se envolveram na briga, o AUTOR/MENOR que também é aluno da mesma escola, insistia em incitar os envolvidos afim de que a briga continuasse dizendo palavras como ‘não para não gente, continua a porrada aí’, dizia estas palavras e batia palmas. Ao ser admoestado pela VÍTIMA/GUARDA MUNICIPAL, o mesmo exaltou-se e ao ser compelido a retornar a sala de aula, disse que não iria e com a aproximação do GUARDA, dirigiu palavras de baixo calão a este último como ‘vai tomar no seu cu’, ‘põe mão em mim pra você ver’, ‘vai pra sala um caralho’. Diante disto, mas ainda, na intenção de apenas conversar com o ALUNO/AUTOR, o mesmo foi conduzido até a sala da coordenação. No interior da sala da coordenação, o menor insistiu em seus atos, continuou nos desacatos e indo ainda mais além disse ao GUARDA/VÍTIMA ‘VOCÊ VAI VER LÁ FORA’. Diante deste fato não mais restaram providencias a tomar que não a voz de apreensão ao menor, sendo lhe PRESERVADOS TODOS OS DIREITOS CONSTITUCIONAIS. Embora agente de segurança do Município, a vítima teme por sua integridade física, um por não ter meios de prover sua segurança particular e a outra pelo fato de que o autor é pessoa cuja conduta causa temor, tendo inclusive em data anterior sido este autor/menor apreendido NO INTERIOR DA MESMA ESCOLA PORTANDO UMA ARMA DE FOGO conforme se pode aferir da consulta ao RED'S: 2013-021869250-001, DATADO DE 23/10/2013 que segue anexo. Compareceu ainda à escola a Viatura da Patrulha Escolar da Guarda Municipal de prefixo 4743, composta pelos Guardas [...] e [...] que deram o suporte necessário ao desenrolar deste Boletim de Ocorrência. Da parte da escola, foram tentados diversos contatos com os responsáveis pelo menor, contudo, todos restaram infrutíferos. Segue com o menor a cópia de sua certidão de nascimento único documento de identificação a que tivemos acesso. Adiantamos que a testemunha a senhora [...], não comparece a esta DP, por motivos profissionais, mas aguarda a critério dessa autoridade convocação futura. Encerramos para futuros fins.” (BO-13).

Como se pode ver, o BO acima constrói, cuidadosamente, o cenário onde a cena de ameaça a um agente da segurança pública é feita por um adolescente que liderava ações conflitivas dentro da escola e que tinha partidários que seguiam as suas palavras de ordem, marcadas por gestos das mãos. Mas, ao ser repreendido pelo guarda municipal e aconselhado a retornar à sala de aula, o adolescente lançou ofensas em voz alta, advertindo-o para que não tentasse tocá-lo. Conseguiu-se, assim mesmo, levar o adolescente para a sala da coordenadora pedagógica. Esta atuou como testemunha do evento de ameaça que se configurou, simultaneamente, em palavras e gestos. Pressionado, o adolescente sentenciou-a: “você vai ver lá fora!”. Foi nesse ato que foi dada a ele voz de apreensão. Foram chamadas a polícia militar

e a viatura da patrulha escolar da Guarda Municipal. Foi acrescentada, no BO, a ausência da família, mostrando que se tratava de um caso mais difícil e de complexo controle. Outro detalhe que não pode ficar de fora da nossa observação foi a estratégia do redator do BO em deixar em letras garrafais as informações específicas, dando mais peso à denúncia de ameaça e ao temor do guarda municipal (vítima) frente à sua insegurança pessoal de não ter como se defender. Aliás, a vítima é descrita no BO como um agente de segurança responsável pela proteção dos patrimônios públicos da cidade de Belo Horizonte, mas que, à época do evento ora narrado, a Guarda Municipal não tinha autorização de uso de arma de fogo em suas ações. Já o autor/menor já tinha passagem pela CIA por porte de arma de fogo dentro da escola. Tema complexo, sobretudo, quando há registros oficiais que trataremos mais à frente.

Tínhamos muito mais relatos para apresentar sobre o tema da ameaça, mas entendemos que os três casos acima sustentam o nosso objetivo inicial de pesquisa. Passamos assim para a segunda categoria, com o maior número de ocorrência.

#### 4.6.2 *Lesão corporal*

De acordo com o Artigo 129 do Código Penal Brasileiro, o crime de “Lesão Corporal” refere-se ao ato de “ofender a integridade corporal ou a saúde de alguém” (BRASIL, 2016). As lesões corporais em adultos não ultrapassaram o número de 10 eventos, num total de 54 registrados nos BOs analisados. Já os 44 episódios de agressão física restantes, cumulado com consequência corporal (lesão) para a vítima, foram praticados por alunos contra outros alunos(as) da escola.

Nos Boletins de Ocorrência analisados, as ações interpretadas e tipificadas como sendo crime de “lesão corporal” cometidas por adolescentes nas escolas expressaram-se por meio de agressões físicas dirigidas, majoritariamente, a outros adolescentes, as quais ocasionaram ferimentos corporais, necessitando, para tanto, o encaminhamento da vítima para o hospital, ou Unidade de Pronto Atendimento próxima à escola. No caso de adolescentes, o acompanhamento ao hospital e, quando fosse o caso, o posterior desdobramentos do ato infracional em questão, na Delegacia Especializada, eram feitos pelos respectivos responsáveis legais.

“No local fomos informados pela vice-diretora da Escola Estadual [...] que os dois alunos, [...] e [...], brigaram dentro da sala de aula. O motivo da briga seria um desentendimento por ‘brincadeiras’ com bolinhas de papel. Informo que as duas partes sofreram lesões, [...] no rosto, próximo ao olho direito, [...] também no rosto, próximo ao olho esquerdo. Os dois menores, acompanhados de seus representantes legais, citados em campo próprio, foram medicados na UPA Oeste sob fichas 84365 e 221039 e seguiram para apresentação a esta delegacia. Registro para futuros fins.” (BO-33).

Escoriações, arranhões, desmaios, sangramento do nariz, lesão no abdômen, hematomas nos braços, no rosto, nos olhos, perfuração da mão, cortes nos lábios, na testa, no rosto e queimadura, essas são algumas das “lesões corporais” que foram registradas em adolescentes, professores e até em policiais da Guarda Municipal. Em suma, são agressões físicas cometidas por adolescentes por meio de: unhas, tapas, chutes, empurrões, ou com a utilização de algum utensílio potencializador do seu descontentamento: objeto pontiagudo, lâmina de barbear, pedra, tesoura, cadeira, mesa, faca, lanterna de choque. Tais delitos aconteciam na sala de aula, na entrada e saída dos alunos; porém, ocorreram, em sua maioria, no pátio da escola, na hora do recreio.

Os registros analisados mostram que diferentes atores dentro da escola já foram lesionados por estudantes. Tem registro de uma “diretora de escola” que sofreu “lesão corporal”, quando repreendeu um adolescente que desacatou um professor. O aluno, munido dos pés de apoio de tripé, que serviam de apoio de caixas de som, agrediu as pernas da diretora, a qual procurou atendimento médico com luxação nos referidos membros. O policial da Guarda Municipal, ao fazer a ronda pela escola, identificou dois alunos portando substância ilícita, dando voz de apreensão para ambos, os quais reagiram à intervenção policial mediante uso de força, lesionando um dos dedos do guarda, que necessitou atendimento médico.

Os professores também foram vítimas de agressões, as quais lhes ocasionaram danos físicos. Constatamos situações em que o docente interviu em casos de indisciplina e de confrontos envolvendo alunos adolescentes, cujas reações geraram um impacto fisicamente negativo para o professor.

“Comparecemos a Escola Municipal [...], onde a professora relatou que durante a troca de horário de aulas alguns alunos saíram de sala e trancaram a porta pelo lado de fora. Diante da situação a professora deu algumas batidas na porta com a palma da mão para que alguém a abrisse. Nesse momento a porta abriu violentamente em sua direção, vindo a acertar o seu nariz. Alguns alunos, que por temerem retaliações por parte de [...] pediram para não serem qualificados como testemunhas, informaram que [...] deu um chute tipo ‘voadora’ na porta. Segundo o aluno, ele

percebeu que alguém estava batendo na porta pelo lado de dentro e que, vendo que a porta estava trancada deu um empurrão para abri-la. Também afirmou que não chutou a porta. A professora foi encaminhada pela equipe da guarda municipal comandada pelo inspetor até a UPA Nordeste, onde foi atendida com ficha 2936990 pela equipe médica local. Diante dos fatos conduzimos as partes a essa delegacia para demais providências da autoridade policial.” (BO-49).

Por outro lado, houve ocorrências em que a lesão sofrida pela professora foi fruto da (má) intencionalidade do adolescente, conforme anunciada pelos seus colegas de sala.

“Sr.(a) delegado(a); acionados pelo COPOM comparecemos ao local supracitado, onde a vítima nos relatou que estava no interior do estabelecimento de nome ‘Escola Estadual [,,,’], trabalhando na função de professora, momento em que durante a aula que ela ministrava na ‘turma 802’, foi necessário que ela saísse da referida sala para buscar um material para ser usada na aula. Momento este, em que o menor infrator de nome, um dos alunos da referida turma, tendo a certeza que a professora (vítima) logo em seguida iria retornar à sala de aula, em um ato de covardia, usando de dois isqueiros, acendeu fogo na maçaneta de ferro da porta da sala, fazendo com que a maçaneta se esquentasse. Em ato contínuo, ele ao perceber que a vítima estava retornando para a sala, ele se afastou, permanecendo ainda de pé, momento em que a vítima sem saber de nada, não podendo se defender, segurou a maçaneta no intuito de adentrar a sala de aula, vindo a sofrer uma queimadura na palma da mão esquerda; em seguida, o menor infrator saiu andando em direção a carteira que ele estava sentado, sorrindo como se nada tivesse acontecido; fato este presenciado por vários alunos que estavam na sala. Obs.: a princípio, apesar de vários alunos terem presenciado todos os fatos, nenhum deles quiseram afirmar que seria o menor infrator autor dos fatos, haja vista que o menor infrator tem o hábito de fazer várias coisas erradas na referida escola, porém, ele ameaça os alunos falando que mora na [...] e que irá correr atrás de quem denunciar ele. Contudo, as menores testemunhas que estavam em sala de aula e presenciaram todos os fatos, após saírem da presença do menor infrator. Deslocaram a sala da diretora da escola e afirmaram que foi o menor infrator que esquentou a maçaneta usando se de dois isqueiros, no intuito de causar lesões na vítima. A vítima dispensou cuidados médicos, alegando que irá procurar posteriormente por meios próprios, após exame de corpo delito. Já a genitora do menor foi informada pela diretora da escola a respeito dos fatos e está a caminho desta DEPOL. Já menor nega todos os fatos narrados acima. As três menores arroladas como testemunha, não acompanharam este boletim. Diante do exposto, encaminho menor infrator a vossa presença, para providências cabíveis.” (BO-35).

Como já explicitado naqueles casos tipificados como “vias de fato”, as ocorrências que geraram os delitos de “lesão corporal” tiveram início com desentendimentos, desacordos e insultos entre os alunos, servindo como gatilho para as agressões corporais e conseqüente a geração de ferimentos.

“A guarnição foi acionada à Escola Estadual [...] pela vice-diretora por causa de uma briga entre alunas. Ao chegar no colégio [...] contou que foi chamada por uma colega para resolver uma conversa envolvendo [...]. Em um certo momento da conversa [...] ficou exaltada, acertou-lhe um tapa no rosto e, por conta disso, revidou com puxão de cabelo, arranhões e bateu a cabeça da colega na parede. Por outro lado, [...] disse que elas estavam conversando quando [...] fez cara de deboche e logo em seguida aproximou-se com um tom ameaçador. Com medo de apanhar, [...] antecipou e agrediu a colega com um tapa no rosto e alguns arranhões. Chamada por outro aluno para intervir na confusão, a coordenadora levou as alunas para a sala da diretoria. Chegando lá, mandou cada uma sentar em uma cadeira para evitar mais problemas. Lívia atendeu prontamente e assentou-se, já [...], extremamente exaltada, se negou a sentar. As alunas então voltaram a discutir e [...] partiu para cima de [...]. Esta afirma que teve os cabelos puxados e não conseguiu revidar. [...] confirma que puxou os cabelos de [...], mas que também foi agredida novamente. Com o intuito de impedir as agressões, [...] entrou na frente e foi atingida com um soco no olho direito, o que ocasionou inchaço e um corte. A coordenadora disse que foi [...] quem a acertou. Também tentando intervir na briga, [...] precisou aumentar o tom de voz devido ao estardalhaço causado pelas alunas e funcionários. [...] não gostou e gritou na frente de todos: ‘vai tomar no seu cu, foda-se, vai se foder! Não grite comigo!’ Quando os militares chegaram, [...] pediu para que [...] repetisse o que havia falado e ela o fez, com olhar irônico e debochado para a vice-diretora, menosprezando completamente sua condição de autoridade dentro da escola, na presença de vários funcionários. A briga resultou em arranhões no rosto e pescoço de [...]; um hematoma no olho direito de [...]; um hematoma e um arranhão no olho esquerdo de [...]. As três foram levadas à UPA Centro-Sul e atendidas com as fichas nº 469835 [...], nº 469833 [...] e nº469838 [...]. A escola conseguiu informar a mãe de [...] sobre os fatos, contudo, nenhum responsável de [...] foi localizado. Por conta das agressões e desacato, [...] segue apreendida para a delegacia competente, juntamente com as vítimas.” (BO-38).

As ocorrências tipificadas como lesão corporal também foram motivadas por falas provocativas e insultos de um adolescente para com os outros.

“Após acionamento por estudantes, passamos a atuar no presente BO que dá conta de fato ocorrido no interior da Escola Municipal [...]. Ao chegarmos ao pátio da referida escola, deparamo-nos com diversos estudante em vias de fato, sendo que o menor [...], encontrava-se no solo caído e com as mãos na cabeça sendo assistido de forma precária por outros alunos. De outro lado estavam outros alunos, todos, na tentativa de agredir outro menor [...], este abrigou-se no interior da sala dos professores, onde permaneceu até que os ânimos se acalmassem, o que ocorreu após outras viaturas chegarem ao local e atuarem em nossa cobertura. Após os ânimos se acalmarem, conversamos com o menor [...] que nos narrou que mantém um relacionamento amoroso com um transexual e que por este motivo vem sendo alvo de ‘bullying’ por parte dos demais alunos, e que, na presente data, o menor [...] dirigiu-se mais uma vez de forma jocosa à [...] com palavras como ‘vai pra sala bichinha! Está na hora de entrar seu veadinho’, como ... não gostou das palavras de [...] iniciou-se uma discussão, sendo que [...] empurrou [...] que bateu a cabeça em

um pilar e veio a cair no solo com sangramento na parte posterior da cabeça. Quanto ao menor [...], o mesmo foi socorrido pelo Tático Móvel 91 até o Hospital João XXIII, onde o mesmo deu entrada com um corte na cabeça e foi atendido com a ficha 218, permanecendo naquele estabelecimento em observação e em estado estável. No que toca à [...], o mesmo, com a intenção de ‘vingar’ a agressão sofrida por [...] e se dizendo a todo instante primo do socorrido, estava muito nervoso, insistindo em adentrar a sala dos professores a fim de agredir [...], dentre a muitas ameaças que fez a [...] disse: ‘vou encher ele de bala, não adianta fazer nada, vou matar ele de qualquer forma’, posteriormente, já com ânimo mais calmo, disse que na verdade é apenas amigo de [...] e não seu primo. Adiantamos que a escola tentou contato com os responsáveis pelos alunos, contudo, em nenhum dos casos houve sucesso. Acompanham os menores as respectivas cópias das certidões. Adiantamos que o senhor [...] era o representante da escola no momento dos fatos e nos deu de pronto todas as informações possíveis acerca do ocorrido, bem como em nossa presença tentou contato com as famílias dos envolvidos, foi fundamental importância no que tange a acalmar os ânimos dos alunos, contudo, não acompanha a presente ocorrência por motivos de cunho profissional, aguarda, todavia, convocação futura. Encerramos para futuros fins.” (BO-28).

Em certos casos, o “estopim” para os atritos entre os alunos dava-se através da indevida divulgação de informações da vida, ou da intimidade, de algum outro adolescente. As fofocas, principalmente entre as adolescentes, também serviram de justificativa para que se iniciassem querelas, discussões e brigas entre elas, na escola.

“Os militares realizavam patrulhamento preventivo na Escola Municipal [...] quando foram chamados pelos funcionários por causa de uma briga entre duas alunas. As alunas disseram que a briga começou por conta de ‘fofoca’, na hora do recreio. [...] disse que estava sentada conversando com algumas colegas, quando chegou uma aluna alertando-a de que [...] iria bater nela e que nesse momento respondeu que não queria brigar, que não havia motivos para confusão, porém, não adiantou e [...] já se aproximou começando a agredi-la com pesadas e socos, atingindo a parte esquerda do rosto dela, causando um pequeno roxo no local. [...] disse que bateu em Lorena porque ficou sabendo por outras alunas que [...] a teria mandado ‘tomar no cú’, mas que não ouviu nada diretamente dela. [...] disse que não se machucou e não apresenta nenhuma lesão aparente por causa da briga de hoje. Ambas foram medicadas na UPA Leste, [...] atendida pela ficha 98 e [...] atendida pela ficha 99. A irmã de [...], compareceu a escola e acompanhou o registro da ocorrência. Nenhum responsável de [...] foi localizado.” (BO-36).

“Empenhados pelo COPOM comparecemos à Escola Estadual [...], à qual se localiza no endereço do fato, onde em contato com a testemunha, esta nos relatou que é diretora do estabelecimento educacional citado; que estava no pátio da escola quando verificou que as alunas [...] e [...] iniciaram uma discussão, sendo que em dado momento se atracaram em luta corporal, sendo necessária a sua intervenção, juntamente com outros alunos, para que fosse apartada a briga. Em contato com as alunas [...] e [...], ambas assumiram as agressões e afirmaram que a briga ocorreu



devido a fofocas envolvendo o sumiço de um batom. A aluna [...] sofreu uma pequena escoriação no pescoço e foi levada até a UPA onde foi atendida com a ficha de nº [...] e medicada. Diante do exposto apresento as duas alunas e esta unidade policial para que sejam tomadas as demais providências.” (BO-51).

Outro motivo causador de confusão e desavença, resultando em posteriores entreveros e traumatismos entre os adolescentes, foi as brincadeiras de uns para com os outros. O que gerou o desagravo entre eles foi a não compreensão da brincadeira por parte daquele que a recebeu, e aquele que brincou disse que aquela ação era “apenas” uma brincadeira. Discussões, brigas e ferimentos ocorreram a partir desses eventos.

“Empenhados pelo COPOM fizemos contato com a direção da Escola Estadual [...], que nos disseram que três alunos deram várias mordidas em três alunas da escola citada. Em contato com as vítimas estas nos disseram que estavam sentadas no pátio da escola na hora do recreio, quando os alunos: [...] de 14anos, da turma 8-b, [...] de 15 anos, turma 8-a, e [...] de 16 anos, turma 8-a, as seguraram e começaram a morder os seus braços provocando vários hematomas sendo que [...] também foi mordida na face, lado direito. As vítimas foram socorridas pela viatura do CPU, Sr. Subtenente [...], que prestou auxílio na condução das vítimas até a UPA, onde [...] foi atendida sob ficha número: p-[...], [...] sob ficha número p-[...], e [...] sob ficha número p-[...], sendo todas atendidas pelo Dr. [...] e após serem medicadas foram liberadas. Os agressores alegam que estavam brincando e que não esperavam que a brincadeira as machucasse. Saliento que os pais foram cientificados do ocorrido pela direção da escola e se fazem presente. Trago as partes até vossa presença para providências cabíveis.” (BO-9).

“Deslocamos na Escola Municipal [...], segundo a vice-diretora. Durante o recreio foi avisada por outros alunos que havia uma briga envolvendo os alunos, [...] e [...]. Assim que ela conseguiu localizar os alunos, fez o encaminhamento de ambos até a sala da direção. Foi feito contato telefônico com os responsáveis, apenas o responsável pelo [...] foi localizado. A Sr<sup>a</sup> [...] socorreu o [...] para o hospital da Unimed, em um veículo particular, acompanhado da avó do aluno ferido e ficou para ser atendido com a ficha [...], ele apresentava um hematoma no lado esquerdo do rosto, um pequeno corte no lábio e um arranhão no ombro direito. Segundo a vítima tudo começou por uma brincadeira de mau gosto e o autor o agrediu com socos até machuca-lo. Como os responsáveis do aluno [...] não foram localizados pela direção, o diretor da escola o acompanhou até esta delegacia para providências cabíveis.” (BO-29).

“O fato ocorreu no interior da Escola Municipal [...] onde os alunos [...] e [...] se agrediram mutuamente. A aluna [...] nos relatou que estava na sala de aula quando o aluno [...] lhe agrediu com uma reguada na perna e quando foi questiona-lo o porquê da agressão ele a teria agredido com socos. A aluna [...] foi atendida no upa com a ficha de número [...] e constatado uma escoriação no lado direito da face. O aluno [...] nos relatou que realmente havia batido na perna dela com uma régua, mas que sempre brincou com a [...] desta forma. Porem nessa data ela o encarou dizendo

que ele não era homem e o agrediu rasgando a blusa de uniforme dele. Os alunos e as respectivas responsáveis legal acompanham o registro.” (BO-41).

E ainda, segundo consta no registro dos BOs analisados, as agressões verbais e físicas entre os adolescentes que resultaram em lesões aconteciam por “motivos fúteis”, ou mesmo sem “razões aparentes”.

“O fato ocorreu o interior da Escola Estadual [...] e as envolvidas são alunas na instituição. Segundo relatos a aluna [...] foi até a sala de aula da [...] onde se desentenderam por motivos fúteis. Por esse motivo a [...] agrediu fisicamente a aluna [...] que foi socorrida por terceiros até a direção já que apresentava sangramento no nariz. Ambas foram encaminhadas a upa-barreiro onde foram atendidas. A [...] com a ficha [...], sendo constatado escoriações no rosto e uma lesão próximo ao umbigo devido a uma mordida causada pela [...]. A [...] foi atendida com a ficha [...], sendo constatado uma lesão no braço esquerdo. As representantes legais de cada aluna acompanharam o registro.” (BO-20).

“Segundo versão do menor [...], estuda na Escola [...], nesta data encontrava-se no interior da sala de aula, momento em que saiu de sua carteira para deslocar até a carteira de um amigo, de nome [...], onde pegaria emprestado uma borracha, quando chegou próximo ao seu amigo verificou que este estaria escutando música em um fone de ouvido e este lhe ofereceu um dos fones e lhe perguntou se já havia ouvido a música que estava tocando, momento em que iria lhe devolver o fone chegou ao local o menor infrator de nome [...], que sem nenhum motivo lhe desferiu um soco na boca, vindo a causar um pequeno corte com sangramento, mandando ainda o menor infrator que era para o menor [...] sair daquele local. Segundo versão do menor [...], encontrava juntamente com amigos na sala de aula escutando música e vendo alguns vídeos, momento após saiu do local, ao retornar verificou que o menor de nome [...], estava no seu lugar ao pedir para esse sair como não foi atendido deu um tapa no menor que revidou as agressões. O menor [...] foi medicado na UPA onde foi atendido com a ficha de número 43. Acompanha o registro desta ocorrência os responsáveis legais pelos menores.” (BO-43).

A análise dos BOs referentes à “lesão corporal” possibilitou-nos ainda perceber que algumas das agressões físicas praticadas pelos adolescentes e que ocasionaram ferimentos contaram com o uso de algum instrumento. A utilização daqueles aparatos trouxe gravidade aos respectivos traumatismos.

“Comparecemos na Escola Estadual [...], onde a diretora relata que dois alunos envolveram em uma briga. Em diálogo com uma das partes a menor [...], esta relatou que após o recreio houve um desentendimento com o menor [...], devido a este ter cuspidido em seu ombro, fato este levado ao conhecimento da diretora, contudo nada foi feito. Em seguida iniciou-se uma discussão entre ela e o outro menor onde ele a ameaçou dizendo que a pegaria na hora da saída. Neste momento

os dois entraram em luta corporal onde ele a segurou e por fim deu-lhe um chute no peito, aí foi contido pelos funcionários. Ela então desceu para o pátio e enquanto estava conversando e sendo acalmada pelas cantineiras ele foi atrás dela com uma tesoura na mão. Ela disse que ele era covarde pois estava fazendo isso com uma mulher, que se fosse homem ele não faria. Então ela virou de costas e neste momento foi empurrada por ele, então começou a xinga-lo, foi quando ele com a tesoura na mão foi para dar um golpe nela, a qual colocou a mão na frente para se proteger, a tesoura acabou por transfixar a mão e o sangue começou a espirrar. [...] então foi correndo pra cantina em busca de ajuda, posteriormente foi levada para a diretoria. Em conversa com o menor [...], ele relatou que estava no corredor, na parte de cima da escola quando a Izabel chegou com a diretora e o acusou de ter cuspidado nela. A diretora questionou os dois e outros alunos sobre a veracidade dos fatos, contudo não chegou a uma conclusão, então os dois menores começaram a discutir, foi quando ele levou um chute e um soco nas costas, proferidos por [...]. Ele então para se defender revidou as agressões, sendo neste momento contidos e separados pelos alunos e funcionários. Segundo ele, [...] desceu para o pátio e ele vendo que estava errado foi atrás dela pedir desculpas, porém ela não aceitou e partiu pra cima dele arranhando seu rosto. Então ele acabou por dar um golpe com a tesoura, machucando-a. Ele imediatamente foi conduzido até a diretoria pela diretora e aguardou as providências policiais. Após tomarmos conhecimento dos fatos deslocamos com os dois menores até a UPA onde [...] foi atendida com a ficha de número [...] e [...] com a ficha número [...]. Diante do exposto registro para providências cabíveis. Ambos acompanhados pelo representante legal.” (BO-12).

“Comparecemos na Escola Municipal, onde segundo o solicitante, que é diretor do educandário, durante o turno da escola integrada, ocorreu uma discussão entre os alunos [...] e [...]. Segundo o solicitante, o menor [...] armado com uma faca, durante a briga golpeou o menor [...] atingindo-o. O menor [...] sofreu um corte no ombro esquerdo e foi socorrido por esta guarnição até a UPA, bairro [...] sendo atendido e liberado com ficha n 120. Diante dos fatos, encaminhamos aos menores a vossa presença, juntamente com a faca recolhida para as providencias cabíveis. Adiantovos que o solicitante diretor da escola acompanhou este registro.” (BO-44).

#### 4.6.3 *Vias de Fato (Artigo 21 da LCP)*

Brigas, agressões físicas praticadas por adolescentes contra outros(as) adolescentes e, em menor número, contra adultos na escola foram interpretados como: “praticar ‘vias de fato’ contra alguém”, segundo o Artigo 21 da Lei de Contravenção Penal (BRASIL, 2016a). Nos Boletins de Ocorrência analisados, constatamos casos tipificados como “vias de fatos”, em que os adolescentes agrediram outras pessoas com chutes, socos, tapas, arranhões, puxões de cabelo; sendo reconhecida pela escola a necessidade do registro policial de tais infrações, segundo constatamos na leitura dos BOs.

Do total de 66 casos de “vias de fato”, identificamos o caso de uma “funcionária” da escola que foi agredida com um soco no seio direito por um adolescente, quando ela chamou sua atenção por estar se comportando indevidamente com seus colegas, durante o recreio. Também encontramos (dois) casos em que a “coordenação” foi vítima de empurrões de um aluno quando foi solicitado a ele que retirasse seu boné, em cumprimento às normas escolares; quando a coordenadora solicitou a um professor, na sala de aula, que a ajudasse a resolver a questão da indisciplina de um aluno, este a desacatou, tentando golpeá-la com um soco e ameaçando-a de morte em seguida.

“No local segundo a vítima, que é coordenador do referido educandário foi solicitado pela professora que dá aula de inglês, que o aluno [...] estava batendo na porta e atrapalhando o andamento da aula. Após o coordenador pedir que o aluno descesse para diretoria ele [...], deu um tapa na porta e mandou o coordenador tomar no cu, e tentou agredi-lo com soco, desceu as escadas dizendo seu filho da puta, vou matar você. A diretora fez contato telefônico com a mãe [...] do menor porem foi informada que não iria comparecer na escola alegando problemas particulares, o representante [...] da escola nos acompanhou até a essa delegacia juntamente com o menor [...] segundo versão diretora o aluno já é reincidente em casos inclusive com vários BO, já registrados. As testemunhas não puderam acompanhar, encaminho todos a essa para providencias.” (BO-72).

Notamos que os “professores” também sofreram agressões dos alunos. Um adolescente deu uma cotovelada em uma professora quando esta o encaminhou para a porta de saída da sala de aula, pois o aluno não pertencia à turma em questão. Em outra ocorrência, o aluno estava copiando a matéria e lançou o lápis para “pedir aos colegas” que saíssem da frente do quadro e, por acidente, acertou a cabeça da professora. Houve uma situação em que o docente foi agredido ao intervir numa briga entre dois alunos, bem como foi empurrada por uma

adolescente quando observou que esta estava discutindo com a funcionária da portaria, pois estava tentando entrar na escola forçosamente pelo portão, fora do horário de entrada, alegando que um colega havia lançado seu telefone na rua, tendo pulado o muro da escola para pegar o objeto.

“Empenhados pelo CICOP, comparecemos no local retromencionado da ocorrência. No local, Escola Estadual [...], realizamos contanto com as partes envolvidas. A Sr<sup>a</sup> [...], professora do referido estabelecimento de ensino, nos repassou que por volta das 10:40 hs, quando percebeu que do lado de fora do colégio uma das alunas, estava discutindo com a Sr<sup>a</sup> [...], que é voluntaria e estaria tomando conta da portaria; que ao se aproximar para entender o que se passava, foi informada que a aluna queria adentrar ao interior da escola, mas devido ao horário não seria permitido, pois estava além do estabelecido pela própria escola; que ao ser advertida pela professora da impossibilidade de acessar o colégio, a mesma adotou um comportamento agressivo, e começou a gritar que iria ‘entrar de qualquer forma’; que logo após, começou a lhe empurrar consecutivas vezes utilizando os seus braços, para que a mesma desobstruísse o acesso da escola; que após as agressões, como forma de não fazer com que ela evoluísse, cedeu a passagem, vendo a Sr<sup>a</sup> [...] adentrar o estabelecimento de ensino; que depois do ocorrido buscou a diretoria da escola para narrar os fatos e acionou a polícia militar. A Sr<sup>a</sup> [...], aluna do colégio narrou a seguinte versão: que estava no interior da escola quando alguns de seus amigos teriam pego o seu aparelho celular e o jogado fora das dependências da escola (rua); assim pulou a grade de proteção e o pegou; que ao retornar para entrar novamente na escola não teria sido franqueado o seu acesso; que devido a recusa da professora em lhe permitir que entrasse no colégio, admite que a empurrou. A Sr<sup>a</sup> [...], trabalha como funcionaria da Escola Estadual, e confirmou a versão narrada pela Sr<sup>a</sup> [...]. A Sr<sup>a</sup> [...], passava pelo local e presenciou os fatos, e nos narrou que viu a atitude agressiva da Sr<sup>a</sup> [...] empurrando a professora. Procuramos a diretoria do colégio e conversamos com o vice-diretor, Sr. [...], que nos repassou que na data de hoje estava programado uma palestra ‘dia da consciência negra’ que estava ocorrendo como atividade escolar. Acrescenta que presenciou a aluna Sr<sup>a</sup> [...] no período da manhã no colégio, porém não saberia informar se a mesma teria permanecido e participado das atividades previstas. Diante do exposto, registramos a presente ocorrência, e trouxemos as partes envolvidas (suposta autora e suposta vítima) para vossa apreciação. Reitero que as testemunhas não se fazem presente, uma vez que teriam outros compromissos estabelecidos, mas se prontificaram a estar colaborando com o caso se assim solicitado. Acrescento que tentamos contactar os responsáveis da Sr<sup>a</sup> [...], com os telefones disponibilizados pela escola, que estavam em sua ficha, porém não obtivemos contato com ninguém.” (BO-70).

Durante um jogo de basquete que ocorreu na aula de Educação Física, um aluno agrediu seu professor, “dando uma entrada mais forte”, de acordo com interpretação desse docente; a dificuldade de adaptação de um aluno às regras do jogo fez com que um (outro)

docente o retirasse da aula, gerando uma atitude agressiva desse adolescente para com o docente, chutando-o e ameaçando-o.

“Comparecemos na Escola Municipal [...] em contato com o solicitante nos informou que durante a aula de educação física o aluno [...] estava participante de um jogo de queimada e foi o único que não se adaptou as regras do jogo, que foi solicitado a sua retirada com grande resistência por parte do aluno. Chegando ao ponto de agredir o professor para continuar no jogo foi deferido vários chutes e ameaça de lançamento de objetos como uma lixeira que estava próximo. O professor dispensou atendimento médico. Diante disso foi solicitado a presença policial no local para providencias.” (BO-24).

Mais de 90% das ações tipificadas como “vias de fato”, cometidas pelos adolescentes dentro das escolas, foram direcionadas para outros adolescentes. Essas ações aconteceram durante alguma aula, no horário de saída da escola, na troca de horários entre as aulas e, principalmente, no tempo do recreio.

“O fato ocorreu no interior da Escola Municipal [...] e segundo relatos, os alunos [...] e [...] brigaram dentro da sala de aula sendo necessário a intervenção de terceiros para cessar as agressões. Ambos os alunos disseram ter sido ofendido pelo outro com palavrões e palavras de baixo calão. O motivo as agressões teria sido as ofensas morais contra suas respectivas genitoras. Por esse motivo trocaram socos e empurrões. O aluno [...] apresentava escoriação e sangramento no nariz, sendo atendido no upa com a ficha número [...]. O aluno [...] apresentava um ferimento na mão direita, sendo ele proveniente de uma mordida provocada pelo [...]. O [...] foi atendido com a ficha número [...]. As respectivas mães acompanharam o registro do fato.” (BO-7).

“Fomos acionados pela direção da Escola Estadual [...] onde nos foi relatado que as alunas [...], [...] e [...] entraram em luta corporal no horário de recreio por motivos fúteis, sendo necessária a intervenção de funcionários e professores do referido educandário para separar a confusão. A aluna [...] sofreu pequenas escoriações na lateral do abdome. A aluna [...] relatou estar grávida de três meses de gestação, sendo atendida no Hospital com ficha [...] e a aluna [...] atendida no Hospital com a ficha [...]. A aluna [...] não sofreu nenhuma lesão, apenas relatou que seu cabelo, com aplique, que foi arrancado em parte. O motivo de toda confusão foi em função de uns esbarrões, sendo que houve relato de alguns alunos que as provocações entre elas são bem anterior ao fato de hoje. Conduzimos todas as envolvidas até esta delegacia, acompanhada dos representantes legais e do senhor [...], que é funcionário da escola.” (BO-64).

“Acionado através da sala de operações, COPOM, compareci na Escola Municipal [...] onde a representante legal, [...], juntamente com seu filho/vítima [...] foi relatado o seguinte fato: “que estava no pátio externo durante o recreio vindo os menores infratores [...] e [...] a disparar cusparada de saliva por diversas vezes nas

minhas costas, e em seguida torceram os braços para trás me puxando pro chão e depois me arrastaram pela camiseta até o bebedouro mandando que eu batesse em um outro menino. Momento que a professora me chamou para sala de aula e me deixou na sala da coordenação para que fosse relatado os fatos. A coordenação conduziu os menores infratores para sala da direção escolar e entrou em contato com os responsáveis dos envolvidos somente comparecendo a genitora da vítima, [...], que acompanhou as providências na delegacia especializada. Os menores infratores foram entregues à autoridade judiciária para ouvir as partes e tomar as devidas e demais providências.” (BO-68).

As brigas e as agressões físicas entre eles foram precedidas, em sua maioria, por desentendimentos e discussões verbais que acabavam por convergir em confrontos corporais. Os motivos foram inúmeros: desde “motivos fúteis” – conforme registrados nos BOs –, passando pela má interpretação de uma brincadeira de um para com o outro, até aquelas situações que se iniciaram fora da escola, em dia anterior.

“Acionados através da sala de operações, COPOM, a viatura policial [...], patrulha escolar, composta pelos militares, SGT PM [...] e CB PM [...], compareceu a Escola Municipal [...] e em contato com a diretora da referida escola, [...], informou que duas alunas, irmãs haviam se agredido mutuamente, durante o intervalo para o recreio no pátio, e que ambas foram encaminhadas para a sala da direção por funcionários. E que ao ligar para a genitora [...] para informar os fatos, essa disse: ‘pode conduzir pra delegacia, pois está cada dia pior...’ em diálogo com a menores infratora [...] veio a relatar o seguinte fato: ‘que conversava com uma amiga, e eu, [...], pedi para que ela retirasse o meu piercing que tenho no nariz, quando minha irmã, [...], chegou gritando em meus ouvidos e desferiu um tapa na minha perna, foi quando revidei com tapas e puxões de cabelo, e [...] retribui com outros tapas e puxões de cabelo’. Em conversa com [...] essa confirmou os dizeres de [...]. Ambas as envolvidas foram conduzidas a upa para avaliação médica sendo atendidas pelo plantonista doutor, CRM [...], fichas de atendimento [...]; ficha número [...] e [...]; ficha [...] e liberadas após receberem alta médica, foram conduzidas até a delegacia especializada para serem ouvidas e prestarem maiores esclarecimentos para autoridade judiciária. O representante da escola [...], acompanhou todos os procedimentos da guarnição policial militar.” (BO-44).

“Segundo versão da menor [...] no momento em que se encontrava na parte interna do colégio a professora foi abordada pelo menor [...] que também é aluno da referida escola e por motivos de fofocas feitas por terceiros envolvendo ambos, o aluno [...] foi tirar satisfação com a aluna [...] e em dado momento a segurou pela cabeça batendo-a contra a parede e em seguida a segurou em seu pescoço e começou a estrangulá-la, momento em que a testemunha que e coordenador do colégio interviu na ação evitando a continuidade do ato. Segundo versão do menor [...] este alegou ter cometido o ato infracional pelos motivos alegado pela vítima. Compareceram as genitoras dos envolvidos que acompanharam a ocorrência até esta delegacia de menores para as providencias cabíveis.” (BO-32).

“Empenhados pelo COPOM, comparecemos ao local do fato, onde estava a menor [...] com leves ferimentos na região dos olhos/supercílios. De acordo com o relato da menor [...], disse que na data de ontem, postou um comentário na rede social FACEBOOK na qual a menor [...] ofendeu-se, e que na data de hoje, a menor [...] encontrou-se com a ela, vindo a agredi-la dentro na escola. A menor [...] relata que ao ver o comentário na referida rede social, foi de encontro à menor [...] durante o horário escolar, a fim de tirar satisfações sobre o comentário feito pela menor [...]. Ainda conforme o relato da menor [...], as agressões tiveram início pela menor [...], e que para sua defesa a agrediu. As menores foram atendidas conforme ficha nº [...] e [...]. A menor [...] teve leves escoriações pela face, e a menor [...] traumatismo periocular à direita ederne queimose. Ambas atendidas pelo doutor CRM [...], na UPA. Relato para futuras providências.” (BO-55).

Ações classificadas como “vias de fato” entre os adolescentes ocorreram no contexto das práticas de jogos esportivos, principalmente no futebol; seja nas aulas de Educação Física, ou no recreio, as situações decorrentes dos jogos foram gatilhos para desavenças e indisposições entre os adolescentes que geraram agressões físicas entre eles.

Acionado através de um contato telefônico pelo diretor da Escola Municipal [...], compareci no local onde foi relatado o seguinte fato: ‘que durante o intervalo para o recreio na quadra de esportes um grupo de alunos jogavam futebol, quando por algumas insatisfações com o decorrer da partida, [...] ao driblar ou dividir a bola com [...] no referido jogo, aproveitava da situação para chutar as pernas de [...], foi quando [...] se cansou de ser agredido gratuitamente e começou a reclamar, vindo as agressões aumentarem por parte de [...] e com ajuda de seu colega [...], e mesmo [...] estando sem a bola teve as pernas atingidas por chutes e o rosto por um murro. A vítima [...] chamou então seus colegas que questionaram [...] e [...], que proferiu os seguintes dizeres:’ vai dar nada pra nós não! Nós somos vendedores de droga e mandamos nessa escola! E se vocês se meterem com a gente vai sobrar pra todo mundo! E segundo informações de funcionários os envolvidos começaram a ligar e mandar mensagem para amigos oriundos do aglomerado morro das pedras. Os funcionários que se encontravam no pátio entrevistaram e contiveram os ânimos alterados dos alunos. Os menores infratores [...] e [...] foram conduzidos até a presença policial judiciária para prestar maiores esclarecimentos. O representante da escola [...] acompanhou todos os procedimentos policiais.” (BO-35).

“Acionados pelo COPOM, comparecemos a Escola Municipal [...], onde fizemos contato com a diretora, e ela nos informou que hoje alguns alunos estavam jogando bola e em dado momento começou uma confusão entre eles. Segundo o envolvido [...], quando estavam jogando futebol, se desentendeu com [...] e desferiu um soco no rosto dele, onde [...] revidou com um soco, momento que [...] entrou na confusão e acertou um chute em [...]. Segundo [...], avistou a briga e foi separa-los momento que [...] acertou um chute nele. Logo após o fato uma funcionária de nome [...], ouviu o menor [...] ligando de um celular para um desconhecido, pedindo que ele levasse uma arma de fogo. Os funcionários da escola fizeram contato com os



responsáveis, porem só a mãe do [...] atendeu a ligação. Registro para demais providencias.” (BO-10).

“No local a solicitante Sr<sup>a</sup> [...] nos informou que dois alunos haviam brigado no interior da escola denominada ‘[...]’. O aluno [...] alegou que estava tendo aula de atividade recreativa ‘queimada’ na quadra da referida escola, e ao jogar a bola no muro esta veio a atingir a aluna verônica que também participava da atividade, contudo a [...] não gostou da atitude do [...] e começou a agredi-lo com socos no rosto, causando um pequeno hematoma. Diante dos fatos foi feito contato com o responsável do menor e este compareceu a escola e pediu providencias do fato. A Sr<sup>a</sup> [...] genitora do [...] recusou atendimento médico para o filho dizendo que irá posteriormente por meios próprios. A representante da escola Sr<sup>a</sup> [...] alega que a menor [...] constantemente envolve em brigas na escola.” (BO-34).

Outra característica das ocorrências de “vias de fato” na escola é que, em algumas situações, a autoria das agressões entre os adolescentes acontece com a participação de mais de um aluno na ofensiva contra um colega da escola. Observamos também que a presença de “outro” adolescente nos eventos de desavença física entre os alunos caracterizou-se pela tentativa de auxiliar o “seu amigo” em desvantagem no confronto.

“Acionado através de um contato telefônico pelo diretor da Escola Municipal [...] compareci no local, onde a vítima [...] relatou o seguinte fato: ‘que nesta data, 18/11/2014, ao chegar na Escola Municipal para o início das aulas, fui coagido por um grupo de alunos no perímetro do refeitório, os quais exigiam que eu entregasse um aparelho de celular samsung que havia sido furtado nas dependências da escola, onde a vítima se tratava de uma aluna, tudo isso por que em data pretérita da semana passada, encontrei um aparelho de celular, mas havia localizado o proprietário e devolvido o respectivo aparelho, vindo a coincidir com o fato do furto, onde os menores infratores [...] e [...] exigiram o aparelho e em seguida desferiram socos na minha barriga e costas, e que somente pararam devido funcionários perceber a movimentação e intervir’. Em diálogo com os menores infratores [...] nega ter agredido [...], mas na presença policial [...] confirma: ‘bati, mas não espanquei!’ E que somente foram tirar satisfações para localizar o aparelho furtado da aluna e que estava sendo depositado a culpa sobre um outro aluno que não tinha culpa. Os responsáveis foram acionados através de contato telefônico pela direção escolar e coordenação. A genitora e representante legal da vítima [...] compareceram e acompanharam todas as providências policiais. Os envolvidos foram conduzidos até a delegacia especializada de ato infracional, onde os menores infratores foram apresentados à autoridade judiciária para demais e necessárias providências que julgar cabíveis.” (BO-13).

“Segundo a vítima, que no horário do recreio foi até a cantina para merendar e foi servido aos alunos mingau. Momento em que o aluno [...] sem motivo algum empurrou a cabeça do aluno [...] contra o prato que continha o mingau ainda quente, vindo a provocar uma pequena dor no nariz devido o mingau estar quente. Neste momento a vítima aluno [...], correu atrás do aluno [...], no pátio da escola, o aluno

[...] na intenção de proteger o aluno [...], disse que o aluno [...] não iria bater nele. Neste momento os alunos [...] e [...] iniciaram a injusta agressão contra o aluno [...] com socos. O aluno [...] desferiu um chute tipo ‘voadora’ no rosto do aluno [...] que ao cair no solo bateu sua cabeça na quina da parede. Os responsáveis pelos alunos compareceram na escola, a mãe do aluno [...] informou por telefone que não compareceria a escola e que poderia leva-lo para delegacia, onde também não irá busca-lo. A senhora [...] dispensou atendimento médico que levará [...] posteriormente, se necessário, a um posto médico. Registro para providencias.” (BO-28).

Assim como em outros atos infracionais anteriormente apresentados, houve registros de indisciplinas cometidas anteriormente pelo adolescente na escola que não estão, necessariamente, vinculadas à agressão em si. Essas citações foram elucidadas, a nosso ver, não para enfatizar a ação, em pauta, cometida pelo aluno, mas sim para reforçar seu comportamento, seu perfil de indisciplinado.

“Os autores, por motivos fúteis, entraram em vias de fato dentro de sala de aula (E. M.). O aluno [...], 13 anos, sofreu uma pequena lesão no lado esquerdo da face devido a um soco que levou de [...]. Devido soco os óculos que [...] usava foi danificado. A mãe de [...] dispensou atendimento médico. O aluno Carlos, 12 anos, pela segunda vez em uma semana se envolve em agressões dentro da escola sendo conduzido novamente pela mesma guarnição PM a esta delegacia.” (BO-41).

“Empenhados pelo COPOM, partimos para o local dos fatos, que trata-se da Escola Municipal [...], ali fizemos contato com a direção da escola, na pessoa de seu diretor que passou a nos narrar os fatos conforme adiante seguem: segundo a direção, os dois envolvidos e menores de idade, são alunos da referida escola e na presente data se envolveram em agressões mutuas por motivos que iniciaram-se no bairro onde ambos moram. Após uma discussão os alunos entraram em vias de fato no interior da escola, mas foram apartados por funcionários da referida instituição. Das vias de fato não houve feridos/lesionados. Ainda segundo a direção, a menor envolvida tem conduta reprovável na escola, pois constantemente se envolve em brigas, além de ter o comportamento indisciplinado, em sua ficha de registro escolar constam já neste ano 04 (quatro) situações de indisciplina entre brigas e desrespeito a funcionários da escola. Quanto ao aluno [...] segundo a escola este é mais tranquilo e não dá tanto problema quanto [...]. A mãe de [...] foi cientificada da situação, todavia os parentes de [...], não puderam ser contatados, haja vista que os telefones fornecidos não atendiam. Registro para futuros fins.” (BO-54).

No entanto, observamos outra (suposta) maneira de registrar que enfatiza a gravidade dos atos agressivos – socos, chutes, tapas, arranhões, empurrões, puxões de cabelos e outros – cometidos pelos adolescentes contra outros adolescentes, ou mesmo contra professores, ou contra outros adultos, tiveram uma marca quando registrado nos BOs, a saber:

o encaminhamento da vítima e dos autores do ato infracional, ou a sugestão desse procedimento pelos policiais militares, bem como a descrição e o registro das lesões ocasionadas pelos ataques sofridos.

“Empenhados pelo COPOM, deslocamos até o local do fato, Escola Municipal [...], onde em contato com a Sr<sup>a</sup> [...], solicitante, relatou que recebera uma ligação da escola informando que seu filho, havia envolvido em uma briga na escola e que teria sido agredido por outro aluno e que quando chegou ao local, juntamente com seu esposo foi recepcionada pela Sr<sup>a</sup> [...], funcionária desta. A vítima relatou que um outro colega de sala, nome pegou seu material e que quando foi falar com este ele, este ficou nervoso e começou a empurra-lo e ele revidou, momento em que o jovem [...] aproximou da vítima e mandou parar, porem devido aos empurrões a vítima acabou sendo agredida pelo jovem [...] que desferiu um soco, vindo a acertar a vítima no rosto, lado esquerdo, região da boca, vindo provocando um trauma. O jovem [...] relatou que ele estava tentando interromper a confusão e que como ele foi empurrado, acabou por agredir o colega. O jovem [...] relatou no momento em que ouviu que a polícia tinha sido acionada, ele foi falar com o pai da vítima, momento em que foi empurrada por este. O Sr. [...] relatou no momento em que estava conversando com os funcionários da escola, foi dito a estes que a polícia militar já havia sido acionada e que neste momento o jovem de nome [...] ficou assustado e foi em direção a ele o filho, momento em que ele temendo pela segurança do filho, levou a mão em direção ao tórax do [...], com a intenção de afasta-lo, contudo acabou por acertá-lo. Os jovens [...] e [...] foram atendidos na UPA, sob a ficha nº [...] e [...] respectivamente. Os jovens foram conduzidos juntamente com seus responsáveis legais. O Sr. [...], representante da escola foi encaminhado juntamente com as partes ao CIA.” (BO-35).

“Durante realização do patrulhamento escolar, trafegando próximo a Escola Estadual [...], fui acionado por uma funcionária da referida escola que me informou que um grupo de indivíduos haviam agredido um estudante no portão de saída do término das aulas, e que acabaram de sair do local. Acionei reforço policial vindo a viatura policial [...], composta pelos militares, CB e SD, lograr êxito na abordagem do grupo de indivíduos em frente ao banco [...], localizado na Avenida, e como os estudantes são deficientes auditivos, e falam somente em libras, deslocamos com eles para a referida escola onde os interpretes, professores e diretor nos auxiliaram para entender os fatos. E de acordo com a vítima [...] foi relatado o seguinte fato: ‘que a menor infratora [...] foi tirar satisfações com ela por causa do namorado [...], e que bastante descontrolada começou a desferir tapas em seu rosto, puxar seu cabelo e empurrá-la para o meio da pista onde quase foi atropelada por um carro. [...] com intuito de me defender das agressões, segurou no braço de [...], onde o autor Jonathan, namorado de [...], começou a desferir socos na cabeça e na barriga de [...], vindo outras pessoas a tentar conter os ânimos’. Os responsáveis legais foram acionados através de contato telefônico pela direção escolar. As responsáveis legais da escola [...] e [...] acompanharam todas as providências da polícia militar. Deslocamos com os envolvidos para atendimento médico na upa, onde o médico plantonista doutor [...], CRM [...], atendeu os menores; ficha de atendimento [...], do menor infrator [...], com diagnóstico de traumatismo

superficial do couro cabeludo. Ficha de atendimento [...], da vítima [...] com diagnóstico traumatismo superficial do couro cabeludo e ficha de atendimento [...], da menor infratora [...], com diagnóstico de ferimento de antebraço. O autor [...], menor infrator [...], a menor infratora [...] e a vítima [...] foram conduzidos até a delegacia especializada de proteção à criança e ao adolescente para entregar as partes envolvidas a autoridade judiciária para maiores esclarecimentos. O interprete [...], funcionário da Escola Estadual Francisco Sales compareceu a referida delegacia para auxiliar as autoridades policiais.” (BO-46).

Os responsáveis legais pelos adolescentes envolvidos nas situações de “vias de fato”, em geral, foram acionados pela escola para acompanhar o desenrolar dos procedimentos. Em alguns casos, os alunos foram encaminhados primeiro pela Polícia Militar ao Pronto Socorro, para, em seguida, se dirigirem ao CIA (Delegacia Especializada).

“Acionado através de um contato telefônico pelo diretor da Escola Municipal [...] compareci no local, onde a vítima [...] relatou o seguinte fato: que nesta data, 18/11/2014, ao chegar na Escola Municipal para o início das aulas, fui coagido por um grupo de alunos no perímetro do refeitório, os quais exigiam que eu entregasse um aparelho de celular samsung que havia sido furtado nas dependências da escola, onde a vítima se tratava de uma aluna, tudo isso por que em data pretérita da semana passada, encontrei um aparelho de celular, mas havia localizado o proprietário e devolvido o respectivo aparelho, vindo a coincidir com o fato do furto, onde os menores infratores [...] e [...] exigiram o aparelho e em seguida desferiram socos na minha barriga e costas, e que somente pararam devido funcionários perceber a movimentação e intervir. Em diálogo com os menores infratores [...] nega ter agredido [...], mas na presença policial [...] confirma: ‘bati, mas não espanquei!’ E que somente foram tirar satisfações para localizar o aparelho furtado da aluna e que estava sendo depositado a culpa sobre um outro aluno que não tinha culpa. Os responsáveis foram acionados através de contato telefônico pela direção escolar e coordenação. A genitora e representante legal da vítima [...] compareceram e acompanharam todas as providências policiais. Os envolvidos foram conduzidos até a delegacia especializada de ato infracional, onde os menores infratores foram apresentados à autoridade judiciária para demais e necessárias providências que julgar cabíveis.” (BO-13).

“Acionados pela diretora da escola via COPOM, comparecemos na instituição de ensino onde ela e a vítima nos relataram que os autores agrediram a vítima com um soco no rosto. A vítima disse ainda que tal fato já aconteceu em outra oportunidade pelos mesmos autores. Os pais da vítima, senhorita [...] e senhor [...], não quiseram atendimento médico para o seu filho. Os genitores da vítima acompanharam toda a ocorrência. O menor [...] costa dos santos não foi apreendido pois, segundo a diretora ele evadiu da escola pulando o muro antes da chegada da polícia militar. O autor [...] disse que já foi apreendido em outra oportunidade com 31 pinos de cocaína. Ainda segundo ele, tal apreensão se deu quando estava traficando cocaína no bairro vista do sol. Os dados dos menores nos foram passados pela diretora da

escola. As mães dos autores apreendidos acompanharam toda a ocorrência. As partes foram orientadas quanto as providências a serem tomadas.” (BO-56).

#### 4.6.4 *Desacato*

De acordo com o Artigo 331 do Código Penal Brasil (BRASIL, 2016), é considerado crime “desacatar funcionário público no exercício da função ou em razão dela”<sup>89</sup>; nos casos em análise, o ato infracional de desacato também foi cometido pelos adolescentes entre os anos de 2014 e 2015, em inúmeros estabelecimentos escolares municipais e estaduais de Belo Horizonte.

Foram registrados um total de 55 Botins de Ocorrência. Desses, 15 evidenciam ações de desacato que tiveram como foco a “direção das escolas” ao intervirem naquelas situações de indisciplina e/ou descumprimento das normas escolares fora da sala de aula. Ao se deparar com essas situações, a direção relembra a “regra” descumprida pelo aluno em questão, solicitando a ele que a cumpra; perante a admoestação, de acordo com os registros dos BOs, o adolescente desobedecia a ordem da direção, ao mesmo tempo em que emitia insultos e ofensas em sua direção.

“No local, em contato com a vítima diretor da Escola Municipal [...] situada no local do fato, este em companhia do guarda municipal, também de serviço na escola, estes nos relataram o seguinte: nesta data pela manhã, enquanto os demais alunos da escola adentraram às salas de aula do colégio, o menor de nome teria que aguardar na sala da direção até a chegada dos pais ou responsável, onde estes seriam informados sobre a conduta frequente do referido menor, onde segundo o [...], o menor tem agido com atos de indisciplina no interior do colégio. Enquanto o menor [deveria] aguardava a presença dos pais, desobedecendo uma determinação do diretor da escola, seguiu sentido ao pátio da escola, sendo acompanhado pelo diretor Sr. que a todo momento dizia ao menor [...] que retornasse até a sala da direção, onde neste momento, o menor [...] virou e disse ao diretor [...]: ‘você não é nada, você não é homem pra mandar em mim’, sendo que toda a ação do menor foi acompanhada pelo guarda municipal, com a chegada policial, o menor já se encontrava na sala da direção, onde a todo momento dizia: ‘eu já rodei no 157, isso aí não dá nada pra mim’. O diretor, nos informou que em data anterior, já tentou contato com a mãe do referido menor, contudo sem êxito no comparecimento da mãe até a referida escola para tomar conhecimento da situação. Diante dos fatos,

---

<sup>89</sup> No caso de um adulto praticar tal ação, ele será punido com sanção (pena) de “detenção, de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos, ou multa” (BRASIL, 2016).

encaminhamos todas as partes até esta especializada, onde as partes ficaram à disposição.” (BO-41).

Em alguns casos, foi necessária a intervenção policial para que o adolescente cumprisse a ordem preestabelecida.

“De acordo com a vítima Sr<sup>a</sup> [...], na data de hoje por volta das 07:00 horas, horário de entrada dos alunos, o aluno em evidência, queria entrar no colégio sem a camisa de uniforme desta escola, sendo que esta estava enrolada no pescoço deste aluno, segundo a diretora orientou ao aluno que não poderia entrar sem a camisa do uniforme, ainda de acordo com a diretora o aluno insistiu dizendo ‘vou entrar sim’ porém esta teria se posto à frente do aluno com os braços abertos afirmando que não iria entrar sem a camisa do colégio, neste momento o aluno falou ‘vai tomar no cu’, de acordo com a Sr<sup>a</sup> [...] afirmou agora que você não vai entrar mesmo e novamente o aluno voltou a dizer, ‘vai tomar no seu cu’ e adentrou ao colégio e foi para sala de aula, que só saiu da sala na presença da polícia militar. Diante do exposto foi solicitado a presença da mãe que acompanhou toda ocorrência, trago a vossa presença, vítima autor e a responsável pelo autor por ser este menor de idade, para medidas cabíveis.” (BO-1).

A direção ainda intercedeu em outros quadros de comportamentos inadequados cometidos por adolescentes nos intervalos entre as aulas, no recreio; seja no pátio e/ou nos corredores das escolas. Assim como narrado acima, a reação do aluno foi de afronta e desacato.

“Segundo alegações do senhor, diretor da Escola Estadual [...], ao chamar a atenção da Aluna [...], pedindo para que ela entrasse para sala de aula, esta se irritou e passou a ofendê-lo e desacató-lo, dizendo: ‘Você não vale nada nesta escola, é um diretorzinho de merda, um folgado um desgraçado’. Fato este que já aconteceu em outras oportunidades, contudo sem registros de ocorrências anteriores. Segundo alegações da aluna [...], na data de hoje, apenas chamou o diretor de folgado, e mais nada. Foi feito contato telefônico com a senhora, responsável pela menor, porém esta não acompanhou o registro do boletim de ocorrência. Encaminho a vossas presenças as partes envolvidas.” (BO-24).

“Comparecemos a Escola Estadual [...], onde fizemos contato com a diretora, na ocasião esta relatou que caminhava pelo pátio da escola, momento que visualizou a aluna [...] fora de sala de aula. Ao questionar o motivo da ausência da aula, a aluna disse que iria ao banheiro, contudo, a escola para controlar os alunos, disponibiliza crachás aos professores para quando os alunos necessitarem descolar até os sanitários pegam o crachá com o professor. Ao ser questionada novamente do crachá, a aluna respondeu que estava com o professor, a diretora pediu para que a aluna pegasse o crachá com o professor e se retirou, a aluna disse que iria fazer xixi na boca da Sr<sup>a</sup> [...] e disse que era uma vagabunda, a Sr<sup>a</sup> [...] não ouviu o desacato, mas foi avisada pelo afronte da aluna, neste momento a Sr<sup>a</sup> [...] foi até a aluna para [...] o ela tinha dito sobre sua pessoa, a aluna novamente repetiu em alto e bom tom

na frente da testemunha que iria fazer xixi na boca dela e que ela é uma vagabunda. Durante o atendimento a ocorrência a direção da escola tentou contato com os pais da aluna [...], contudo sem êxito. A testemunha não acompanhou a ocorrência pelo fato de ter ficado responsável pela escola. Diante dos fatos foi acionado a patrulha escolar para tomar as providencias e trazido a esta especializada. Registro para providencias.” (BO-9).

Em algumas ocasiões, quando solicitada pelos professores ou alunos para mediar algum caso que envolvia uma ação delituosa de outro adolescente, a direção também era alvo de impropérios e desqualificações por parte do jovem infrator.

“Comparemos a Escola Estadual [...], onde fizemos contato com a diretora, onde esta relatou que a aluna [...] a procurou devido o aluno conduzido [...], ter desferido um tapa em seu quadril e que não gostou de tal atitude e repassou o fato a direção da escola e dispensou providencias policiais, que a diretora foi até a sala de aula para averiguar os fatos e conversar com o aluno, sendo que em sala de aula e na presença de todos os alunos o conduzido [...] disse para a diretora: ‘vai se fuder diretora’, então a senhora [...] pediu que ele a acompanhasse até a sala da direção, porém o aluno disse que não iria sair da sala e que nem o capeta o tiraria da sala de aula, contudo com a nossa presença o aluno se retirou de sala de aula onde conduzimos para esta especializada para providencias. Informo que o pai do aluno Ícaro foi avisado de sua condução a esta especializada.” (BO-12).

“Comparemos a ‘Escola Estadual [...]’ onde o professor, [...], nos relatou que chegou na sala de aula as 7h00min, momento em que o material escolar dos autores do ato infracional [...] e [...] (1º ano e) já estavam sobre a carteira dos mesmos indicando que já estavam dentro da escola; que os alunos entraram na sala de aula por volta de 7h30min conversando em tom de voz alto e atrapalhando os outros alunos que já estavam em aula; que os menores não levaram o livro o qual o professor havia solicitado na aula anterior e, quando chamou a atenção dos autores, eles começaram a discutir com ele; que ele ordenou que [...] e [...] saíssem da sala de aula e eles se negaram a cumprir a ordem; que, por esse motivo, o professor saiu da sala e acionou a vice diretora, a senhora [...], a qual compareceu à sala de aula e advertiu os alunos. Segundo a senhora [...] fez diversas advertências aos alunos e os ordenou a sair da sala de aula; que os alunos se negaram a sair e ela resolveu retirar os outros alunos e dividi-los nas demais salas; que, nesse momento o aluno [...] lhe mandou ‘tomar na buceta’ e o aluno [...] começou a enfrenta-la dizendo que ela achava que podia fazer o que quiser na escola, mas que não podia; relata ainda que não tinha a intenção de efetuar o registro do boletim de ocorrência e somente ordenou que os infratores fossem para casa; que, mais uma vez, os autores desobedeceram dizendo que não iriam, sempre em tom grosseiro; que, quando disseram aos autores que iriam acionar a PM, [...] falou que não tinha medo de polícia. Segundo [...] e [...] os dois alunos são reincidentes; que sempre estão desafiando e querendo tirar a autoridade dos educadores frente aos demais alunos. De acordo com os alunos, não desrespeitaram em nenhum momento nem o professor nem a vice-diretora, contudo confirmam que se negaram a sair da escola quando a senhora [...] os deram tal ordem.” (BO-55).

Os “Coordenadores pedagógicos” também foram desrespeitados (verbalmente) pelos adolescentes, num total de 10 registros em BOs. Geralmente, a coordenação interpôs-se na relação com os adolescentes, por conta de (maus) atos praticados fora da sala de aula. Ao serem advertidos, os alunos reagiam negativa e desrespeitosamente em relação à esse profissionais.

“Segundo relato do coordenador da Escola Municipal [...], hoje por volta das 08:00 horas, o aluno [...] se encontrava fora de sala de aula em horário de aula, ao avistar o [...] começou a lhe chamar de cagão por várias vezes. Assim o [...] pediu para o [...] para ir para de aula, mas o [...] contínuo a lhe desacatando lhe chamando de cagão e lhe disse para ir dormir a não pagar de doido. Assim o [...] se sentiu desacatado e humilhado perante outros alunos e funcionários da escola. Segundo relato do [...], realmente ele se encontrava fora de sala de aula e o [...] lhe pediu para ir para sala de aula, sendo que não obedeceu e lhe chamou de cagão.” (BO-4).

“Comparecemos no local, e conforme solicitação da (testemunha) diretora da Escola Municipal [...], alegando que nesta data, foi solicitado por um funcionário desta escola sobre uma pichação, feita pela aluna na porta do banheiro, e quando esta chamou a referida aluna para conversar e dar orientações, foi sem motivo aparente desrespeitada, e ofendida verbalmente pela referida aluna com dizeres de baixo calão, na qual foi ofendida e xingada com palavrões, com paciência conseguiu resolver a situação em âmbito local, contudo após a chegada da mãe da outra aluna que teve seu nome e dizeres pichados na referida porta do banheiro, houve um princípio de discussão verbal, e neste momento a coordenadora Sr<sup>a</sup> (vítima) tentou conversar e entender o que ocorria e mais uma vez a aluna Alice descontrolada e agressiva, desferiu palavras de baixo calão contra a pessoa da Sr<sup>a</sup>, e esta nos relatou que com os seguintes dizeres da aluna [...] teve ofendida a dignidade e honra, bem como o desacatado devido o cargo e função exercida nesta escola, com os dizeres ‘é uma coordenadora de merda que não resolve nada’, ‘aqui nesta escola só trabalha vagabunda, desgraçadas’, ‘que não irá obedecer ninguém nesta escola de merda’, pois não obedece nem a própria mãe em casa, não conformada com tais dizeres, a aluna [...]. ainda desferiu dizeres com tom ameaçadores ‘que você [...] vai ver o que vai acontecer!!!’, e também ofendeu verbalmente com dizeres: ‘sua quatro olhos e de gorda’, em conversa com a aluna [...] nos confirmou tal versão da vítima e testemunhas relacionadas em campo específico, e afirmou está indignada com a vida que leva e que o motivo de tal revolta e inconformismo com todos e falta de atenção da mãe que lhe trata diferente das irmãs, diante dos fatos e solicitação da vítima, registro esta ocorrência e apresento a autora para providências cabíveis e futuros fins. Acrescento que foi respeitado todos os direitos e garantias constitucionais desta autora, e a escola entrou em contato com responsável [...] sobre as providências policiais. Registra-se.” (BO-26).

Diante de situações de indisciplina mais graves ocorridas em sala de aula, o coordenador foi acionado por um professor; lá chegando, ou quando da intervenção deste(a)



coordenador(a) junto da turma e/ou de um aluno específico, ele(a) era afrontado de maneira ríspida por um ou mais adolescentes.

“Segundo relatos da Sr<sup>a</sup> [...], que coordenadora de turno foi acionada por um professor que ministrava aula na sala do aluno [...], relatando que este usava fone de ouvidos e aparelho de telefone celular em sala. Quando a vítima chegou na porta da sala o aluno [...], diz para ela que iria agredi-la com um tapa na cara e a mandando tomar no ‘cu’. A vítima disse que estes fatos vêm ocorrendo corriqueiramente e hoje não foi possível aguentar tanta ameaças solicitante providencias. A direção da escola comunicou a responsável do aluno que está deslocando para esta especializada por meios próprios.” (BO-19).

“Em contato com a senhora coordenadora pedagógica da Escola Municipal [...], relatou que estando no exercício de sua função teria sido desacatada pelo menor [...] (aluno) que por motivo de indisciplina, foi convidado a sair da sala de aula fato este, que gerou todo o ocorrido. Conforme [...], o referido aluno [...] agindo de forma agressiva e com a intenção de denegrir sua imagem como coordenadora da escola, direcionou a ela várias palavras, além de desferir pontapés nas escadarias da escola causando com isso, um grande alvoroço no interior da instituição de ensino. A coordenação da escola, fez contato telefônico com a mãe de [...] que foi informada da situação e orientada a comparecer a esta delegacia afim de acompanhar o filho. Diante do exposto, faço registro para as demais providências.” (BO-43).

Em outros 12 Boletins de Ocorrência, há registros do desacato dos adolescentes para com os “professores”, ao expressarem de maneira ofensiva o desagrado dos primeiros contra a intervenção dos últimos, em relação às suas ações indisciplinadas durante as aulas. A interferência dos professores no comportamento dos alunos, em geral, apoiava-se no exercício de garantir uma melhor ambientação para que as atividades pedagógicas acontecessem.

“Comparecemos a Escola Estadual [...] onde a senhora [...] foi vítima de desacato e ameaça. Segundo relato da vítima, nessa data o autor [...], após ter sido solicitado a fazer silêncio em sala de aula, não gostou da interferência da professora em sua conversa, ocasião em que começou a desafiar a autoridade da vítima dizendo que ela não mandava nele. Foi solicitado ao aluno que saísse de sala e se deslocasse até a diretoria. O aluno se levantou e antes de sair de sala, juntamente com a vítima, disse as seguintes palavras a ela: ‘vai tomar no seu cu, que porra, você vai ver’. Ao chegarem na sala direção o autor continuou desacatando a vítima, mesmo com o diretor da escola pedindo para que ele parasse. Ao questionar o autor sobre os fatos, ele confirmou que desacatou a professora, porém não a ameaçou e que a expressão: ‘você vai ver’ no seu ponto de vista não foi dita com o objetivo de ameaçá-la. A professora [...] acompanhou a ocorrência na condição de responsável legal pelo aluno até o comparecimento da senhora [...], avó do autor. Segundo relato da direção da escola, não é a primeira vez que o aluno apresenta comportamento desrespeitoso com os professores. Diante do exposto conduzimos as partes a essa

delegacia para conhecimento e demais providências da autoridade policial.” (BO-15).

“Segundo a professora que trabalha na Escola Municipal [...], quando estava na sala de aula aplicando uma prova para a turma do oitavo ano, quando a aluna [...] começou a perturbar os outros alunos, tirando a atenção deles durante a prova, a professora a advertiu várias vezes para que ficasse quieta para não ficar atrapalhando os colegas de sala. Nisso a conduzida [...] começou a ofendê-la com palavras grosseiras, falando para ela ‘ir tomar no cu’, e falou que a professora e uma piranha que faz programas depois da aula para ganhar mais dinheiro. A conduzida [...] ficou irritada e começou ameaça-la quando a professora [...] a chamou de minha filha, que a conduzida falou que ela fosse sua mãe já teria te matado, a professora retrucou falando que ela fosse a sua mãe ela teria educação. Diante dos fatos trago a vossa presença para as providencias cabíveis.” (BO-49).

Também houve interferências dos professores diante de ações dos adolescentes, externas à sala de aula, que se mostraram divergentes daquelas previstas nas normas escolares. As reações de descortesia e de desafeto dos alunos diante das intervenções docentes podem ser observadas abaixo.

“Empenhados pelo COPOM comparecemos ao local e fizemos contato com a Sr<sup>a</sup> [...], professora da Escola Estadual [...]; nos informou que a aluna [...], nesta data tentou sair da escola juntamente com outros alunos, em horário de aula, momento em que foi impedida pela diretora, a aluna passou a desacatar a professora dizendo: você trabalha a noite. A professora perguntou a aluna: quem trabalha a noite? A aluna respondeu: prostituta e puta. A aluna confirmou os dizeres. Diante do exposto, o desacato aconteceu em virtude da posição da professora, no exercício do serviço público. As partes estão sendo apresentadas nesta especializada, sendo que a menor está sendo acompanhada de seu representante legal Sr [...].” (BO-6).

“No local, segundo dizeres da vítima, Sr<sup>a</sup> [...], hoje por volta 16:50 hora, no interior da Escola Municipal [...] onde é professora, o menor de nome [...] de quinze anos, veio até a sua sala de aula, onde a professora estava lecionando para meninos do sétimo ano, vindo agredir e desacatar a professora com palavras de baixo calão e gestos obscenos do lado de fora da sala próximo da janela, e assim que a referida saiu da sala de aula até a coordenação para providencias, o menor continuou utilizando palavras de baixo calão e seguindo-a até a coordenação. Segundo relato do menor, que realmente houve o desacato, porém não teve gestos obscenos, motivo pelo qual a professora havia o chamado de palhaço e após ser solicitado acompanhar coordenadoria, que deslocou utilizando palavras de baixo calão, devido a professora também utilizar dizeres de palhaço, e que segundo o menor no momento do fato estava em atividade extra (oficina de ciência) e que vários alunos da sala dele presenciou o fato. Os pais do menor acompanharam o BO.” (BO-45).

Além dos professores, da direção e da coordenação, alguns outros “funcionários” que exerciam a função de porteiro, de auxiliar de cozinha da escola, por exemplo, foram alvo de afrontas e insultos por parte dos adolescentes. Essas ações aconteceram fora da sala de aula, em períodos geralmente de entrada dos alunos.

Houve caso de tentativa do adolescente de adentrar a escola, apesar de ele estar atrasado ou não devidamente uniformizado. Ambas as situações são contrárias ao regimento das respectivas escolas; o funcionário responsável, portanto, ao negar a entrada do adolescente, estava cumprindo o estabelecido pela norma escolar. Os adolescentes, ao se haverem com o exercício desta norma, reagiram intempestivamente e manifestaram seu descontentamento com a situação – de ter sua entrada na escola negada –, direcionando palavras de baixo calão aos funcionários da escola.

“Ao chegarmos na Escola Estadual [...] para realizar o patrulhamento da entrada de alunos do turno da tarde, deparamos com o menor [...] discutindo com o funcionário que trabalha na portaria da escola, em seguida o menor muito agressivo desferiu um tapa no rosto do funcionário que teve seus óculos arremessado ao chão vindo a danificá-lo. O funcionário alega que a discussão se deu quando pediu para o menor entrar para escola, pois o sinal de entrada já havia sido acionado; não obedecendo ao funcionário fez gestos obscenos com o dedo médio da mão e mandou ele tomar no ‘cú’. As agressões só não continuaram devido a chegada da guarnição, pois o menor ainda continuou muito exaltado querendo agredir o funcionário da escola.” (BO-10).

“Comparecemos a Escola Municipal [...], onde segundo a funcionária [...], após advertir o aluno [...] que ele não poderia acessar a escola sem o uniforme, conforme o regulamento do educandário, ela foi ofendida pelo mesmo que a chamou de ‘desgraça’ e proferiu para ela frases de baixo calão. Foi feito contato com a mãe de [...], que o acompanha nesta delegacia.” (BO-34).

No tempo do recreio, situações de desacato a funcionários da escola também foram registradas. Ao perceber a realização de uma ação indevida de um aluno, o funcionário interpôs-se imediatamente; em seguida, o adolescente dirigiu uma fala desrespeitosa para ele.

“Acionados pelo CICOP, comparecemos ao local do fato, onde a Sr<sup>a</sup> [...] nos relatou que estava monitorando uma sala de aula na Escola Estadual [...], quando interpelou um aluno acerca de seu comportamento. Este aluno, a respondeu com o seguinte impropério: ‘vai tomar no cu’ e em seguida ‘eu sou é da Cabana, e conheço os bandidos tudo de lá’, diante do acontecimento esta levou a situação ao seu supervisor acima relacionado como testemunha, e o menor confirmou seus dizeres. Diante do exposto conduzimos as partes a presença de autoridade de polícia judiciária, para uma possível continuação da persecução criminal e elucidação apurada dos fatos.” (BO-14).

“Comparecemos a Escola Estadual [...], onde fizemos contato com a Sr<sup>a</sup> [...], cantineira da referida escola. Esta relatou que tem ordem da direção da escola, para que ao servir a merenda em certa quantidade para cada prato, até que todos os alunos sejam servidos e após servir novamente quem interessar em repetir e que o aluno [...] não aceitou a quantidade a ele servido e pegou o alimento dos outros pratos e juntou ao seu. A Sr<sup>a</sup> [...] como responsável pela cantina, questionou a atitude do aluno que não gostou de ser repreendido e mandou a Sr<sup>a</sup> [...] tomar no (cu) e profanou a ele outras palavras de baixo calão. Ao realizar a busca na mochila do aluno por este relator, CB [...], na presença de várias testemunhas inclusive a Sr<sup>a</sup> [...] supervisora da escola, foi encontrado um invólucro de substância semelhante a maconha. Encaminhamos as partes e material a esta especializada para providências. Informo ainda que a supervisora da escola acompanha esta ocorrência para assistir o aluno.” (BO-20).

Como se pode ver nas descrições acima, mediante a avaliação de dada situação pela direção e/ou coordenação da escola, assim como do vínculo estatal da unidade escolar<sup>90</sup>, a Guarda Municipal ou a Polícia Militar eram acionados. Segundo registro dos BOs, a direção ou a coordenação acionava a ajuda do policiamento quando precisavam interferir em uma situação problemática (indisciplinar, delituosa), cometida por um adolescente. A reação do aluno para com os policiais, algumas vezes, em muito se aproximava daquelas já explicitada acima, na relação com diretores, professores e a coordenação, quando intervinham junto aos jovens diante de tais ocorrências: descortês, ofensiva.

“Empenhados pelo CICOP, para apoiar o Sgt<sup>o</sup> [...] que pedira prioridade pois estava cercado com seu patrulheiro por aproximadamente 200 duzentos alunos do Instituto de Educação, no interior da escola incitados por ex-alunos e integrantes da ‘AMES-BH’ contudo não foi apresentada nenhuma identificação que comprovava tal fato, quando por pedido da vice diretora que os retirássemos da escola pois não tinha autorização para o ato, foi dado ordem para que eles se retirassem esta não foi acatada momento em que a apreendida [...] pegou o megafone da mão da senhorita [...]. Neste momento o Sgt [...] tentou apreender o megafone e no ato sofreu escoriações diante da resistência violenta da menor [...]; o Sgt [...] sofreu escoriações no pulso direito não sendo necessária medicação, a senhorita [...] tentava evadir do local quando foi contida com uso dos meios moderados de força pelo 3<sup>o</sup> Sgt [...] que foi desacatado NO ATO e hostilizado por todos no local, todos os envolvidos foram conduzidos para a sala da direção onde a direção contactou os pais dos menores, no momento em que a responsável senhora [...] adentrou a sala foi logo dizendo: ‘quero saber quem foi o cachorro aqui que encostou em minha filha, eu vou passar por cima dele’, no momento se encontravam na sala além dos

---

<sup>90</sup> A presença da Guarda Municipal fez-se presente, de acordo com os registros analisados, apenas em escolas municipais. Quando a direção e ou coordenação das escolas estaduais (de Minas Gerais) reconheciam que uma dada situação necessitava de uma interferência policial, recorriam, sempre, à Polícia Militar.

acusados e da testemunha mais quatro militares Sgt [...], SGT [...], CB [...], esteve no local superintendente da secretaria de educação metropolitana A Sr. [...] que acompanhou os fatos, conversou com os alunos que em momento algum foram impedidos de participar dos atos tanto que após os fatos saíram em passeata pela Av com apoio da PMMG, vale salientar que em momento algum os integrantes da AMES-BH foram autorizados pela direção ou vice direção a panfletarem ou usar megafone no interior da escola mesmo porque estava atrapalhando as atividades normais visto que havia várias aulas no momento em que os integrantes do grêmio incitando os alunos a abandonarem as salas de aula para manifestarem, o comandante do 1º batalhão acompanhou a ocorrência bem como o MAJ comandante da PM, existem vários vídeos do fato produzidos por ambas partes. Conduzidos e responsáveis a disposição nesta D. P.” (BO-50).

Em outras ocasiões, os policiais testemunhavam ações, ou mesmo suspeitavam que determinados alunos estivessem na eminência de praticar uma ação delitiva. Em ambas as circunstâncias, os policiais militares e/ou municipais agiram diante da situação, sendo insultados, logo em seguida, pelos adolescentes em questão.

“Deslocamos ao local do fato, Escola Municipal [...], onde em contato com o Guarda Municipal [...], este relatou que juntamente com os demais agentes que atuam na referida escola, desconfiaram que alguns alunos estavam fazendo uso de substância entorpecente no interior do estabelecimento, face ao exposto, deslocaram ao local onde tais alunos se encontravam e iniciaram a abordagem. O menor e autor [...], 17 anos, não gostou de ser abordado, irritou-se e passou a desacatar o guarda, dizendo que não iria receber busca de um ‘guardinha’, ‘que ele era um viado’, mostrando-se bastante resistente à ação dos agentes, apresentando inclusive sinais de uso de substância entorpecente. Ainda o autor ameaçou os agentes dizendo que iriam se arrepender da abordagem, pois não sabiam com quem estavam mexendo. Diante de tal situação, os guardas deram voz de apreensão ao autor, o qual foi imobilizado devido ao estado que se encontrava, momento em que os agentes acionaram a polícia militar. Foi feito contato com a genitora do autor, senhora, que acompanhou a guarnição no desfecho da ocorrência nesta delegacia. O autor não apresenta lesões, portanto, na presença [...], dispensou qualquer atendimento médico.” (BO-35).

Também ocorreram situações de ofensas e desrespeito, por parte de alunos “de dentro da escola”, a policiais que estavam no desempenho de suas funções do lado “de fora da escola”.

“Na data de hoje esta guarnição PM estava incursionando no aglomerado quando foi surpreendida com vários gritos de palavras de baixo calão e insultos vindos de uma escola que fica próxima a este aglomerado. Ao nos aproximarmos do muro da Escola Estadual [...], começamos a escutar insultos e xingamentos, momento em que o SD dias se posicionou num local, próximo ao muro, onde conseguiu visualizar

perfeitamente este menor proferindo palavras de baixo calão a esta guarnição PM como: ‘seus polícias de merda! Seus peidados, vão tomar no cu, seus filhos da puta! Seus merdas!’. Fizemos contato com a Sr<sup>a</sup> [...], diretora desta escola, que nos permitiu o acesso, momento em que localizamos o menor [...] tentando se esconder para não ser descoberto, e em seguida este menor [...] foi abordado e apreendido em flagrante pelo crime de desacato. Este menor [...] na presença desta Sr<sup>a</sup> [...] assumiu que realmente xingou os policiais militares desta guarnição e que também estaria incitando os demais alunos desta escola a fazerem o mesmo. Segundo este menor [...], ele já foi apreendido duas vezes pelo cometimento de crime relacionado a drogas e através de informações passadas por outros alunos desta escola, ele também é suspeito de vender drogas neste estabelecimento de ensino. Durante a confecção deste BO, este menor [...] também assumiu para o SD dias, a autoria deste crime praticado hoje e que estaria arrependido. Diante dos fatos expostos, trago este menor apreendido para esta delegacia especializada para que sejam tomadas providência cabíveis.” (BO-32).

“Durante atendimento de ocorrência de ameaça no mesmo local deste fato conforme boletim de ocorrência [...], quando saíamos da escola o menor gritou do corredor da sala de aula da escola, na frente de várias outras pessoas em bom e alto tom os seguintes dizeres: ‘ô cachorrinho do governo’. Diante do ato o menor foi apreendido. A direção da escola fez contato com a família do menor, contudo, a família disse que não iria acompanhar a ocorrência pelo fato do menor estar dando bastante problemas. O menor não possui documento de identificação.” (BO-52).

Nos cenários descritos acima, de alguma forma os policiais militares e/ou municipais foram ofendidos por adolescentes ao exercerem sua função, perfazendo um total de 12 Boletins de Ocorrência, sendo 6 deles referentes à ações de desacato endereçadas aos Guardas Municipais, e outros 6 que tiveram como alvo Policiais Militares.

A maior proximidade com os registros policiais acerca dos atos de desacato cometido pelos adolescentes nas escolas possibilitou-nos observar outras nuanças acerca do tratamento dispensado aos adolescentes e seus direitos, quando cometem um ato infracional. Por exemplo, consta em muitos BOs a presença dos pais no acompanhamento do desenrolar das ações advindas da ação cometida pelo adolescente<sup>91</sup>. Em geral, a escola realiza o contato inicial com os pais pelo adolescente e, ainda por telefone, anuncia a atitude praticada pelo adolescente e requer a presença do adulto legalmente responsável, para que este acompanhe os procedimentos disciplinares a serem tomados pela escola – quando ainda houver. Dada a circunstância, os responsáveis legais são avisados que o aluno foi encaminhado para a delegacia especializada, requerendo, portanto, a sua presença para acompanhamento do procedimento, agora, junto das polícias militar e civil.

---

<sup>91</sup> Dos 55 Boletins de Ocorrência analisados, podemos constatar que 39 fazem menção à participação/presença dos pais e ou responsáveis legais no desenvolvimento do processo.

“De acordo com a vítima Sr<sup>a</sup> [...], na data de hoje por volta das 07:00 horas, horário de entrada dos alunos, o aluno em evidência [...], queria entrar no colégio sem a camisa de uniforme desta escola, sendo que esta estava enrolada no pescoço deste aluno, segundo a diretora orientou ao aluno que não poderia entrar sem a camisa do uniforme, ainda de acordo com a diretora o aluno insistiu dizendo ‘vou entrar sim’ porem esta teria se posto à frente do aluno com os braços abertos afirmando que não iria entrar sem a camisa do colégio, neste momento o aluno falou ‘vai tomar no cu’, de acordo com a Sr<sup>a</sup> [...] afirmou agora que você não vai entrar mesmo e novamente o aluno [...] voltou a dizer, ‘vai tomar no seu cu’ e adentrou ao colégio e foi para sala de aula, que só saiu da sala na presença da polícia militar. Diante do exposto foi solicitado a presença da mãe que acompanhou toda ocorrência, trago a vossa presença, vítima autor e a responsável pelo autor por ser este menor de idade, para medidas cabíveis.” (BO-1).

A menção às antigas e más ações e maus comportamentos praticados na escola pelos adolescentes em lide foi um recurso utilizado ao longo do testemunho e confecção do BO por professores, por coordenadores e pela direção da escola. Notamos que, algumas vezes, ocorrências de situações pretéritas cometidas pelos alunos, que não tinham conexão com o fato daquele momento, foram trazidas no depoimento dessas pessoas ora como vítimas, ora como testemunhas do ato cometido pelo aluno.

Podemos perceber também que, na confecção, na produção da sua escrita, vários Boletins de Ocorrência ora potencializam, ora reforçam a ação praticada pelo adolescente, a sua reação diante da intervenção realizada por um adulto frente a esse ato cometido pelo aluno.

“Ao chegarmos na Escola Estadual [...] para realizar o patrulhamento da entrada de alunos do turno da tarde, deparamos com o menor [...] discutindo com o funcionário que trabalha na portaria da escola, em seguida o menor muito agressivo desferiu um tapa no rosto do funcionário que teve seus óculos arremessado ao chão vindo a danificá-lo. O funcionário alega que a discussão se deu quando pediu para o menor entrar para escola, pois o sinal de entrada já havia sido acionado; não obedecendo ao funcionário fez gestos obscenos com o dedo médio da mão e mandou ele tomar no ‘cu’. As agressões só não continuaram devido a chegada da guarnição, pois o menor ainda continuou muito exaltado querendo agredir o funcionário da escola.” (BO-10).

“No local em contato com a vítima, vice-diretora da Escola Estadual [...], esta alega que o menor infrator [...], aluno da referida escola, fora até a escola nesta data, muito exaltado alegando estar com uma arma de fogo e a todo tempo proferindo ameaças de morte para ela e os demais professores e alunos da referida escola. A vítima alega ainda que, o menor infrator fora contido pelo porteiro da escola e orientado a parar com as injustas ameaças, contudo o menor infrator passou a dar chutes nas portas das salas de aula com intuito de entrar na sala a força e novamente ameaçando de

atirar em todos. O Sr. [...], porteiro da escola, alega que o menor o agrediu com diversos empurrões e o ameaçou de morte com os seguintes dizeres: ‘quando você sair da escola vou te encontrar e te matar’. Diversas guarnições compareceram no local onde, foi realizada uma varredura no interior da escola com intuito de localizar a arma de fogo, contudo não foi localizada nenhuma arma nas dependências da escola e nem na posse do menor infrator. Registro para providencias cabíveis.” (BO-40).

Em ambos os aspectos, parece-nos que há uma tentativa pela construção de um perfil delituoso desse adolescente. Ao expormos outras atitudes e comportamentos já cometidos pelo aluno, bem como o exercício da reafirmação ou da otimização de uma ação, da reação ofensiva e desrespeitosa do adolescente diante da interferência do diretor, do professor ou de quem quer que seja, transcrita na composição do BO, constatamos que tudo isso parece anunciar certa expectativa acerca de uma sanção mais rigorosa a ser aplicada ao adolescente.

Outro ponto que merece destaque refere-se aos procedimentos utilizados pelos Guardas Municipais e Policiais Militares, quando das intervenções junto aos adolescentes. Também valeria à pena observar as posturas e ações desses agentes de segurança pública diante das reações, algumas vezes, agressivas e desrespeitosas dos alunos para com eles. Consta registrado em diversos BOs a necessidade de a polícia usar da força física e, em certos casos, de algemas naqueles adolescentes que cometeram algum delito dentro da escola. Quando da intervenção da força policial, temos alunos que reagiram à voz de prisão (ou de apreensão), não só desacatando mas também reagindo fisicamente contra os policiais.

“Comparecemos na escola e ao fazermos contato com os guardas municipais estes nos relataram que estavam fazendo uma passagem periódica na referida escola, devido ao consumo de drogas na porta da escola e tumultos, passagem esta orientada pela CECOGE (central de coordenação geral) e solicitação do guarda que trabalha na escola. Ao realizarem uma abordagem ao menor [...] que estaria evadindo da escola pulando o muro, contudo os demais alunos que estava no interior da escola começaram a hostilizar os guardas que estavam fazendo a abordagem, dizendo ‘seus ratos, guardas de merda, seus bostas bando de filhos da puta’ e outras palavras de baixo calão. E quando o guarda santos identificou um o aluno [...] e se dirigiu para fazer a apreensão dele onde ele resistiu tentando agredir os guardas com socos, sendo necessário fazer o uso de força física moderada para contê-lo. Neste momento o diretor da escola tentou defender os alunos e começou a empurrar os guardas municipais e a gritar para os guardas que quem manda na escola e ele e ele que era a autoridade na escola e não a guarda municipal; que não iria tirar os alunos da escola. Contudo o aluno [...] que após a abordagem foi orientado e liberado retornou ao pátio da escola e começou a desacatar toda a guarnição GM com os seguintes dizeres: ‘Vocês são uns ratos, um bando de merda e são todos filhas das putas’, sendo assim os guardas municipais deram voz de apreensão para ele. Em



tempo toda a ação dos guardas foi assistida pelo Sr. [...] que é professor de capoeira da escola e que o mesmo não viu nenhuma ilegalidade na ação da guarda municipal e se colocou à disposição para o esclarecimento dos fatos, onde as partes envolvidas foram conduzidas para sede da 24 cia para o registro do BO. Ouvido o Sr. [...] que é diretor da escola este nos relatou que o tumulto teria ocorrido por causa que o guarda Souza teria agredido um dos alunos e que ele ainda teria dito que ele e quem era a autoridade no local. Ouvido a Sr<sup>a</sup> [...] coordenadora da escola está nos relatou que presenciou o guarda agredindo o aluno [...]. Ouvindo o Sr. [...] este nos relatou que presenciou um dos guardas municipais darem choque elétrico no menor [...] e após isso os guardas teria tomado um telefone celular de uma das alunas que estava filmando a ação dos guardas municipais. Diante dos fatos o [...] foi medicado com a ficha de n: [...] e o [...] com a ficha de n: [...]. Durante o registro da ocorrência o GM deu voz de prisão ao Sr. [...] por desobediência enquanto o GM fazia a prisão dos envolvidos [...] e [...]. Saliento que o menor [...] foi encaminhado ao CIA, ficando à disposição do delegado. Sendo que os demais envolvidos encaminhados à DEAJEC, para prestar melhores esclarecimentos e demais providências.” (BO-44).

#### 4.6.5 *Dano ao patrimônio e pichação*

Apresentaremos nessa sessão os atos praticados por adolescentes que, de alguma forma, comprometeram negativamente e danificaram a estrutura física da escola. Em geral, foram ocorrências de arrombamentos de portões, janelas, portas de salas de aula, que puderam ser caracterizadas segundo o Artigo 163 do Código Penal Brasileiro, que reconhece como crime de dano: “destruir, inutilizar ou deteriorar coisa alheia”.

“Acionados pelo COPOM, deslocamos ao local do fato onde, em contato com o Sr. fomos informados que este é funcionário da Escola Municipal [...] localizada no bairro [...], nesta capital sendo que na data de hoje deparou com os dois menores conduzidos puxando a grade que protege a janela de uma das salas de aula da referida escola, vindo a arrancar esta, momento que o Sr. [...] apreendeu os menores em flagrante acionando a Polícia Militar em seguida. Todo fato foi presenciado pela testemunha descrita neste registro.” (BO-14).

“Segundo a Sr<sup>a</sup> [...], vice-diretora da Escola Municipal [...], nesta data, o menor, foi surpreendido na escola com uma bola de futebol em um dos corredores da escola, prática essa, proibida pela direção. E após uma colega pegar a bola e ser questionado pela coordenadora sobre o porquê de ele estar dentro da escola com uma bola e ter a bola retida pela direção até o final da aula, o menor começou a jogar pedras nas luminárias da escola, totalizando 11(onze) luminárias quebradas com 2(duas) lâmpadas de 20wts cada uma e mais 1 (uma) luminária com 2(duas) lâmpadas de 40 wts, totalizando 12(doze) luminárias e 24(vinte e quatro) lâmpadas quebradas

pelo menor. Diante do exposto, a Sr<sup>a</sup> [...] solicitou que a mãe do menor, Sr<sup>a</sup> [...], comparecesse até a sede da escola e acompanhasse a ocorrência policial. Assim sendo, apresento o autor e a representante legal da escola à autoridade policial presente.” (BO-19).

Como observamos no último registro acima, os danos não se limitaram aos arrombamentos e destruição do prédio da escola. Essas infrações também se estabeleceram mediante o arremesso, o lançamento de mesas, cadeiras, lixeiras e outros materiais da escola. Atos esses também praticados pelos adolescentes que avariaram e aniquilaram diversos materiais da escola e que foram tipificados pela Polícia Militar de acordo com a Lei de Contravenção Penal, no seu Artigo 37, que reconhece como transgressão, a saber: “Arremessar ou derramar em via pública, ou em lugar de uso comum, ou de uso alheio, coisa que possa ofender, sujar ou molestar alguém” (BRASIL, 2016a).

Dentre os materiais estragados pelos adolescentes, ações que precisaram da intervenção da Polícia Militar, destaca-se o “extintor de incêndio”. Dos 24 eventos de danos na escola provocados por adolescentes, 7 deles envolveram esse equipamento.

“Segundo a direção da Escola Municipal [...], vários extintores de incêndio (modelos PQS e H2O) estão sendo esvaziados por alunos da escola durante os intervalos das aulas gerando dano ao patrimônio municipal. Na data de hoje o aluno [...], 15 anos, confessou ter rompido o lacre e acionado um extintor de Pó Químico Seco (PQS) localizado em um dos corredores da escola, durante o intervalo. O Guarda Municipal, agente de serviço no local, acompanha esta ocorrência.” (BO-12).

“Segundo o Sr. GM [...], ele relatou que nesta data pela manhã, foi solicitado pela vice-diretora Sr<sup>a</sup> [...] no 3º piso da Escola Municipal [...], relatando que vários alunos estavam no corredor e sem nenhum motivo romperam os lacres de vários extintores e acionando as válvulas vindo a descarrega-los causando grande incomodo na escola, e logo após o fato outro aluno veio a jogar uma cadeira do 3º piso até ao térreo, os alunos foram detidos pelo Sr. GM que estava de serviço no local do fato, segundo os alunos [...], [...] e o [...] disseram que romperam os lacres dos extintores e logo após acionaram as válvulas para descarrega-los, segundo os alunos envolvidos teriam mais colegas envolvidos, segundo o aluno [...], ele relatou que jogou uma cadeira do 3º piso da escola até ao térreo que veio a danifica-la, segundo a Sr<sup>a</sup> [...], ela disse que o aluno [...], o pai levou embora e o aluno [...] evadiu do local, pulando o muro da escola, não sendo possível localiza-lo, ambos estavam envolvidos no fato, segundo a Sr<sup>a</sup> [...], os responsáveis pelos alunos envolvidos foram informados e que ela segue como representante legal dos alunos [...], [...] e [...] e que a genitora do [...] está acompanhando a ocorrência, foi informado pelo Sr. GM [...] que 06 extintores foram descarregados e uma cadeira danificada.” (BO-13).

O ato de arremessar “algum objeto em algum lugar”, dentro da escola, tornou essa ação digna da referida análise pelos guardas militares. Como veremos adiante, os adolescentes lançaram bombas no corredor, em frente às salas de aula, ou no pátio, em frente à biblioteca; eles também arremessaram cadeiras e mesas em direção ao teto da sala de aula e de andares mais altos para o pátio.

“Nesta data fui acionado na Escola Municipal [...], onde fui informado pela direção da escola que os alunos [...] e [...] arremessaram uma bomba no corredor da escola colocando em risco a integridade física dos alunos pois foi no momento em que os alunos trocavam de sala. Em conversa com os alunos eles confirmaram que um acendeu o artefato e o outro jogou. O aluno [...] entregou artefato apreendido para o sargento [...]. A direção da escola realizou contato com os familiares dos adolescentes e cientificou o fato e disseram que não iriam acompanhar a ocorrência. Em tempo as informações foram passadas pelo guarda municipal [...]” (BO-2).

“Comparecemos a Escola, onde em contato com o guarda municipal, ele nos disse que o aluno [...], 13 anos, estaria arremessando bombas próximo de outros alunos menores, diante disso efetuamos a busca no [...] e localizamos 10(dez) bombas tipo garrafão e um isqueiro preto. A [...], mãe do [...] compareceu até a escola onde ela nos informou que o [...] vem apresentando comportamento ruim, como agredi-la, fazer menção de estar armado, falar que vai pedir os colegas dele que são bandidos para matá-la, além de estar sempre fazendo apologia ao uso de drogas escrevendo nos cadernos e no seu corpo a escrita ‘4:20’ (apologia ao uso de maconha). Ainda foi relatado pelo guarda municipal que o [...] teria ameaçado outro aluno de agredi-lo fisicamente, tal fato foi confirmado pelo [...]. Diante dos fatos trouxemos o [...] juntamente com sua mãe e os materiais apreendidos para futuras providências.” (BO-5).

Como podemos notar nos registros acima, as ações realizadas pelos adolescentes, de certa forma, colocaram em risco a integridade física de outros alunos além de causar barulho e atrapalhar o ambiente escolar. A identificação dos autores da ação infracional era, algumas vezes, facilitada pelo circuito interno de monitoramento da escola.

“Segundo a senhora vice-diretora da Escola Municipal [...], hoje por volta de 17:20 horas durante o horário de saída das aulas o menor [...] sem motivo algum pegou uma mesa escolar e atirou do terceiro andar, vindo está a cair no solo quase atingindo outras crianças que estavam no pátio. Ainda de acordo com a senhora [...], esse aluno traz problemas para escola a seis anos, sempre esvaziando os extintores, fazendo quebraadeiras e já agrediu fisicamente uma professora. A senhora [...] afirma que sempre os pais compareceram na escola quando são chamados, mas já informaram que não conseguem mais controlar o filho. Na data de hoje após o ocorrido a direção da escola fez contato com os pais e os mesmos disseram que não iriam na escola e que poderiam leva-lo para a delegacia que nem

lá eles iriam buscá-lo. Diante do exposto conduzimos o menor e a senhora [...] até esta delegacia para providencias cabíveis.” (BO-17).

Outras vezes, o processo de apreensão dos adolescentes autores do referido ato infracional ocorria fora da escola, já que eles, ao perceberem a presença da Polícia Militar, evadiam-se do local. E, ainda, escondiam-se na própria escola, sendo necessário, como foi o caso, utilizar de força física para efetivar a captura dos infratores.

“Empenhado pelo CICOP comparecemos até a Escola onde segundo denúncia anônima havia vários indivíduos cometendo ato de vandalismo dentro da escola estadual [...]. No local assim que escalamos o muro da referida escola para verificar a denúncia, deparamos com os menores infratores [...], [...], [...] e [...] no interior da escola, que os menores [...] e [...] ao avistarem estes militares empreenderam fuga, sendo abordado pelo SD [...] já na Rua [...]. Ao verificar no interior da escola deparamos com os seguintes danos: arrombaram um cadeado de um portão, danificaram um telefone público que fica no interior da escola, vários vidros da porta quebrado, várias lâmpadas fluorescentes quebradas, um bebedouro, o cano de água do bebedouro, além de várias salas da escola estarem alagadas. Todos s menores assumiram que participaram do ato de vandalismo na escola. Em tempo no local havia várias pedras e cacos de vidro espalhados nas dependências da escola.” (BO-2).

“Sr.(a) delegado(a) compareceu a [...] CIA ESP do [...] BPM, o guarda municipal [...], que atua na Escola Municipal [...], está situada no endereço supracitado, alegando que, encontrava-se de serviço no referido estabelecimento de ensino quando foi acionado pela professora Sr<sup>a</sup> [...] sobre dois alunos que estariam danificando objetos e as dependências da escola. Segundo o guarda ao deslocar visualizou os menores, [...] e [...] danificando as carteiras e cadeiras no interior da sala de aula, de imediato o guarda deu voz de apreensão aos mesmos e os conduziu até a sala da coordenação, durante a condução [...] tentou evadir, sendo necessário fazer uso moderado de força para contê-lo. Conforme relato do GM [...], os menores aguardaram a chegada de seus responsáveis juntamente com a vice-diretora da escola Sr<sup>a</sup> [...]. Ainda segundo o guarda municipal além dos objetos mencionados acima os autores também danificaram as ‘butueiras’ de alarme de incêndio localizadas nos corredores da escola e parte dos corrimãos localizados nas rampas de acesso aos 1º e 2º pisos, sendo esse comportamento recorrente e prejudicando os demais alunos e funcionários da escola. Segundo o GM [...] frequentemente ele e os demais guardas que atuam na escola são acionados pela coordenação a respeito de danos e vandalismos causados pelos alunos. Fizeram-se presente na escola os responsáveis legais dos menores, os quais acompanharam toda a ação dos guardas, a condução dos menores até a [...]ª Cia para confecção deste REDs, bem como a condução e apresentação dos menores nesta unidade policial especializada. A vice-diretora da escola também acompanhou todo o desdobramento deste BO. A integridade física e psíquica dos menores bem como seus direitos fundamentais foram preservados, não sendo constatadas nenhuma lesão nos mesmos, sendo isto ratificado por seus responsáveis. O guarda municipal [...] traz a vossa presença os menores apreendidos, ficando a cargo da polícia militar somente a confecção deste REDs, uma vez que nenhuma das ações descritas acima foi presenciada pela guarnição policial militar. Faz-se presente os representantes legais dos menores bem como a vice-diretora da escola. Diante do exposto registro para futuros fins.” (BO-9).

Segundo os BOs analisados, foi possível identificar outra forma de os adolescentes danificarem a estrutura física da escola. Eles o faziam pichando muros e paredes da escola. Essa ação podia ser feita usando *spray* ou tinta.

“No local em contato com guarda municipal este nos relatou que: no horário de entrada da escola o menor Sr. [...] este estava pedindo insistentemente sua mochila para pegar algo, momento que o Sr. [...] que guarda municipal desconfiou e abordou seu colega onde foi constatado uma lata de tinta *spray* foi recolhida. As 19:40 o guarda municipal foi chamado pelo o porteiro onde o portão da escola foi pinchado. Ao verificar próximo ao poste foi encontrado a lata de tinta acrílica. Momento quando acionou a Polícia Militar para relatar o fato a viatura do GEPAR já estava com o menor abordado, onde o mesmo confessou que o material é de sua posse. Em tempo a responsável da escola não pode acompanhar este boletim uma vez que não tinha outra pessoa para ficar de responsabilidade da escola, trago a vossa presença o menor infrator para melhores esclarecimento.” (BO-9).

“Comparecemos à Escola Municipal [...], Bairro [...], BH, onde nos foi relatado que três alunos da escola ([...], 13 anos; [...], 12 anos; e [...] anos) haviam participado de uma pichação na parede de um dos corredores da escola durante o horário das aulas. Segundo relatos dos profissionais da escola [...] subtraiu um pincel marcador de quadro branco da sala de aula e o repassou para sua colega [...]. [...] em companhia de [...] resolveu pichar os corredores da escola. Três pincéis foram apreendidos com os autores.” (BO-12).

Chamou a atenção o fato de os adolescentes, pelo menos no que tange a essa prática infracional, assumirem a responsabilidade dos atos praticados.

“Nesta data fui acionado na Escola Municipal [...], onde fui informado pelo guarda municipal [...], que foi informado pela gestora da escola senhora [...] que o aluno [...] estava pichando a escola, o aluno ao ser abordado pelo guarda municipal este confirmou que realmente fez as pichações no banheiro da escola.” (BO-2).

“Nesta data fui acionado na Escola Municipal [...], onde fui informado pela coordenadora senhora, que presenciou o adolescente [...] iniciar uma pichação próximo a escada do segundo andar da referida escola. O adolescente é suspeito de várias pichações na escola. Nesta data não terminou a pichação que iniciou porque foi flagrado pela coordenadora [...], a coordenadora [...] não acompanhou a ocorrência porque não poderia se ausentar da escola nesta data, porém relatou todo o fato para o Guarda Municipal [...]. Em conversa com o adolescente [...] relatou que realmente está pichando a escola quando foi flagrado pela coordenadora.” (BO-5).

Os Boletins de Ocorrência também registraram os fatos que evidenciaram a materialidade da referida prática de crime, tipificada segundo a Lei de Crimes Ambientais nº 9.605 de 1998 (Seção IV – Dos Crimes contra o Ordenamento Urbano e o patrimônio Cultural). Reza, no Artigo 65 do referido ordenamento legal, que é proibido “pichar, grafitar ou por outro meio conspurcar edificação ou monumento urbano” (BRASIL, 2018).

As ocorrências abaixo, portanto, apontaram não somente para a comprovação da realização do ato infracional pelo adolescente em lide, como também para a existência de provas concretas acerca da execução prática pelo mesmo.

“No local funciona a Escola Municipal [...] e, de acordo com relato, Sr. [...], diretor do educandário, os menores qualificados picharam uma das salas de aula e evadiram da escola. Após conversa com outros alunos que possibilitou a identificação dos autores, a escola fez contato com as famílias que deslocaram-se com os alunos de volta a escola, tendo os mesmos assumido a autoria da pichação alegando que encontraram os potes de tinta em cima de uma mesa dentro da referida sala, negando

o fato de terem arrombado o armário da professora para pegar os vidros de tinta, embora não havia dano no referido móvel antes do fato ocorrido.” (BO-6).

“Comparecemos à rua [...], número [...], bairro [...], onde funciona a Escola Municipal [...], onde em contato com a diretora da instituição de ensino, senhora [...], a qual nos relatou que a citada escola, nos últimos dias vem sendo alvo de vândalos, sendo que há diversas pichações pela escola. Nesta data, pela manhã, ela constatou que havia uma pichação no muro do parque infantil, com os seguintes dizeres em vermelho: ‘4:20’, com assinatura de ‘cj’. Já de tarde, a diretora foi chamada no banheiro masculino, onde um aluno da escola estaria pichando uma parede com um spray, de cor vermelha, sendo o autor do delito identificado por [...], o qual foi contido por um funcionário e posteriormente encaminhado à direção da escola. No banheiro, foi pichada uma parede com os dizeres: ‘as pervertidas’, também com assinatura ‘cj’. Com a chegada da guarnição no local, o menor infrator assumiu, diante da diretora, a autoria do ato infracional, dizendo que pichou o muro do parque e o banheiro, pois ele encontra-se com os dedos da mão direita suja de tinta vermelha. A senhora [...] nos relatou que há uma pichação, numa parede do pátio da escola, a qual foi feita na semana passada, que diz: ‘eu avisei’, com assinatura de ‘cj’, com a cor vermelha, porém não foi realizada de spray, a qual [...] negou a autoria. A diretora da escola fez algumas fotografias do vandalismo. Diante dos fatos [...] foi apreendido em flagrante de ato infracional, sendo ele conduzido, juntamente com a diretora e a tinta em spray utilizada no vandalismo, até esta DEPOL.” (BO-1).

Constatamos, pela leitura dos BOs, que o adolescente em questão é suspeito de ter já realizado outras pichações na escola, assim como, em certos casos, de possuir um histórico de indisciplina e maus comportamentos na escola.

#### 4.6.6 *Furto*

Outro ato infracional praticado pelos adolescentes nas escolas nos quais houve intervenções policiais com consequências jurídicas foi o furto. De acordo com o Código Penal Brasileiro, no seu Artigo 155, é considerado crime: “subtrair, para si ou para outrem, coisa alheia móvel” (BRASIL, 2016).

Da subtração de um *pendrive* que pertencia ao coordenador da escola, passando pelo saqueio de armários e salas onde eram guardados os materiais de audiovisual, para uso de professoras em suas aulas, até o ato de afanar aparelhos de telefone celular de colegas, o furto fez parte da lista de infrações cometidas pelos adolescentes na escola.

“No local, Escola Municipal [...], o guarda municipal [...] relatou que por volta das 15h40min, quando estava na cantina, e pela janela da referida viu os três menores no interior da sala 22 que fica fechada, e somente aberta quando professores estão ministrando aula. Quando o guarda foi deslocar para a sala 22 com a finalidade de verificar o que estava acontecendo, o coordenador [...] sem saber que o guarda municipal estava deslocando ao local, gritou e ao ouvir o grito os menores saíram correndo e pularam o muro. Quando o guarda chegou ao local, deparou com a sala toda revirada. Na data de ontem foi feita uma verificação para ver se estava faltando alguma coisa, contudo, no naquele momento não dado falta de nada. Hoje pela manhã a professora [...], ao fazer a conferencia em seus pertences deu falta de vários pertences escolares. Em conversa com menor [...] este nos relatou que realmente eles três entraram sala 22 na data de ontem e que um DVD do Popeye encontrado em sua bolsa ele havia furtado na sala 22, bem como os demais materiais citados hora reconhecido pela vítima durante inspeção na delegacia. Na bolsa do menor [...] foi encontrado os itens citados em campo próprio que foram reconhecidos pela vítima. Diante dos fatos trago autores e vítima para demais providencias.” (BO-4).

“A solicitante, vice-diretora da Escola Municipal [...], relatou que na data de ontem alunos, durante uma atividade no local, haviam furtado a chave dos armários de uma professora e subtraído diversos materiais escolares e esportivos. Na data de hoje comparecemos na escola onde a vice-diretora supracitada relatou que os responsáveis dos menores [...] e [...] estavam no local devolvendo parte dos produtos furtados. Os menores então relataram o nome dos demais envolvidos cadastrados assim como o de [...] que não foi localizado. Diante do fato encaminhamos as partes e o material devolvido para demais providencias.” (BO-13).

Além das ações de furtos anunciadas acima, cometidas por adolescentes, outras aconteciam e tinham como objeto do intento um cartão de vale-transporte, um *tablet*, fones de ouvido, dentre outras coisas pertencentes aos adolescentes da escola.

“A vítima [...] relata que estava fazendo uso do aparelho eletrônico no interior da sala de aula, quando mostrou o aparelho para o menor [...] na intenção de mostrar um jogo, logo após guardou o aparelho na bolsa e foi para o fundo da sala. Após retornar e procurar pelo aparelho observou que alguém da sala havia furtado o aparelho, a diretora da escola, Sr<sup>a</sup> [...], passou em todas as salas e perguntou se alguém havia pego o aparelho, já na sala do sétimo ano um aluno de nome [...], levantou o braço e disse que o [...], lhe deu um tablet para guardar. Com a chegada da guarnição no local, o menor confessou que realmente pegou o aparelho disse que furtou o aparelho para quitar uma dívida no aglomerado sovaco da cobra, pois pegou uma quantia de drogas com um traficante de alcunha ‘...’ para fazer a venda e perdeu os entorpecentes. O menor, [...], relatou que seu colega, [...], sabia do furto e se ofereceu a esconder o produto para ser vendido no final da aula. A diretora relata que tem receio de futuras atitudes do menor, pois ele vem dando bastante trabalho no dia-a-dia escolar e inclusive ameaça vários funcionários e alunos da escola. Trago as partes para providencias.” (BO-11).



Porém, dentre os objetos mais furtados pelos adolescentes na escola, um merece destaque: o telefone celular. Das 14 ocorrências de furto, metade delas tiveram os aparelhos celulares como o “alvo” das ações investidas pelos autores.

“Acionados via COPOM comparecemos ao local dos fatos, onde, supostamente, ocorreu um furto de aparelho celular, de aluna, no interior da Escola Municipal [...] e autor do ato infracional seria um aluno de 15 anos que estava apreendido pelo guarda municipal, [...], de serviço na escola. Em contato com a Sr<sup>a</sup> [...], aluna do oitavo ano, relatou que estava participando da aula de educação física e deixou seu aparelho celular na arquibancada e foi praticar da atividade física, quando retornou para pegar o aparelho celular, este havia sido subtraído por alguém que estava participando, também, da atividade física. Em contato com o professor de educação física, testemunha não pode acompanhar a ocorrência, que ministrava aula no local, disse que a aluna [...] informou sobre o sumiço do aparelho, tendo o professor afirmado que visualizou o aluno [...] se apropriado do objeto e após o ato, [...], saiu do local. Da situação a testemunha e a vítima acionaram o guarda municipal, [...], que efetuou a abordagem ao aluno, [...], localizando o aparelho celular da Sr<sup>a</sup> [...] em posse deste. Segundo o guarda municipal, da abordagem, o [...] inicialmente falou que o aparelho era dele e posteriormente quando da condução até a sala de coordenação ele entregou o aparelho e disse que havia pegado o telefone na quadra esportiva, não dando mais informações. Os responsáveis legais da aluna [...] e do aluno [...], foram acionados e acompanham a ocorrência, bem como o guarda municipal que efetuou a abordagem de [...]. Do exposto encaminho a vossa senhoria as partes envolvidas, aparelho celular recolhido em campo próprio, representantes legais e o guarda municipal [...], para providências subseqüentes. Cabe salientar que foi aguardado o encerramento do horário de aula para condução das partes a vossa senhoria.” (BO-12).

Tal qual registrado no BO acima, pudemos constatar que houve ações policiais que, no sentido de resolver a situação em pauta, utilizaram de outras intervenções mais intensivas, como, por exemplo, o de se dirigir à casa dos possíveis suspeitos de estarem de posse do objeto em lide.

“Segundo relato da Sr<sup>a</sup> [...], diretora da Escola Municipal [...], o porteiro que trabalhou de ontem para hoje, o Sr. [...], lhe relatou que por volta das 01:00 hora de hoje algumas pessoas jogavam bola em uma quadra perto da referida escola e causavam muito barulho e na porta da escola havia pessoas estranhas, assim o [...] ficou atento na entrada da escola. Mas ao fazer a ronda ao amanhecer notou que a porta da brinquedoteca havia sido arrombada, ao entrar na sala também encontrou o cadeado do armário onde encontrava os materiais arrombado, sendo que existe vários armários nessa sala e só um foi arrombado. A Sr<sup>a</sup> [...] deu falta dos materiais mencionados. Através de uma ligação recebida, a Sr<sup>a</sup> [...] ficou sabendo que os autores do furto moravam próximo a escola e que os materiais também se encontravam no interior do apartamento dos autores. E que uma viatura da

madrugada chegou a abordar os autores com os produtos furtado, mas ao verificar com o COPOM, descobriu que não havia registro de nenhum furto ou roubo na região e a mãe dos autores Sr<sup>a</sup> [...] afirmou que os materiais violão e o DVD pertenciam ao seu filho. Com a cobertura do grupo tático comandada pelo sargento [...], deslocamos até a residência dos autores, onde fomos recebidos por eles, que ao ser perguntado pelo furto a escola, assumiram a culpa e mostrou os produtos furtados. A mãe dos autores compareceu a delegacia. Os materiais mencionados pertencem aos autores [...] e [...]. Sendo que no condomínio onde que os autores moram está cheio de pichações com as letras MEMEM, 4:20 NENEM, TOGOB, com frases: só se cala com tiro da cara, quem manda aqui é nós, dentre outras, pichações assumidas pelos autores [...] e [...].” (BO-9).

Ao tomar conhecimento do suposto delito, a direção da escola acionava a Polícia Militar para que, com a ajuda dos policiais, a ocorrência fosse resolvida. Em alguns casos, tal situação era mediante o acesso ao circuito interno de segurança da escola, que captava imagens do furto cometido. Com isso, o ator da ação era identificado e o objeto subtraído era devolvido à vítima. Em seguida, o adolescente seria encaminhado à Delegacia Especializada para dar andamento às “providências cabíveis”.

“Solicitados pela Sr<sup>a</sup> [...], vice-diretora da Escola Estadual [...], comparecemos ao local onde em contato com a vítima, [...] (15), devidamente acompanhada pela mãe, esta nos relatou que na data de hoje, durante o recreio teve seu celular subtraído do interior de sua bolsa que estava na sala de aula; que após fazer contato com a coordenação da escola foram analisadas as imagens das câmeras de segurança, sendo constatado que nesse intervalo apenas duas alunas tiveram acesso ao ambiente: [...] (16) e [...] (16). Nestas imagens constam a Srt<sup>a</sup> [...] e [...] entrando na sala e saindo com uma blusa de moletom enrolada nas mãos. A direção prontamente acionou as duas jovens e o celular subtraído foi localizado na bolsa pertencente a [...]. Diante dos fatos acionaram o apoio policial, onde como providência, vítima autoras e material são apresentadas à autoridade competente desta especializada. Os pais de ambas as partes foram cientificados e informados quanto ao destino das jovens.” (BO-2).

As ações dos adolescentes não foram interpretadas como sendo somente de furtos. Conforme pudemos observar, vinculadas ao furto, também houve delitos de “recepção” nas escolas. Segundo o Código Penal Brasileiro, no Artigo 180, o crime de receptação se caracteriza por “adquirir, receber, transportar, conduzir ou ocultar, em proveito próprio ou alheio, coisa que sabe ser produto de crime, ou influir para que terceiro, de boa-fé, a adquira, receba ou oculte” (BRASIL, 2016).

“No local, fizemos contato com o guarda municipal [...] que se encontrava de serviço no interior da Escola Municipal [...] situada no local do fato e este nos informou o seguinte: que na data de [...], houve um furto no interior da escola, onde a vítima de nome ‘[...] que também é professora na Escola’ [...], ‘teve furtado um aparelho celular conforme’ [...]. Na data de hoje, através de informações obtidas no interior da escola por alunos que não quiseram se identificar, foi informado ao guarda municipal que o aluno de nome [...] havia praticado o delito. O aluno de nome [...] foi solicitado a comparecer à sala da coordenação da escola, onde perguntado sobre os fatos o menor confirmou perante direção que era o autor do ato infracional onde fora furtado o aparelho celular em data anterior. Foi informado ainda pelo guarda municipal [...], que o menor [...] informou ter repassado o aparelho celular furtado ao aluno de nome ‘[...]’, que repassou para o aluno ‘[...]’, que na sequência repassou o aparelho celular furtado ao aluno ‘[...]’. Chamados todos os demais alunos à sala da coordenação, foi questionado o menor [...], que confessou estar de posse do referido aparelho celular furtado na data de [...]. Perguntados aos menores sobre os fatos, estes confirmaram os dizeres do guarda municipal [...]. Também foram encontrados outros aparelhos celulares sob a posse dos menores, cuja procedência não foi informada, sendo esses apreendidos e cadastrados neste REDs. Ainda foi informado pelo menor [...], que os aparelhos furtados eram revendidos em um comércio próximo à Escola Municipal. Ainda fomos informados pela direção da referida escola que diversos furtos de aparelhos celulares tem acontecido no interior da escola nos últimos dias. Diante dos fatos encaminhamos os menores juntamente com os materiais apreendidos para esta especializada, onde ficaram à disposição.” (BO-1).

Cabe ainda uma observação acerca da redação de alguns dos BOs. Notamos que houve, na confecção do registro, o uso de expressões ou palavras que colaboraram, a nosso ver, para a construção de um entendimento mais culposo sobre o autor e, ao mesmo tempo, mais intencional do fato.

#### 4.6.7 *Posse, uso e venda de drogas nas escolas*

Outra ocorrência infracional frequente nas escolas de Belo Horizonte, nos anos de 2014 e 2015, foi a posse e o uso de drogas nas escolas. De acordo com o Artigo 28 da Lei nº 11.343/2006, aquele que “adquirir, guardar, tiver em depósito, transportar ou trazer consigo, para consumo pessoal, drogas sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou

regulamentar” (BRASIL, 2018b) será submetido a sanções penais<sup>92</sup>. Quarenta e nove (49) casos foram registrados em BOs, pela Polícia Militar, envolvendo adolescentes que estavam de posse principalmente de (“buchas de”) maconha dentro da escola.

A ciência de tais eventos nas escolas era noticiada anonimamente pelos alunos, geralmente, à direção da escola.

“Em contato com a Sr<sup>a</sup> [...] que é vice-diretora da Escola Municipal [...] ela nos informou que tomou conhecimento através de outros alunos que o aluno [...] estaria oferecendo maconha a eles. Ainda segundo Sr<sup>a</sup> [...] ela chamou o aluno [...] e deslocou com ele a uma sala reservada onde o autor abriu a mochila e tirou todos os materiais de dentro e ao balançar a mochila a bucha da substancia semelhante a maconha caiu em cima da mesa. Segundo o autor a bucha da substancia foi entregue a ele pelo [...] enteado de seu pai que pediu para ele guardar. O menor de nome [...] não foi encontrado e o genitor do autor acompanhou a ocorrência até esta delegacia. A Sr<sup>a</sup> [...] não pode acompanhar a ocorrência devido a compromissos na escola.” (BO-6).

“Acionados pelo COPOM comparecemos ao endereço do fato, Escola Estadual [...] onde a testemunha Sr<sup>a</sup> [...] que é diretora da referida escola nos relatou que que na presente data recebeu uma denúncia anônima de alunos da escola, que dava conta que o aluno [...] teria passado droga para o aluno [...]. Diante da denúncia a diretora chamou os referidos alunos até a sala da diretoria para conversar e que durante a conversa, o aluno [...] entregou às funcionárias da escola a bucha de material semelhante a maconha e disse que o aluno [...] disse ter achado o referido material próximo a escola. O aluno [...] afirma ter achado a referida droga nas proximidades da escola e ter entregado o pacote a [...] para que ele jogasse fora, versão confirmada pelo aluno [...]. A diretoria da escola fez contato com os pais dos alunos e a Sr<sup>a</sup> [...] representante legal do aluno [...] acompanhou toda ocorrência, já o aluno [...] foi acompanhado pela funcionária da escola, Sr<sup>a</sup> [...] nobre, já que o pai do aluno disse

---

<sup>92</sup> “I - Advertência sobre os efeitos das drogas; II - Prestação de serviços à comunidade; III - Medida educativa de comparecimento à programa ou curso educativo.

§ 1º Às mesmas medidas submete-se quem, para seu consumo pessoal, semeia, cultiva ou colhe plantas destinadas à preparação de pequena quantidade de substância ou produto capaz de causar dependência física ou psíquica.

§ 2º Para determinar se a droga destinava-se a consumo pessoal, o juiz atenderá à natureza e à quantidade da substância apreendida, ao local e às condições em que se desenvolveu a ação, às circunstâncias sociais e pessoais, bem como à conduta e aos antecedentes do agente.

§ 3º As penas previstas nos incisos II e III do *caput* deste artigo serão aplicadas pelo prazo máximo de 5 (cinco) meses.

§ 4º Em caso de reincidência, as penas previstas nos incisos II e III do *caput* deste artigo serão aplicadas pelo prazo máximo de 10 (dez) meses.

§ 5º A prestação de serviços à comunidade será cumprida em programas comunitários, entidades educacionais ou assistenciais, hospitais, estabelecimentos congêneres, públicos ou privados sem fins lucrativos, que se ocupem, preferencialmente, da prevenção do consumo ou da recuperação de usuários e dependentes de drogas.

§ 6º Para garantia do cumprimento das medidas educativas a que se refere o *caput*, nos incisos I, II e III, a que injustificadamente se recuse o agente, poderá o juiz submetê-lo, sucessivamente a:

I - Admoestação verbal;

II - Multa.

§ 7º O juiz determinará ao Poder Público que coloque à disposição do infrator, gratuitamente, estabelecimento de saúde, preferencialmente ambulatorial, para tratamento especializado.” (BRASIL, 2018b).

aos funcionários da escola que deslocaria diretamente para esta DEPOL, contudo até o encerramento da ocorrência não havia comparecido. Registro para providências cabíveis.” (BO-7).

A descoberta da posse da maconha foi produto de investigação da direção da escola e/ou do policial da Guarda Militar, os quais já suspeitavam (de algumas atitudes) do adolescente em questão.

“Em 11 de agosto de 2015, às 20h20min, em contato com o guarda municipal [...] na Escola Municipal [...] alegou que algum tempo havia suspeição de que os menores [...] e [...] levavam maconha para consumo próprio no interior da citada escola. Hoje, por volta das 16 horas, no interior da escola, o GM disse que resolveu dar busca pessoal nos menores citados e foram encontrados na posse deles duas buchas de substância esverdeada semelhante à maconha, sendo que cada um estava com a posse de uma. Diante do ocorrido, o GM [...] deteve os menores, acionou a polícia assim como o coordenador da escola [...] que de imediato acionou os pais ambos, [...] e [...], sendo que esta é a mãe do [...] e aquele o pai do [...]. Os pais foram cientificados por este relator que naquele momento os menores seriam encaminhados para a delegacia. Diante dos fatos narrados os menores foram conduzidos apreendidos e bom como seguem recolhidos as duas buchas de substância semelhante à maconha. O GM [...] também acompanhou o desfecho da ocorrência na delegacia.” (BO-32).

Além disso, funcionários e professores da escola presenciaram não só a posse da droga como seu uso pelo adolescente; em geral, quando isso acontecia, encaminhavam o aluno à sala da direção, e esta acionava a Polícia Militar para “os devidos registros”.

“Comparecemos no local e fizemos contato com a direção da Escola Estadual [...] juntamente com senhora [...] que é professora de [...] que presenciou os fatos. Segundo esta durante a aula visualizou um grupinho de meninas que estavam dispersas a instrução ministrada. Quando esta foi verificar o que elas estavam fazendo deparou com a aluna [...] de posse de uma substância semelhante a maconha, perguntada sobre tal fato a aluna [...] disse: que a referida droga pertencia a aluna [...] e que só pegou a referida substância para conhecer, já a aluna [...] nos relatou que levou a droga para fazer uso no intervalo e que ofereceu a substância para a aluna [...]. Já no deslocamento para esta delegacia, tomamos conhecimento que a menor infratora [...] havia ameaçado a professora de [...], Sr<sup>a</sup> [...], dizendo que x9 morre, devido a Sr<sup>a</sup> [...] ter levado o fato a conhecimento da direção da escola. O Sr. [...] pai da menor infratora [...], bem como a genitora da envolvida [...] acompanharam o registro deste evento.” (BO-2).

Os Policiais da Guarda Municipal também, ao realizarem a ronda pela escola, testemunharam e intervieram diante dessa infração praticada pelos alunos.

“Segundo relato do guarda municipal, que trabalha na Escola Municipal [...], hoje no turno da manhã quando realiza sua ronda diária, sentiu cheiro aparentemente de maconha vindo do banheiro. Momento em que os três menores infratores estavam saindo do banheiro, assim o [...] conseguiu abordar o [...], encontrando dentro de sua mochila uma porção de uma substância semelhante a maconha e um isqueiro. O [...] disse que o [...] também estava fumando dentro do banheiro, ao ser interrogado pelo o [...], [...] disse que tinha em seu poder um cigarro de uma substância semelhante a maconha, mas passou para o [...]. [...] disse que o [...] passou para ele e guardou, sabendo que o produto se tratava de uma substância semelhante a maconha. As mães dos três menores foram avidas e vão comparecer a esta delegacia.” (BO-9).

Em algumas ocorrências, ao serem apreendidos, os adolescentes davam a conhecer os motivos pelos quais estavam de posse da maconha. A posse do material ilícito, no ato da intervenção policial, variava de: “não é minha... estou apenas guardando para alguém”, até a assunção de que o produto recolhido pertencia, sim, ao adolescente, para uso pessoal, e, dado o caso, o reconhecimento do vício.

“Durante o horário do recreio o Guarda Municipal [...], condutor desta ocorrência policial e estando de serviço na Escola Municipal, bairro [...], visualizou o autor juntamente com outros alunos em atitude suspeita próximo à quadra de vôlei. Foi determinado que todos fossem para a sala da coordenação onde durante as buscas nos objetos pessoais foi localizado na mochila de [...], 14 anos, 01 (uma) bucha de substância semelhante a maconha. Questionado sobre os fatos, o autor alegou que estava de posse da droga a pedido de um amigo. [...] se negou a identificar o verdadeiro dono/proprietário da droga por medo de represálias.” (BO-49).

Além da constatação da posse da droga pelo adolescente na escola, os registros dos Boletins de Ocorrência permitiram-nos observar outras nuances e meandros que constituem esse ato infracional. Os adolescentes não só reafirmaram o pertencimento e uso do material ilícito dentro da escola, como também apontaram a procedência da substância que estavam consumindo – próximo de casa ou da escola, dentro da própria casa, por exemplo. Em alguns casos, o valor gasto para adquirir a maconha também foi informado ao policial militar.

“Segundo o guarda municipal, GM [...], nesta data, na Escola Municipal [...], alguns dos alunos lhe trouxeram a notícia de que o menor [...], aluno da sétima série estaria de posse de maconha dentro da escola. Comunicando o fato ao coordenador [...], este encaminhou o referido aluno até a direção. Em conversa com [...], este assumiu que estava de posse da droga ilícita e retirou do seu bolso uma bucha de substância com características de maconha e a entregou para o guarda municipal [...] que se apresenta como condutor da apreensão. Em ato contínuo, foi acionada a polícia militar para proceder ao registro deste boletim. Segundo o menor [...], ele comprou a substância pelo valor de vinte e cinco reais e um local conhecido como mina. [...] acrescenta que chegou a fumar parte da droga dentro da escola durante o recreio. A senhora [...], a mãe de Alan acompanha o registro desta ocorrência. Diante dos fatos, apreendemos o menor infrator e o conduzimos juntamente com o material ilícito até esta delegacia especializada para os demais procedimentos.” (BO-1).

“Segundo o senhor [...] alega que trabalha na Escola Municipal [...] na função de coordenador, e deslocando pelo pátio/corredor da referida escola, surpreendeu o menor e aluno desta, de nome [...], enrolando, digo, fabricando um cigarro artesanal de substancia esverdeada parecendo ser maconha, ele estava com o material nas mãos e de imediato o senhor [...] fez a apreensão de tal objeto e encaminhando o menor para a sala da coordenação, onde solicitou junto ao 190 a presença da PMMG. O menor [...] confirmou que tal material e de sua propriedade, que adquiriu a substancia em um campo de futebol na região do bairro [...] e que pagou pela substancia uma quantia de R\$5,00 (cinco reais), das mãos de um indivíduo desconhecido. Diante do exposto, apresento o menor [...], o senhor [...] como sendo o autor da apreensão do menor e do material, bem como o material descrito a esta especializada, sendo garantido ao menor todos os seus direitos constitucionais. A senhora [...], mãe do menor [...] acompanhou o desfecho deste registro. Registra-se.” (BO-27).

No montante de casos apresentados, a maconha foi o tóxico mais encontrado nas escolas. Numa proporção bem menor, a cocaína também foi uma substância alucinógena encontrada em posse dos adolescentes.

“Acionados, via CICOP, comparecemos ao endereço, onde, segundo a testemunha, que é guarda municipal, ao adentrar no banheiro da referida escola, deparou com os dois menores, portanto uma nota de R\$ 5,00 (cinco reais), a qual continha uma substancia, semelhante a cocaína. Ato contínuo, o menor [...], o qual portava o pino, de onde foi extraída a substancia, lançou o referido objeto pela janela, a fim de se livrar da responsabilidade. Contudo, o objeto foi localizado e recolhido pelo guarda municipal, o que também nos entregou a referida nota, contendo a substância suspeita. Como o fato foi presenciado e como a viatura foi acionada pela diretora da escola, além do fato de que o menor [...] não apresentou responsável legal, esta segue na condição de representante do menor.” (BO-17).

“Sr. delegado (a). Solicitados via COPOM comparecemos na Escola Municipal, e lá chegando fizemos contato com a senhora diretora da escola, que nos relatou o seguinte fato; no horário do início das aulas entre 7:30 e 8:00 horas da manhã, surpreendeu o aluno de nome [...] com um recipiente semelhante aos usados por consumidores de droga, e dentro do recipiente havia um pó branco semelhante a cocaína. O aluno [...] estava oferecendo a um outro colega de turma chamado [...], porém não haviam feito uso da substancia. Perguntado ao aluno [...] se ele confirmava os relatos da diretora o mesmo afirmou que sim! Que apenas estava passando o material para o seu colega, que não vendia, que apenas achou o material próximo de onde mora, no bairro [...], e levou o material para a escola. A senhora [...] nos relatou ainda que o aluno [...] é um aluno problemático, e que constantemente vem trazendo transtorno para a direção da escola. Disse ainda que o envolvido, aluno [...] é um bom menino, e que ela acredita que ele esteja ‘entrando de gaiato na estória’. [...] A criança [...], foi entregue aos pais que o acompanhavam na ocorrência.” (BO-50).

Os registros também apontam para outra ação infracional vinculada à presença das drogas na escola. Os adolescentes não somente estavam de posse, mas usavam e/ou guardavam as substâncias ilícitas. Eles também as vendiam, fazendo do ambiente escolar mais um local de comercialização desses “produtos”. A irregularidade dessa ação está prevista no Artigo 33 da Lei nº 11.343/2006, segundo o qual é proibido: “Importar, exportar, remeter, preparar, produzir, fabricar, adquirir, vender, expor à venda, oferecer, ter em depósito, transportar, trazer consigo, guardar, prescrever, ministrar, entregar a consumo ou fornecer drogas, ainda que gratuitamente, sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar”<sup>93</sup> (BRASIL, 2018b).

---

<sup>93</sup> “A pena prevista para aquele que pratica esse crime será, segundo o referido artigo de:

Pena – reclusão de 5 (cinco) a 15 (quinze) anos e pagamento de 500 (quinhentos) a 1.500 (mil e quinhentos) dias-multa.

§ 1º Nas mesmas penas incorre quem: I – Importa, exporta, remete, produz, fabrica, adquire, vende, expõe à venda, oferece, fornece, tem em depósito, transporta, traz consigo ou guarda, ainda que gratuitamente, sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar, matéria-prima, insumo ou produto químico destinado à preparação de drogas; II – Semeia, cultiva ou faz a colheita, sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar, de plantas que se constituam em matéria-prima para a preparação de drogas; III – utiliza local ou bem de qualquer natureza de que tem a propriedade, posse, administração, guarda ou vigilância, ou consente que outrem dele se utilize, ainda que gratuitamente, sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar, para o tráfico ilícito de drogas.

§ 2º Induzir, instigar ou auxiliar alguém ao uso indevido de droga: Pena – detenção, de 1 (um) a 3 (três) anos, e multa de 100 (cem) a 300 (trezentos) dias-multa.

§ 3º Oferecer droga, eventualmente e sem objetivo de lucro, a pessoa de seu relacionamento, para juntos a consumirem: Pena – detenção, de 6 (seis) meses a 1 (um) ano, e pagamento de 700 (setecentos) a 1.500 (mil e quinhentos) dias-multa, sem prejuízo das penas previstas no art. 28.

§ 4º Nos delitos definidos no caput e no § 1º deste artigo, as penas poderão ser reduzidas de um sexto a dois terços, desde que o agente seja primário, de bons antecedentes, não se dedique às atividades criminosas nem integre organização criminosa.” (BRASIL, 2018b).



“Em contato com a senhora [...] (Envolvida 02), solicitante da ocorrência, esta nos relatou que exerce a função de Coordenadora na Escola Municipal e nesta data enquanto exercia sua atividade na instituição de ensino verificou que o aluno [...] chegou atrasado, sendo que a coordenadora deslocou para conversar com o discente e o percebeu que ele estava muito nervoso, segurando a mochila com firmeza e demonstrando muita preocupação, como se estivesse escondendo algo de errado na mochila. A coordenadora percebendo a situação, solicitou ao menor que abrisse a mochila e este negou veementemente. A Sr<sup>a</sup> [...] percebendo os indícios de algo ilícito em posse do menor abriu a mochila dele e dentro de uma luva preta encontrou escondido os materiais descritos em campo próprio. Ao encontrar os materiais ilícitos, a coordenadora acionou a viatura e no local, ao questionarmos o menor, ele disse que recebeu a substância apreendida das mãos de uma outra pessoa cuja a finalidade era comercializá-las no interior da escola, contudo antes conseguisse vender as substâncias apreendida foi surpreendido pela coordenadora da escola. O menor não quis repassar a pessoa que lhe forneceu as substâncias apreendida. Diante do fato, encaminho o menor e a sua genitora, juntamente com os materiais apreendidos até esta delegacia.” (BO-1).

#### 4.6.8 *Posse de armas e munições*

Na realidade, o Artigo 19 do Decreto-Lei nº 3.688/41, Lei das Contravenções Penais, tipifica a conduta de “trazer consigo arma fora de casa ou de dependência desta, sem licença da autoridade” (porte de arma) (BRASIL, 2016a) como infração, sujeitando o infrator à pena de prisão simples de quinze dias a seis meses, ou multa, ou ambas, de forma cumulativa.

É com base nessa lei que se fez apreensão de armas nas escolas. No total, foram encontrados 14 BOs com esse tipo episódio. Selecionamos quatro situações ocorridas no ambiente escolar em que os adolescentes portavam consigo arma de fogo ou faca. A posse de um objeto tal como aqueles descritos anteriormente configura-se, perante a lei penal, um crime ou contravenção penal, sendo, portanto, o adolescente que retenha tal instrumento caracterizado como autor de ato infracional.

Diante da suspeita de que um adolescente estivesse portando algum tipo de arma dentro da escola (de fogo ou qualquer outro tipo, como uma faca, por exemplo), a Polícia Militar era acionada pela direção das escolas para, junto dela, averiguar a veracidade ou não de tal informação<sup>94</sup>. Sendo encontrada a referida arma, os pais eram acionados, e o aluno bem como

---

<sup>94</sup> Essa checagem, no caso das escolas municipais, podia ser feita pelo guarda municipal.

o objeto em questão eram encaminhados à Delegacia Especializada, para que fossem tomadas as medidas cabíveis.

“Empenhados pelo COPOM, comparecemos ao endereço citado onde, uma guarnição da Guarda Municipal se encontrava de posse de uma arma de fogo localizada na mochila de uma aluna. Em contato com a coordenação, fomos informados que um aluno, que não quis se identificar, deslocou-se à direção da referida escola e denunciou que um aluno de nome [...], o havia ameaçado com uma arma pequena. Tão logo, a responsável pela escola acionou o apoio da Guarda para averiguar a denúncia. Localizaram o aluno de nome [...] mas com ele nada de ilícito foi encontrado nem em seus pertences, porém, sabendo de que sua namorada, [...] se encontrava próximo a ele no momento da suposta ameaça, resolveram, o Guarda e a diretora, deslocar até a sala da menor e também efetuaram buscas em seus pertences. Novamente nada foi encontrado, contudo, a diretora pediu que a aluna de nome [...], que se assenta imediatamente a frente da namorada de [...], apresentasse também seus pertences, haja visto a proximidade dos materiais. Neste momento então foi localizada a arma de fogo nos pertences da menor [...]. No mesmo momento foi dada voz de apreensão em flagrante à menor pelo crime de posse ilegal de arma de fogo. Todas as partes foram qualificadas e a menor foi levada à presença da autoridade, juntamente com a arma de fogo, para medidas subsequentes conduzimos [...] como portador e [...] na condição de envolvido. Sem mais levo a vosso conhecimento para ulterior deliberação. O professor [...] não pode acompanhar.” (BO-2).

“Acionados pela sede da [...]ª Cia, comparecemos ao local dos fatos, que trata-se da Escola Municipal [...], onde nos foi narrado os fatos segundo versão dos envolvidos que se seguem: segundo o menor [...], o mesmo na data de hoje ao se deslocar de sua casa para a escola, encontrou uma munição de calibre 9mm, da marca CBC, já apreendida em campo próprio. Alega ainda que levou a munição para o interior da escola e a colocou em uma bolsa e que a mesma caiu em determinado momento quando ele se levantou para ir ao banheiro. Segunda a senhora [...], que é professora na escola onde ocorreram os fatos e estava em sala de aula no momento, viu a munição sobre a carteira do aluno enquanto ele ainda assistia as aulas. Admoestado a respeito se sabia ou não que o fato de portar munições é crime, o menor respondeu que sim. Desta forma a professora deu ciência a direção da escola que fez o acionamento desta guarnição. Foi feito contato com os responsáveis de Gabriel que tomaram ciência dos fatos e de seu destino até esta especializada. Sem mais, encerramos para futuros fins.” (BO-2).

“Comparecemos à Escola Estadual [...] acionados pela vice-diretora [...]. Segundo a solicitante, a aluna [...] de 14 anos, levou uma faca com cabo de madeira, com o intuito de agredir fisicamente outra aluna. A solicitante nos informou que outras alunas ao tomarem conhecimento do fato e para evitar um mal maior, arrecadaram a faca entregando-a na diretoria e solicitando providências. Segundo a menor [...], ontem, dia treze de maio 2014, duas alunas da turma 901, da Escola Estadual de nomes [...] e [...], ameaçou que hoje iriam lhe ‘dar uma surra’ e para se defender, levou a faca para a escola. Ainda conforme a menor [...] a aluna sara monteiro é namorada de um traficante e por isso ficou com mais medo. As menores [...] e [...]

já haviam saído da escola quando da chegada da viatura. A vice-diretora ... não pôde acompanhar a ocorrência. Diante do exposto, apresentamos à esta autoridade policial a menor infratora, a faca apreendida e a genitora da menor, para que sejam tomadas as providências cabíveis.” (BO-5).

“Segundo a solicitante a Sr<sup>a</sup> [...] que é diretora da Escola [...] esta nos relatou que recebeu informações de um aluno a qual preferiu não envolver na situação por se tratar de menor de 12 anos, que os alunos [...] e [...] se encontravam de posse de uma arma branca, imediatamente a solicitante dirigiu-se a sala de aula pedindo que os alunos a acompanhasse até o pátio da escola foi quando questionou aos mesmos sobre o que foi passado a ela, sendo que o aluno [...] tirou uma faca que se encontrava em sua cintura e entregou para a solicitante. O aluno [...] nos relatou que estava apenas guardando a faca para seu colega [...]. O aluno [...] nos relatou que trouxe a faca para a escola pois estava sendo ameaçado por um colega de nome [...] porém este não se encontrava na escola. A direção da escola fez contato com os responsáveis pelos alunos envolvidos porém apenas o Sr. [...] que é tio de [...]. E também funcionário da referida escola se fez presente, foi feito contato com a Sr<sup>a</sup> [...] tia de [...] que tomou conhecimento da situação envolvendo o sobrinho porém não compareceu a escola. Diante do exposto encaminho os menores infratores o material arrecadado para esta especializada para que seja tomada as medidas cabíveis. O Sr. [...] acompanhou a ocorrência como responsável pelo aluno Tiago e representando a escola. A solicitante não acompanhou o desfecho tendo mandado o Sr. [...] que é funcionário da escola representá-la.” (BO-6).

A leitura dos Boletins de Ocorrência que tratam das infrações cometidas pelos adolescentes, atreladas à posse de armas de fogo e respectivas munições, ainda nos possibilitou conhecer, mesmo que superficialmente, “o como” e “o onde” eles conseguiram tais instrumentos. É preocupante a facilidade com que um adolescente pode, hoje em dia, adquirir uma arma de fogo. Ela pode simplesmente ser “encontrada” num carro abandonado, ou mesmo ser comprada numa praça, em Belo Horizonte.

## 5 DECISÕES TOMADAS POR JUÍZES(AS) SOBRE ATOS INFRACIONAIS COMETIDOS NAS ESCOLAS

Os dados que serão analisados nesta seção referem-se, exclusivamente, aos atos considerados infracionais cometidos por adolescentes no contexto escolar, ou seja, nesse conjunto de dados, não há um único ato que tenha sido praticado fora desse espaço institucional. A partir dessa premissa, destacamos que as medidas socioeducativas/protetivas tomadas pelos(as) magistrados(as) nos processos que compõem os dados desta pesquisa foram aplicadas a adolescentes considerados(as) infratores(as), mas em condição estudantil, o que pressupõe, de certo modo, a inserção desses indivíduos em um contexto regido por regras e normas institucionais, orientadas por profissionais da educação e garantidas pela legislação nacional da infância e da adolescência.

É importante essa observação inicial para deixar claro que os dados analisados aqui tratam de medidas socioeducativas/protetivas que buscam corrigir os atos infracionais praticados na escola, a qual, institucional e legalmente, tem uma autoridade constituída, na figura do administrador escolar, prevista em legislação, para acompanhar, mediar e resolver os atos de infração que ocorram sob sua tutela. Entretanto, como veremos na análise a seguir, embora esses atos tenham ocorrido nas escolas – na sua maioria pública –, sob o olhar dos administradores escolares reconhecidos publicamente para desempenharem o papel de autoridade acima descrito, não foram eles que aplicaram as medidas, mas, sim, os juízes, muitas vezes aconselhados por promotores públicos.

Dito de outra forma, o ato infracional ocorrido dentro da escola já não mais é resolvido, exclusivamente, pelos agentes escolares. Essa mudança, como apresentada nas páginas anteriores, emerge logo após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Não há dúvida de que esse instrumento regulatório trouxe avanços importantes para a garantia dos direitos da população dessa faixa etária, sobretudo, considerando a das classes mais vulneráveis da sociedade brasileira.

Mas, isso não significa dizer que essa grande conquista dos direitos da infância e da adolescência não apresente problemas que precisam ser analisados e, quem sabe, resolvidos. Com os dados a seguir, pretendemos mostrar não problemas, mas, sim, o quadro que conseguimos compor com eles, a saber: as situações de infração que, durante muitos anos atrás, eram resolvidas no interior das escolas, por meio de seus conselhos internos, às vezes formados

não só por docentes mas também por membros das famílias dos estudantes, passaram a ser decididas por juízes da vara da infância e da adolescência. Com isso, os atos infracionais foram, pouco a pouco, sendo moldados por um vocabulário penal que acabou tirando das mãos dos gestores escolares a decisão sobre o que fazer nesses casos. Quem a toma, hoje, é o poder judiciário. É essa situação que, neste trabalho, chamamos de judicialização da educação.

Como tivemos a oportunidade de mostrar nas seções precedentes, tais atos foram, inicialmente, registrados em boletins de ocorrência que, já na sua confecção, moldavam, em uma linguagem nitidamente jurídica, a ação infracional praticada pelo estudante, com os referenciais pautados no código penal brasileiro, como bem ressaltou Spósito (2014) em um de seus ensaios supracitados. Como dito anteriormente, hoje, a partir do ECA, muitos atos que ocorrem no interior das escolas são definidos por critérios jurídico-criminais previamente estabelecidos. E é com base na informação construída nos boletins de ocorrência, os quais, posteriormente, circulam, com esse vocabulário, em diferentes instâncias que formam todo o sistema de atendimento aos adolescentes em atos de infração, que os juízes e as juízas da infância tomam suas decisões finais. Como se sabe, essas decisões podem variar desde a liberação total do estudante em questão, até a aplicação de medidas que se dividem, segundo o ECA, em dois blocos: socioeducativas e protetivas.

Para facilitar a leitura dos cruzamentos realizados na Tabela 7, apresentamos, inicialmente, as razões que nos levaram a estruturá-los, combinando a decisão final de cada juiz, ou juíza, da infância e da adolescência que se expressava na aplicação de uma medida socioeducativa e/ou protetiva, diante do ato infracional praticado pelo estudante.

O primeiro aspecto a ser registrado é que, nos dados coletados nos documentos processuais, as medidas socioeducativas e as medidas protetivas não ocorrem de forma exclusiva, ou seja, há casos em que os(as) magistrados(as) aplicam uma e outra ao mesmo tempo, em uma mesma situação envolvendo o(a) mesmo(a) estudante. Concluimos, a partir disso, que as duas medidas podem ser empregadas conjuntamente.

Dado o caráter normativo dessas duas medidas, pareceu-nos importante analisar o que essa ação conjugada, da forma como a observamos a partir da leitura dos dados, estaria sinalizando. Pois, um sentimento de estranhamento aflorava à medida que aprofundávamos nessa investigação e nos deparávamos com os sentidos e significados que essas duas medidas têm para os operadores da justiça que trabalham diretamente com a problemática dos atos infracionais cometidos, no contexto escolar, por crianças e adolescentes.

Por essa razão, decidimos agregar as informações de forma que o leitor possa visualizar qual decisão cada juíza/juiz tomou ao longo dos dois anos considerados nesta pesquisa. E, ainda, apresentamos juntos os dados que mostram quantos(as) magistrados(as) aplicaram as duas medidas ao mesmo tempo, para o(a) mesmo(a) aluno(a).

TABELA 7 – Relação entre juízes e aplicação das Medidas Socioeducativas (MSE) e Medidas Protetivas (MPr), em casos de violência escolar, na cidade de Belo Horizonte – 2014-2015

| Juízes(as)   | MSE        |          |           |           |            |            | MSE c/c MPr |          |          |           |           |            | MPr       |          |           |           | TG         |
|--------------|------------|----------|-----------|-----------|------------|------------|-------------|----------|----------|-----------|-----------|------------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|
|              | AD         | RD       | PS        | LA        | AP         | T          | AD          | RD       | PS       | LA        | AP        | T          | III       | IV       | V         | VI        |            |
| NFJA         | 57         | 1        | 1         | 12        | 8          | 79         | 6           | -        | -        | 12        | 4         | 22         | 1         | 1        | 19        | 1         | 101        |
| RSV          | 31         | 1        | 5         | 3         | 37         | 77         | 11          | -        | -        | 4         | 5         | 20         | 5         | 1        | 13        | 1         | 97         |
| BMA          | 17         | 1        | 6         | 10        | 12         | 46         | 8           | -        | -        | 6         | 3         | 17         | 3         | 1        | 10        | 3         | 63         |
| CAGV         | 30         | 1        | 2         | -         | 8          | 41         | 11          | -        | -        | 1         | -         | 12         | 1         | -        | 8         | 3         | 53         |
| SCR          | 15         | -        | 2         | 4         | 9          | 30         | 8           | -        | -        | -         | -         | 8          | -         | -        | 7         | 1         | 38         |
| LMRV         | 13         | -        | 2         | -         | 8          | 23         | 9           | -        | 1        | -         | 2         | 12         | 2         | -        | 5         | 4         | 35         |
| GRCA         | 18         | 2        | 1         | -         | 5          | 26         | 3           | -        | -        | -         | 1         | 4          | 2         | -        | -         | 2         | 30         |
| MDOM         | 10         | 1        | 1         | 1         | 2          | 14         | 3           | -        | -        | -         | 3         | 6          | 3         | -        | 3         | -         | 20         |
| ATLA         | 6          | -        | -         | -         | 9          | 15         | -           | -        | -        | -         | -         | -          | -         | -        | -         | -         | 15         |
| SBFC         | 5          | -        | -         | -         | 4          | 9          | -           | -        | -        | 5         | -         | 5          | 2         | 1        | 2         | -         | 14         |
| MGJ          | 2          | -        | 2         | 4         | 1          | 9          | -           | -        | -        | -         | -         | -          | -         | -        | -         | -         | 9          |
| SFV          | 7          | -        | -         | -         | -          | 7          | 1           | -        | -        | -         | -         | 1          | -         | -        | 2         | -         | 8          |
| MACR         | 1          | -        | 1         | -         | -          | 2          | 2           | -        | -        | -         | -         | 2          | 1         | -        | 1         | -         | 4          |
| CNFL         | -          | -        | -         | 1         | 1          | 2          | 2           | -        | -        | -         | -         | 2          | -         | -        | 2         | -         | 4          |
| NGA          | -          | -        | -         | 2         | 1          | 3          | -           | -        | -        | 1         | -         | 1          | -         | -        | 1         | -         | 4          |
| SKR          | 1          | -        | -         | -         | 1          | 2          | -           | -        | -        | -         | -         | -          | -         | -        | -         | -         | 2          |
| ORMA         | 1          | -        | -         | -         | -          | 1          | 1           | -        | -        | -         | -         | 1          | -         | -        | 1         | -         | 2          |
| FIM          | -          | -        | 1         | -         | -          | 1          | -           | -        | 1        | -         | -         | 1          | -         | -        | 1         | -         | 2          |
| VBF          | -          | -        | -         | -         | 1          | 1          | -           | -        | -        | -         | -         | -          | -         | -        | -         | -         | 1          |
| <b>TOTAL</b> | <b>214</b> | <b>7</b> | <b>24</b> | <b>37</b> | <b>107</b> | <b>389</b> | <b>65</b>   | <b>-</b> | <b>2</b> | <b>29</b> | <b>18</b> | <b>114</b> | <b>21</b> | <b>4</b> | <b>74</b> | <b>15</b> | <b>507</b> |

Fonte: Tabela elaborada pelo autor, a partir dos dados desta pesquisa.

Nota: **MSE**: somente Medida Socioeducativa; **MSE c/c MPr**: Medida Socioeducativa concomitante com Medida Protetiva; **T**: Total; **TG**: Total Geral; **AD**: Advertência; **RD**: Reparação de Dano; **PS**: Prestação de Serviço à Comunidade; **LA**: Liberdade Assistida; **AP**: Arquivamento de Processo; **III**: Artigo 101 do ECA, Inciso III (“matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental”); **IV**: Artigo 101 do ECA, Inciso IV (“inclusão em programa comunitário ou oficial, de auxílio à família, à criança e ao adolescente”); **V**: Artigo 101 do ECA, Inciso V (“requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial”); **VI**: Artigo 101 do ECA, Inciso VI (“inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômano”) (BRASIL, 2014). A cor alaranjada expressa o grupo masculino de oito magistrados, e a cor esverdeada representa o grupo de 11 juízas que tomaram decisões acerca dos processos analisados.

Embora, na tabela acima, tenhamos agregado muitas informações de naturezas diferentes, tivemos o cuidado de conectá-las entre si, porque, só assim, conseguiríamos deixar o mais claro possível o modo como os procedimentos jurídicos têm sido aplicados para enquadrar comportamentos e atos de estudantes, sobretudo de escolas públicas, no que, hoje, chamamos de judicialização na área da educação.

Vale ressaltar que, por meio da interconexão das diferentes informações acima registradas, foi possível conhecer a tendência dos 19 magistrados que atuaram nessa área, entre 2014 e 2015.

Durante o exame de qualificação da presente tese, quando aventávamos a possibilidade de investigar, nas leituras dos processos, principalmente nos documentos que reproduziam a decisão final deles, se havia diferença nas decisões dos juízes e/ou das juízas e qual das duas medidas era a que prevalecia entre eles, e, ainda, se essa prevalência estaria variando em termos de anos de atuação desses profissionais, ou, então, de seu sexo, fomos alertados de que isso seria desnecessário e arriscado. A justificativa para esse alerta era a de que, no campo da jurisdição, há certa crença de que se trata de uma área integralmente pautada pela racionalidade jurídica e a imparcialidade, logo considerar qualquer outra classificação com base em diferenças, sejam elas quais forem, seria um desvio de rota desnecessário para esta pesquisa.

Mas, não foi bem isso que encontramos na literatura estudada, sobretudo naquela que, hoje, prevalece e que é intensamente difundida pelos sites que estão à disposição da área jurídica, como, por exemplo, os textos de: SCHEFER, 2019; BONELLI, 2019 e 2011; SADEIL, 2006. Neles, encontramos estudos que observam características (FREITAS, 2019) que destacam as diferenças entre os sexos dos magistrados, em relação às decisões tomadas por eles, em algumas esferas das ações judiciais. Esses estudos circulam via artigos eletrônicos, os quais são produzidos por desembargadores(as), juízes(as) e advogados(as) renomados(as) que têm trabalhado com a discussão sobre as possíveis diferenças nas suas tomadas de posição. Tal literatura tem levado em consideração não apenas a racionalidade jurídica mas também as mutações do contexto histórico social, bem como os novos problemas de direito que exigem dos agentes jurídicos posições e formas outras de interpretar juridicamente o mundo (MOREIRA *et al*, 2015).

Foi com base nessas premissas da mutação dos fenômenos jurídicos e da insistência que cada um dos(as) autores(as) acima citados(as) tinha sobre a ideia de mudança na forma de interpretação dos acontecimentos no campo da educação que decidimos integrar, na presente

tese, as preocupações, sobretudo metodológicas e conceituais, que esse conjunto de estudiosos estava sugerindo.

Na maioria dos documentos analisados, encontramos indicações que apontam para a necessidade de nossas áreas de estudo buscarem novas formas de tratar o fenômeno da judicialização. De certa maneira, esse material apresenta muitos exemplos que mostram que a realidade está a exigir novas correspondências, assim como novas leituras das medidas que estão sendo geradas no processo de judicialização. Em função disso, decidimos incorporar uma reflexão sobre as tomadas de decisão que aparecem na Tabela 7, na qual se vê que os magistrados e as magistradas distinguem as duas medidas previstas na legislação, mas, ao mesmo tempo, aplicam as duas em uma mesma situação, simultaneamente.

Para simplificar e tornar o mais claro possível o foco do nosso estudo, apresentamos, a seguir, a estrutura da Tabela 7. Do lado esquerdo do leitor, traçamos uma coluna na qual dispusemos todos(as) magistrados(as) que aplicaram medidas socioeducativas e protetivas e, também, concederam o arquivamento dos processos judiciais de estudantes que cometeram atos infracionais entre 2014 e 2015. A ordem de apresentação segue a lógica vertical descendente, indo daqueles juízes ou daquelas juízas que apresentaram o maior número de medidas até aqueles ou aquelas que aplicaram o menor número delas.

No primeiro bloco, foram colocadas todas as medidas socioeducativas, alinhadas na seguinte ordem: Advertência (AD); Reparação de Danos (RD); Prestação de Serviços à Comunidade (PS); Liberdade Assistida (LA) e Arquivamento de Processo (AP). Fecha-se esse bloco com o Total (T) parcial das medidas socioeducativas aplicadas pelos(as) magistrados(as). Em seguida, na parte mais central da tabela, acoplado ao primeiro, temos o segundo bloco, no qual aparecem as mesmas medidas socioeducativas já registradas no primeiro bloco, só que, nesse segundo conjunto, elas aparecem associadas às medidas protetivas (MSE c/c MPr). Fecha-se, assim, o segundo bloco com o registro do seu Total (T) parcial.

No terceiro e último bloco, à direita do leitor, são explicitadas as medidas protetivas que foram acrescidas às medidas socioeducativas. Vale ressaltar que todas essas medidas estão de acordo com os incisos do Artigo 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente, os quais estão apresentados na seguinte ordem: o Inciso III exige matrícula e frequência do(a) adolescente em escolas do Ensino Fundamental; o Inciso IV trata da medida protetiva que requer, obrigatoriamente, a inclusão do(a) adolescente em programas comunitários, ou oficiais, para a sua proteção; o Inciso V requisita atendimento médico e psicológico, ou psiquiátrico, e ainda inclui hospitalização, ou atendimento ambulatorial, para o(a) adolescente; o Inciso VI requer



que o(a) adolescente faça parte de programas para tratar problemas com o consumo do álcool e/ou de drogas tóxicas.

Introduzimos, assim, na última coluna, à direita do leitor, o Total Geral (TG), associando os dois resultados parciais apresentados nos blocos anteriores. Como se pode ver, foi a partir desse TG de medidas socioeducativas e protetivas, entre 2014 e 2015, que os juízes e as juízas foram distribuídos na tabela, descendo-se do maior ao menor número de medidas tomadas nesse período.

Assim, como se pode ver na Tabela 7, das 507 medidas aplicadas, 80% couberam às juízas, enquanto os juízes aplicaram 20% dessas medidas. No que tange à aplicação da Advertência enquanto medida socioeducativa, a diferença entre os juízes e as juízas foi muito pequena: enquanto eles aplicaram 108, elas concederam 106, duas a menos. Na medida Reparação de Danos, cinco delas foram aplicadas pelas juízas e duas pelos juízes. Na medida Prestação de Serviços, as juízas foram as que mais aplicaram-na: 21 vezes, enquanto os juízes indicaram apenas duas. Na medida Liberdade Assistida, as juízas indicaram-na 23 vezes, enquanto os juízes somaram 14. Já nos casos de arquivamento de processo, as juízas foram majoritárias, concedendo 80% do total de 107 remissões, enquanto os juízes só aceitaram 20% dos pedidos.

Considerando-se apenas as medidas protetivas, a mais indicada foi a que se refere ao Inciso V do artigo 101 do ECA, que é o tratamento médico e psicológico, ou psiquiátrico, totalizando 74 indicações, das quais 56% foram feitas pelas juízas e 44% pelos juízes. A segunda MPr mais recomendada foi a matrícula e a frequência escolar, num total de 21 indicações, das quais 4 foram dos juízes e as outras 17 foram das juízas. A terceira MPr, que trata da inserção dos(as) adolescentes nos programas para tratamento de vícios, foi indicada 15 vezes: 11 pelas juízas e 4 pelos juízes. A quarta medida protetiva, que indica a integração do(a) adolescente a programas comunitários, foi igualmente indicada: 2 pelas juízas e outras 2 pelos juízes.

## 5.1 Primeira observação

Como é de praxe, não há muito que inovar. Começamos pelos totais e os percentuais das medidas que foram aplicadas no período em questão. Do total de 389 medidas socioeducativas aplicadas com exclusividade, 214 foram de Advertência (AD), 37 de Liberdade Assistida (LA), 24 de Prestação de Serviço à Comunidade (PS) e 7 de Reparação de Danos (RD). E, ainda, deste total, registraram-se 107 Arquivamentos de Processos (AP). A partir desses dados, fica claro o peso que a Advertência teve no conjunto dos resultados, representando, sozinha, 55% do total das medidas aplicadas, muito mais da metade do que as outras três, que somadas chegam a 68 medidas, ou seja, quase três vezes menor do que a primeira.

Mas, antes de aprofundarmos no significado dessa diferença, vale destacar o número de Arquivamentos de Processos, que chegou a 27,5% do total, ou seja, ele foi maior, também, do que as outras três medidas socioeducativas (LA, PS, RD). Só para deixar mais evidente a diferença na decisão judicial, quantificamos percentualmente o que isso significa. Vejamos, enquanto o Arquivamento de Processo chegou a quase 28% das decisões, a Liberdade Assistida foi de 9,5%, a Prestação de Serviço, de 6,2%, e a Reparação de Danos, de 1,8%. As três juntas chegaram a quase 17% das medidas que foram adotadas entre 2014 e 2015, ou seja, foram minoritárias quando comparadas à Advertência e ao Arquivamento de Processo.

Porém, como os atos infracionais para os quais tais medidas foram determinadas ocorreram no âmbito escolar, entendemos que é preciso esclarecer o significado delas para que fique claro, sobretudo para os atores escolares, o sentido que essas medidas tiveram a partir do âmbito jurídico. O judiciário e seus operadores têm interpretado tais medidas, incluindo o Arquivamento de Processo, como sendo instrumentos de formação com forte potencial educativo para os(as) adolescentes que passaram por elas.

Não podemos esquecer que os atores escolares terão, muitas vezes, que receber de novo, em seus locais de trabalho, os(as) adolescentes que passaram por processos judiciais decorrentes de seus atos infracionais. Sem esclarecimento dessas medidas, há chances de algumas delas serem interpretadas de forma divergente por aqueles que são, de fato, responsáveis, institucionalmente, pela formação escolar desses(as) adolescentes, gerando, com isso, conflitos de outra ordem.

São essas aparentes discrepâncias que aparecem nos resultados que nos exigem, enquanto pesquisadores da área da educação, explicações, sobretudo dos significados das medidas que foram tomadas pelos operadores do judiciário. Por exemplo, quando lemos, em um trabalho de pesquisa, com dados coletados em arquivos públicos, que atos considerados infracionais ocorridos dentro de instituições educacionais foram arquivados pelos(as) juízes(as) responsáveis pelos casos, o que isso significa?

A análise dessa situação levou-nos a buscar a literatura sobre o assunto na área jurídica. Vários textos abrem possibilidade para se entender, em profundidade, o significado desse gesto de arquivamento, apoiado, em geral, pelas Procuradorias Jurídicas (CARDOSO, 2019; CAVALCANTE, 2019; DELITTI, 2019; TRASSI, 2019).

## **5.2 Segunda Observação**

Começamos, então, pelo termo “arquivamento”. Que sentido os operadores do judiciário têm dado a esse termo quando tratam dos processos que estão relacionados a atos praticados por adolescentes, nos contextos escolares?

As explicações são muito mais complexas do que se pode imaginar. No âmbito jurídico, o termo “arquivamento” pode ganhar, pelo menos, três sentidos. O primeiro deles remete-nos à ideia original do vocábulo, que se trata de uma ação que tem objetivo de guardar um documento, um papel ou um processo em um arquivo (HOUAISS; VILAR, 2001). É evidente que esse sentido cabe nas outras situações que não se limitam ao mundo jurídico. Outras áreas praticam essa ação sem nenhum vínculo judicial, mantendo, aqui, com o termo arquivamento, a ideia da preservação do objeto guardado. Já no caso dos processos jurídicos, o sentido dado ao termo “arquivamento” passa por outra visão: garante que, mesmo que alguns processos já tenham perdido a validade ou esgotado a sua vigência, o ato de estar arquivado pode servir como auxílio para eventuais averiguações ou comprovações (HOUAISS; VILAR, 2001). O segundo sentido jurídico descreve-o como a ação de registrar ou autenticar um ato, com o objetivo de torná-lo juridicamente relevante (RAIMUNDO, 2019). Já o terceiro sentido fala do arquivamento como uma decisão terminativa na qual o processo é encerrado sem julgamento de mérito (SOUZA, 2019).

Vejam os(as) adolescentes, por decisão judicial, voltam para as escolas, nas quais praticaram atos que foram registrados, nos BOs, como sendo infracionais, para continuarem seus estudos, trazendo um parecer da autoridade judicial afirmando que o seu processo fora arquivado, o que será que se passa na cabeça dos profissionais que estão atuando nessas escolas?

Quando fazíamos essa pergunta para analisar a diferença das posições que são tomadas por juízes(as) da Infância e da Adolescência, tínhamos em mente que a decisão, seja ela qual fosse, afetaria não apenas professoras(es) mas também todos(as) os(as) funcionários(as) que atuam nas escolas.

Como pesquisadores da área da educação, dificilmente, conseguiríamos estudar os fenômenos que ocorrem nesse espaço chamado escola sem considerar aquilo que ele exatamente é: um espaço, exclusivamente, de interações sociais, no qual atuam profissionais de diferentes áreas, os quais são fundamentais para que o processo educativo ocorra. A pergunta simples que nos colocávamos era: como será que esses profissionais pensam a decisão do juizado da infância e da adolescência?

Embora os autores da área jurídica tenham clareza dos três significados que o termo “arquivamento de processo” tem para o setor em que atuam, e, ainda, dominem o vocabulário específico sobre o tema, é preciso ter bem claro que os significados desenvolvidos por essa área, sobre o assunto, funcionam como um jargão profissional, o qual, necessariamente, não faz parte da área de outros profissionais, mas na qual as ações do mundo jurídico pautadas nessa linguagem irão interferir.

Os(as) adolescentes cujos processos relativos aos seus atos considerados, inicialmente, como infracionais foram arquivados voltarão a circular nas escolas e terão que conviver com todos os outros colegas e com os profissionais que ali atuam. Além disso, alguns deles têm a obrigação de cumprir medidas protetivas que exigem que se matriculem e frequentem as aulas regularmente (Inciso III). Nesse sentido, questiona-se: será que os profissionais que atuam nas escolas não precisam ser esclarecidos sobre o significado de arquivamento de um processo judicial?

Como, no planejamento da pesquisa que deu origem ao trabalho ora relatado, havíamos feito um levantamento preliminar das informações acerca de como os sujeitos que trabalhavam nas escolas viam essa relação com os estudantes que cumpriam medidas socioeducativas, tínhamos algum material que relatava o olhar desses agentes escolares, de diferentes escolas públicas, sobre os estudantes que haviam passado por medidas

socioeducativas. Na análise desse material, percebemos que havia certo ar de estigma que marcava a visão da maior parte desses agentes educacionais.

Essa visão estigmatizada parecia persistir no contexto em que estávamos analisando o material que compõe a Tabela 7, tal como, também, é possível observar nos achados de Lydiane Aparecida Azevedo (2011) – pesquisadora do grupo de estudo do qual fazemos parte –, os quais mostram certo distanciamento das escolas dos programas que atendiam estudantes em medidas socioeducativas. Ao avaliar, em sua dissertação de mestrado, um programa público que vigora até hoje, em Belo Horizonte, e que tem como objetivo trabalhar com adolescentes em medidas socioeducativas, no sentido de fortalecê-los pessoalmente, para não caírem, de vez, no mundo da criminalidade, a autora trouxe uma informação importante. Nas avaliações que o próprio programa fazia da sua atuação, “não havia nenhuma evidência de uma discussão mais intensa de seus formuladores sobre o papel da escola, embora houvesse registro de que docentes e educadores tinham participado na criação do programa” (AZEVEDO, 2011, p. 100). Entretanto, os dados registrados pela autora, naquele momento, “não forneciam subsídios para afirmar ou negar alterações, nas representações negativas que as escolas faziam dos adolescentes em medidas sócio-educativas” (AZEVEDO, 2011, p. 100).

Estudos realizados em escolas de outras cidades brasileiras mostram, também, ações excludentes de agentes escolares ao tratarem adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas. Ivani R. de O. Silva e Leila M. F. Salles (2019, p. 356), estudando as experiências de escolas das cidades de Americana e de Santa Bárbara do Oeste, municípios do interior paulista, revelam que era muito comum os docentes dessas escolas dizerem que estavam de “mãos atadas frente a adolescentes que não poderiam mais ser reprimidos ou chamados à atenção”. Diante dessa queixa, as autoras investigaram como estava ocorrendo o acolhimento e a integração de adolescentes com passagem pelas ações judiciais. Com base na sociologia da experiência social, de François Dubet (1994), as autoras identificaram, nas interações sociais, mecanismos escolares que produziam a exclusão desses estudantes, interrompendo, muitas vezes, suas trajetórias escolares.

Investigando essa mesma temática em escolas do Distrito Federal, Raissa C. F. F. Seabra e Maria Clara S. L. de Oliveira (2019, p. 641) identificaram “não apenas insuficiências de estratégias pedagógicas para atender adolescentes que haviam passado por ações judiciais, mas viam, também, o grande desafio que as escolas teriam de enfrentar para integrar esses estudantes”. Dessa forma, o retorno deles para a escola tornava-se “delicado e complexo”. As autoras só viam um jeito para evitar o estigma contra esses(as) estudantes, que era a “escola

criar para a sua atuação uma crença institucional de que o adolescente é um sujeito ativo, que recebe a influência da sociedade e do ambiente no qual ele está presente” (SEABRA; OLIVEIRA, 2019, p. 641).

Essas reações retratadas em diferentes estudos revelam, aparentemente, uma possível existência de conflitos entre as decisões judiciais e as expectativas de docentes e outros agentes escolares sobre as medidas que vêm sendo estabelecidas pelos agentes do judiciário, no cumprimento de suas funções. Mas, até onde pudemos acompanhar esse debate nos contextos escolares, parece haver entendimentos que não são compartilhados por esses diferentes agentes que lidam com a questão dos atos infracionais, no contexto escolar. Mais precisamente, são oferecidos significados diferentes para termos que se pressupõem estejam relacionados a um único universo de sentidos. Mas, será que estão? Insistimos na ideia de que estamos a falar de três mundos que se encontram para tratar do ato considerado infração no contexto escolar. Desse modo, nesse espaço educacional, temos em conexão: educadores, policiais e agentes do judiciário.

Na Tabela 7, entrecruzamos medidas socioeducativas e medidas protetivas as quais fazem parte do ECA, embora sejam distintas quanto à sua aplicação. Ao distinguir as medidas protetivas das chamadas socioeducativas, Ingrid Bays (2019) apresenta o seguinte argumento:

As medidas específicas de proteção possuem como característica a desjudicialização, já que poderão ser aplicadas pelo Conselho Tutelar devido ao seu caráter administrativo. Só figuram como exceção a esta regra as medidas de *inclusão em programa de acolhimento familiar* e *colocação em família substituta*, pois dependem de ordem ou processo judicial. (Grifo nosso).

A autora, com essa explicação, reforça a preocupação que levantamos com os cuidados metodológicos que precisaríamos ter, sobretudo, na categorização dos dados nos diferentes documentos que teríamos de considerar em nossa pesquisa. Ao conjugarem medidas protetivas com medidas socioeducativas, os(as) juízes(as) estariam sinalizando para as escolas que aquele caso não precisaria chegar ao âmbito que chegou se tivesse havido uma interferência mais direta e mais localizada no contexto da comunidade. Para a tomada dessa decisão conjugada, possivelmente, os documentos, a partir dos BOs, ou mesmo das oitivas, haviam sinalizado aos(às) magistrados(as) que a criança, ou o adolescente, em questão estava em situação de risco. Só que, nas decisões finais, não observamos, em nenhum documento, referências ao conselho tutelar, sejam relativas à sua omissão ou à sua atuação insuficiente. Os

conselheiros tutelares não são sequer mencionados como sendo agentes necessários que, teoricamente, poderiam reduzir o número de judicializações.

De certa forma, a posição que Ingrid Bays (2019) apresenta acerca das medidas protetivas está embasada em vários outros autores. Por exemplo, examinando o caráter penal das medidas socioeducativas, Wilson Donizeti Liberati (2012, p. 113-114) reafirma que:

As medidas protetivas, como o próprio nome legitima, têm cunho educativo e se propõem a fazer cumprir os direitos da criança e do adolescente por aqueles que os estão violando, sejam eles os pais ou os responsáveis, a sociedade ou o Estado.

Os dois autores estão embasados no Artigo 98 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que regula as medidas de proteção, alertando que elas são aplicáveis sempre que “os direitos reconhecidos na mencionada lei forem ameaçados”, seja “por ação ou meio da sociedade ou do Estado”, seja por “falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis”, ou “saída da conduta da criança ou do adolescente”.

### **5.3 Terceira Observação**

Seguindo a mesma linha de esclarecimento de significados, destacamos o termo “Advertência”, utilizado pelo juiz como uma medida socioeducativa. Mas, muito antes de existir o ECA, a direção escolar, muitas vezes com amparo de seus conselhos de classe, advertia os estudantes quanto ao ato de indisciplina, ou de ruptura das regras escolares. Ato que poderia resultar em suspensão e até expulsão do aluno do ambiente escolar.

Em estudos que retratam a história da educação, todas as vezes que o tema da disciplina, relacionado ao comportamento de estudantes, era retratado, a advertência aparecia predominantemente, porém com diferentes colorações. Termo corriqueiro na escola, que entrou para seu vocabulário desde a origem dessa instituição, a advertência, do latim *advertēre*, era um instrumento usado para prevenir algo mais grave que poderia ocorrer pela falta de disciplina dos alunos, os quais eram advertidos através da chamada de atenção, para ficarem atentos aos seus atos em sala de aula. Dessa maneira, antecipava-se com a advertência uma punição mais dura. Em geral, nas escolas, isso era feito publicamente pelas autoridades constituídas que incorporavam a direção escolar.

Lembrando um denso trabalho sobre esse tema, realizado por Luciano Campos da Silva (2007), no qual é mostrada a complexidade do tema da indisciplina nos contextos escolares, não fica dúvida de que o termo “advertência”, nesse espaço de ensino-aprendizagem, tinha uma função educativa, embora com caráter repressivo. A começar pela multiplicidade de indisciplinas que ocorriam, e que ainda ocorrem, dentro da escola, para cada uma delas tinha uma advertência específica. Para dar uma ideia dessa diversidade da falta de disciplina, em sua tese, Silva (2007) identificou sete tipos de indisciplina que ocorriam na escola, naquele momento de realização de sua investigação de campo, os quais não se reduziam, de forma alguma, apenas aos desvios das regras nas relações entre os alunos e deles com os seus professores, mas estavam relacionados, também, a desvios relativos à mobilidade dentro da sala de aula, ao zelo e ao cuidado com os materiais e equipamentos da escola, aos atrasos na chegada à aula e assim por diante.

Silva (2007), compartilhando com outros autores que o antecederam sobre o tema, mostra que, muito antes de existir o ECA, a direção escolar, muitas vezes com amparo de seus conselhos de classe, advertia os estudantes por indisciplina, ou ruptura das regras escolares, o que poderia resultar em suspensão e até mesmo a expulsão deles do ambiente escolar. É evidente que o ECA modificou esse procedimento. Hoje, quem adverte é o juiz, ou a juíza, mas jamais com suspensão, ou expulsão, do aluno da escola.

O problema que passou a ser considerado pelos agentes que atuam nas escolas, incluindo não só os discentes mas também todos os outros funcionários que nelas prestam serviços, é a volta dos adolescentes infratores, que, embora tenham sido advertidos por um agente do poder judiciário, não ficam, de forma alguma, impedidos de estarem na escola. Essa situação acompanhada do retorno do aluno infrator à escola, possivelmente, é o que leva os agentes escolares a declararem que estão de “mãos atadas”, como ressaltaram Silva e Salles (2019), ou que nada mais podem fazer. A advertência outrora dada pela direção escolar poderia resultar em expulsão dos estudantes, mas, agora, a que é proferida pelo judiciário, na interpretação dos agentes escolares, soa como algo sem importância. Isso fica mais conflitante, sobretudo, quando o próprio egresso, ao retornar para o convívio escolar, usa essa situação para dizer que nada aconteceu com ele(a). E, em alguns momentos, até se vangloria disso ter acontecido. Por essa insatisfação advinda dos docentes, fica difícil conseguir controlar o clima escolar. Então, o que estaria faltando para transformar essa sensação de que nada foi feito em outra perspectiva que valorizasse o trabalho da escola enquanto espaço não só de transmissão



de conhecimento mas também de proteção, ou, mais precisamente, de aprendizado da convivência?

Mais à frente, citamos uma literatura rica e especializada que nos ajudou a entender o que diziam alguns especialistas, de fora da área da educação, sobre o tema da advertência. Apesar das diferenças de suas áreas de atuação e de formação, o olhar que alguns deles desenvolvem sobre a medida de advertência está visceralmente ligado ao texto do ECA. O que, a nosso ver, reforça o sentido empobrecedor que essa medida vem tendo a partir do olhar dos agentes escolares. Toda aquela diversidade apontada por Silva (2007), apresentada acima, fica reduzida, assim, a um gesto maquinal envolvendo adolescentes e magistrados(as).

Mas, o que, de fato, acontece no processo entre a apuração do delito e a aplicação das medidas socioeducativas e/ou protetivas poucos que atuam no contexto escolar conhecem. As informações que até eles chegam são seletivas. Justifica-se a não total explicitação desse processo como forma de proteger a individualidade do(a) adolescente, embora, paradoxalmente, muitas vezes, a sua condução ao centro de recolhimento tenha sido executada por uma ação judicial publicamente explícita, com a presença de um oficial de justiça, nas escolas, acompanhado de agentes da polícia. É dessa forma que adolescentes infratores(as) são levados(as) a esse centro. Além disso, ao retornarem às suas escolas, após todo esse processo, são imediatamente reconhecidos como sujeitos que foram encaminhados ao juizado da infância e da adolescência. Contudo, eles(as) chegam agora com a informação de que foram “apenas” advertidos(as). Mas, o que isso significa? Essa questão torna-se ainda mais instigante pelo fato de que a advertência tem ocupado o primeiro lugar entre as medidas socioeducativas adotadas pelos(as) magistrados(as).

Como dito anteriormente, a advertência, na Tabela 7, foi a medida que teve o maior percentual de aplicação: 55% do total. Mas, e hoje, no final da segunda metade do século XXI, qual significado ela tem tomado para os atores do judiciário? As pesquisas na área da educação já haviam mostrado o significado que esse termo tomou ao longo dos séculos: para corrigir os desvios de conduta de crianças e adolescentes na escola, ação que as direções escolares faziam e estavam autorizadas a fazer.

Essa e outras perguntas acrescidas aos percentuais apresentados na Tabela 7 fizeram-nos buscar, também, na literatura contemporânea, a compreensão de qual entendimento os outros profissionais, que hoje são acionados para atuar na área das medidas socioeducativas, têm tido sobre o sentido atribuído ao termo advertência.

Na realidade, todos(as) autores(as) que consultamos tinham e têm como referência o ECA. Logo, na verdade, não encontramos um distanciamento e, menos ainda, um olhar crítico da forma como a medida de advertência está prevista no referido estatuto. Como exemplo, citamos a obra de Tais Pereira Freitas (2019a), pesquisadora de temas vinculados à Assistência Social, que apresenta uma análise da atuação dos profissionais dessa área. A autora descreve o termo advertência pautando-se, exclusivamente, no gesto que se espera do(a) adolescente sob tal medida: “implica que o adolescente compareça perante a autoridade judicial para ser advertido quanto à sua prática infracional” (FREITAS, 2019a, p. 34). Nadia Maria Bentes, em seu artigo sobre a atuação da defensoria pública, descreve a referida medida como um ato do juiz, ou da juíza, “que adverte o adolescente por sua conduta por meio de um *termo devidamente assinado*” (BENTES, 2011. p. 150, grifo nosso). Já Lou Guimarães Caffagni, filósofo que empreendeu uma pesquisa foucaultiana das medidas socioeducativas, define a advertência como “*uma repreensão oral do adolescente pelo juiz encarregado*” (CAFFAGNI, 2012, p. 81, grifo nosso).

Nos três exemplos acima, os textos deixam igualmente claro que o termo advertência se expressa em um ato extremamente simples: o de se concretizar “face a face”. Dito de outra forma, juiz e adolescente estão presentes na hora em que a medida é proferida, podendo até não estar olhando um para o outro. Segundo os registros que consultamos, ambos estão corporalmente presentes. Nessa perspectiva, encontram-se o(a) adolescente e uma autoridade, a qual não mais é da direção da escola, mas, sim, um(a) magistrado(a), que fala diretamente com ele e o faz comprometer-se em cumprir o que lhe está sendo determinado. Há aí uma interação social concreta sobre a qual só encontramos um único ensaio, o de Bentes (2011), no qual a autora reflete, magistralmente, sobre o que de intenso pode impactar a vida do adolescente a partir do momento em que ele recebe uma advertência, como medida socioeducativa, de uma autoridade jurídica.

Não temos dúvida de que, para essa situação, há um documento produzido pela referida autoridade, tal como destaca Bentes (2011). Mas, sublinhamos, também, o elemento que Caffagni (2012) traz, que ressalta a aplicação da medida de advertência com o uso da fala de uma autoridade que não está no campo da educação. Estamos falando, aqui, do encontro de um pré-adolescente, ou mesmo adolescente, com a única autoridade que, por lei, pode autorizar a sua apreensão, caso entenda que essa medida seja necessária. Assim sendo, ocorre uma nova situação para esse adolescente que possivelmente marcará sua experiência social para o resto de sua vida.

Para esclarecer o que pretendemos ressaltar com essa observação, trazemos, para compor esta análise, a reflexão feita pelo Promotor Público Miguel Moacyr Alcy de Lima (2019, grifos nossos):

Toda a *advertência*, ainda quando externada informalmente representa, em última instância, um *ato de autoridade* e pressupõe que, em uma dada relação social, alguém detém a faculdade de se impor a outrem (orientando, inculcando valores, induzindo comportamentos etc.), *mesmo contra a vontade daquele contra quem ou em relação a quem essa faculdade é exercida*.

Na realidade, Lima (2019) reaviva o tema da autoridade, embora não voltado, diretamente, para o âmbito da educação. Em todo caso, ele reforça a ideia de que a autoridade só pode e é exercida por quem detém a faculdade de se impor a outrem, mesmo contra a vontade de quem é advertido. Faculdade essa que vem sendo rediscutida e reformulada, com muitos conflitos, tanto no âmbito escolar quanto no familiar. Entretanto, na presente reflexão, centraremos a análise, exclusivamente, nos processos escolares e, conseqüentemente, nas fragilidades sentidas pelos agentes educacionais, pois muitos deles as têm identificado com o que, hoje, chamam de “perda de autoridade”.

Real ou imaginária, essa perda de autoridade foi intensamente investigada, com foco nos contextos escolares, tal como se pode constatar em importantes estudos na área da educação, os quais se debruçaram não, exatamente, na perda da autoridade, mas, sim, nos sentidos que esse conceito foi adquirindo com as transformações sociais e, sobretudo, com a emergência de novos atores sociais que passaram a ter acolhimento no sistema escolar público (GOMES, 2019; SOARES, 2019; SILVA e FRISANCO, 2019; SANTOS *et al.*, 2019; CALZAVARA *et al.*, 2019).

Um bom exemplo, a nosso ver, de análise sobre essa “propalada” perda de autoridade de profissionais da educação, principalmente dos docentes, foi apresentado por Júlio Groppa Aquino e publicado em 1998. Em sua obra, ele fez uma reflexão tomando a área da educação no cenário que estávamos vivendo no final do século XX, no Brasil:

A imagem, entre nós já quase idílica, da escola como locus de fomentação do pensamento humano – por meio da recriação do legado cultural – parece ter sido substituída, grande parte das vezes, pela visão difusa de um campo de pequenas batalhas civis; pequenas, mas visíveis o suficiente para causar uma espécie de mal-estar coletivo nos educadores brasileiros. Como se posicionar perante tal estado de coisas? (AQUINO, 2018a, p. 7-8).

É nesse “como se posicionar” que Aquino (2018a) coloca o problema da autoridade, buscando mostrar para os profissionais da área da educação que o conceito de autoridade comporta inúmeros significados, os quais remetem “ao direito, poder de comandar, de obrigar alguém fazer alguma coisa, domínio da jurisdição//arbítrio, vontade própria (...)// aquele que exerce a autoridade (...)//crédito, consideração e importância (...)// autorização, permissão” (CAUDAS AULETE, 1964 *apud* AQUINO, 2018a, p. 15).

A imagem da autoridade para Aquino (2018a), embora carregue cargas de conteúdos jurídicos, como mostram os fragmentos assinalados acima, deixa claro que o seu conceito em si não se limita apenas a esse domínio. A autoridade, na sua concepção, é um dispositivo que se atribui a um “agente”, e é por meio desse agente que o cliente, ou o público, irá delegar, ou não, a autoridade. Não há autoridade sem uma dose de imposição que não possa ser vista por quem a sofre como uma forma de violência. Será que é daí que vem a crise?

Se partirmos do pressuposto de que, nas sociedades complexas, a educação escolar é o modo dominante por meio do qual as novas gerações são inseridas na tradição, isto é, o meio pelo qual as introduzimos no instável (e sempre inusitado) mundo do conhecimento sistematizado, haveremos de convir que alguns fantasmas têm rondado essa instituição secular. E o mais implacável deles talvez seja o que envolve a crise da autoridade docente – fato este que, a nosso ver, seria o correlato principal de grande parte dos efeitos de violência testemunhados no cenário escolar. (AQUINO, 2018a, p. 15-16).

Certamente, uma das crises de autoridade vividas pelos docentes nas escolas, no mundo contemporâneo, vem daí: da violência.

Recorrendo, mais uma vez, a Aquino (2018a), temos de concordar com ele que, embora os nossos sistemas públicos de educação saibam que as nossas escolas estão, hoje, em disputa com outras formas de circulação do conhecimento, esses sistemas colocam a escola, ainda, na segunda década do século XXI, como o “modo dominante” de educação. Sendo assim, o que legitima a autoridade docente, em primeiro plano, é o domínio que ele/ela tem de um dado conhecimento sistematizado o qual se pretende transmitir às novas gerações, porém esse conhecimento tem sido, cada vez mais, apropriado por outras agências/fontes, as quais um número significativo de crianças e adolescentes vem acessando.

Mas, a nosso ver, a crise de autoridade que hoje o corpo docente vem se ressentindo não é aquela que se justifica em termos escolares, que reconhece, ou não, a autoridade do professor em sala de aula, pautada em seu conhecimento. Sua crise vem de outro setor que não é o da educação, mas que tem interferido nela diretamente: que é o “poder judiciário”.

Assim sendo, resta a pergunta: como o setor jurídico vem interpretando e incorporando o conceito de autoridade em suas práticas jurídicas?. Quem faz parte desse setor sabe que a autoridade dos(as) magistrados(as) é reconhecida por amplos setores da população e, também, pelas duas outras esferas do poder estatal (executivo e legislativo), que, em geral, veem esses profissionais como autoridades “formadas” e reconhecidas, sobretudo, para atuarem em situações de conflito, e nelas, muitas vezes, tendo a decisão final.

Essa representação social que acabamos de formular está, cada vez mais, presente no imaginário da maioria das pessoas com certo nível de informação. Com os episódios que têm ocorrido nos contextos escolares, nos quais as ações judiciais têm estado presentes, não há dúvidas de que essa imagem que coloca o poder judiciário como autoridade máxima esteja circulando e sendo incorporada, cada vez mais, na forma como os agentes do setor da educação têm interpretado essa situação.

Para entendermos essa dinâmica do poder judiciário, recorreremos, mais uma vez, à literatura especializada, só que, agora, buscando, nesse cenário, pesquisadores com formação na área jurídica os quais não analisam a judicialização no setor da educação só a partir dos cânones apreendidos ao longo de suas formações acadêmicas, mas que tomam uma distância deles, produzindo, com isso, outra leitura do processo no qual estão envolvidos, tal como se espera de todo pesquisador propriamente dito.

Foi daí que encontramos um material que exerce uma leitura crítica sobre o poder jurídico, incorporando a dimensão histórica das relações que o judiciário tem de manter não só com as outras esferas do poder público mas também com todas as transformações pelas quais a sociedade contemporânea vêm passando, exigindo, também, do setor judiciário novas incorporações.

Voltamos, assim, ao tema da advertência, que, hoje, já não é mais aplicada pela autoridade escolar, mas, sim, pela autoridade judicial.

O que as pesquisas têm nos mostrado é que as decisões judiciais hierarquizam o conceito de autoridade. Esse, quando lido na sua plenitude, dá-nos a sensação de que todos(as) aqueles(as) que exercem a autoridade, mesmo não estando todos no mesmo patamar, possuem uma conexão, ou alguma interlocução, entre eles, para que não se sintam constrangidos(as) pela imposição de uma instância de autoridade situada em plano superior. Mas, não é isso o que acontece! Embora muitos agentes escolares considerem isso natural em uma sociedade que se estrutura hierarquicamente, tal como a nossa, que é oriunda de uma tradição colonial e

conservadora, outros têm reagido profundamente a essa desconsideração. Isso mostra, a nosso ver, outros segmentos que compõem o que hoje chamamos de crise de autoridade.

Não se trata, aqui, de docentes, ou agentes da direção escolar, queixando-se de uma perda de autoridade movida pelo não reconhecimento de estudantes e de suas respectivas famílias, mas se trata, sim, de instâncias extraescolares que determinam como as autoridades das instituições de ensino devem proceder no seu cotidiano profissional, para atender o que se traduz em lei como direitos das crianças e dos adolescentes.

Dito isso, voltamos aos dados que estamos analisando, nesta seção, acerca da medida socioeducativa de advertência, a qual, nesse momento, tem sido imposta pelo juiz, e não pelo diretor da escola, ao aluno infrator. Considerando as observações que fizemos, até agora, com base em alguns autores, questionamos: será que essa medida podem ser classificada como coisa pequena, sem importância, ou pouco impactante, como, em geral, os agentes escolares costumam considerá-la?

#### 5.4 Quarta Observação

Recorremos, mais uma vez, às observações do Promotor Público Miguel Moacyr Alcy de Lima (2019), o qual nos ajuda a entender o conceito de advertência no sentido jurídico do termo.

Para Lima (2019, p. 1), o ato de advertir utilizado pela autoridade judicial, “queiramos, ou não”, carrega, em si, um aspecto constrangedor, tratando-se de um “fenômeno social de imposição e de comando, de condução ou de orientação”. O autor o concebe como um “dado da realidade”, e, por essa razão, seu uso e seu conteúdo precisam ganhar o máximo de visibilidade. A advertência, segundo o autor:

Não pode nem deve ser objeto de ocultação ou disfarce, sob pena de alienar-se sua verdadeira compreensão e, conseqüentemente, **sua adequada operacionalização como modalidade de medida socioeducativa**. Podem-se abrandar os gestos, o tom da voz, mas nada disso implicará que a *advertência* deixe de ser uma técnica de controle social, praticada no interior de uma relação de poder específica. Por mais que se deseje mascarar o reconhecimento de que o “ato de advertir” contém um suporte repressivo/opressivo, não é possível recusar plenamente a ideia e a observação de que ele traduz um fato sócio-político, ou seja, a materialização do poder na

sociedade e do poder da sociedade sobre os indivíduos. (LIMA, 2019, p. 1, grifos do autor).

Para o analista Lima (2019), que é, ao mesmo tempo, alguém que atua diretamente no mundo jurídico, a advertência, enquanto medida socioeducativa, jamais pode ser vista como um simples ato sem qualquer consequência para o sujeito que a recebe. Menos ainda, ser entendido que nela se concretizam relações de poder. Segundo ele, essa técnica de controle social materializa o exercício do poder na sociedade e a imposição desse poder aos indivíduos. E isso tem consequências as quais o autor descreve da seguinte forma:

Aparentemente inofensiva, a “advertência”, como qualquer outra efetivação desse poder social, que se manifesta de forma difusa, não deixa de ser uma forma sutil e eficaz de *inserção, exclusão, reinserção, reexclusão*, e, portanto, também de extirpação de preconceitos, discriminações e constrangimento, nem sempre legítimo, dos indivíduos em face dos pontos de vista do sistema social dominante (visão do mundo, crenças, valores, condutas “socialmente úteis”...). (LIMA, 2019, p. 1, grifos do autor).

O que nos parece central ressaltar, na citação acima, é a abertura com a qual o autor descreve os efeitos que a medida de advertência pode produzir na vida dos indivíduos a quem ela é imposta. Trata-se de um alerta para nós, sobretudo quando temos de analisar quais os resultados ela poderia estar provocando em adolescentes que a ela foram submetidos(as). Lima (2019) sugere, a partir de suas observações, que a advertência pode, sim, produzir inclusão e/ou reinclusão. Mas, ele deixa claro que o inverso poder ocorrer também, produzindo exclusões, preconceitos, discriminações e constrangimentos. Então, será que estamos preparados para identificar, quando do retorno de adolescentes para as escolas após terem sofrido a medida de advertência, que tipo de efeito ela proporcionou às suas experiências pessoais? Integração ou exclusão? Respeito ou constrangimento?

Como se pode ver, Lima (2019), na sua condição de promotor público, traz, a nossa ver, uma contribuição positiva e não impositiva para o diálogo entre a área jurídica e a da educação. Em seu denso artigo, esse autor não usa, em momento algum, a palavra educação, no lugar, ele utiliza o conceito de discursos disciplinares para se referir aos gestos educativos dirigidos a adolescentes. Tal conceito pode ser aplicado tanto a escolas quanto a famílias dos alunos infratores, ou, até mesmo, a entidades de trabalhos sociais indicadas para acompanhar os jovens em medidas socioeducativas. Para não perder o potencial dos argumentos do autor,

reproduzimos o que ele diz acerca da forma equivocada com que muitos cidadãos podem estar vendo a aplicação da advertência, como algo de pouca monta:

[...] os discursos disciplinares encaram a advertência como algo banal, singelo. Na análise e aplicação do art. 115 do Estatuto da Criança e do Adolescente devemos nos prevenir contra esse simplismo hermenêutico, que, além de constituir temerário exercício de abstração, bem ao gosto da *Dogmática da forma* (a Dogmática da forma caracteriza-se por considerar o Direito como um mundo de puras normas racionais, lógico-abstratas, isto é, desconectadas dos conteúdos sócio-econômicos da realidade social de que emergem), pode propiciar a *banalização* da práxis jurídico-administrativa do Estatuto no que concerne à primeira experiência ou aos contatos de menor gravidade do adolescente que comete um ato infracional com as instituições e os agentes incumbidos do atendimento especializado a que ele tem direito. Essa *simplificação ou banalização* da advertência e de seus efeitos será um equívoco tanto mais grave quanto mais frágil e sensível for a estrutura psicológica e quanto mais problemática for a situação vivenciada pelo adolescente. (LIMA, 2019, p. 1, grifos do autor).

É possível ver, no texto acima, que o nosso autor se dirige, também, a seus pares da área jurídica, alertando-os para os riscos de se banalizar a medida de advertência. Além disso, ele destaca certa tendência arriscada de se tratar o Direito como uma dogmática da forma, com normas abstratas que se desconectam dos conteúdos socioeconômicos da realidade social da qual emergem. Lima (2019) evoca ainda a importância do papel das instituições que prestam assistência a adolescentes que recebem a medida de advertência, e mostra que a banalização dessa medida, certamente, afetará mais, negativamente, os adolescentes fragilizados psicologicamente, principalmente se eles estiverem vivenciando situações muito problemáticas.

Para finalizar a sua exposição, Lima (2019) inclui um exemplo trágico em seu relato. Ele conta a história de um estudante que se suicidou poucos dias após ter recebido uma medida de advertência, que foi revertida em punição disciplinar, pelo fato de ele ter sido pego copiando em prova. Possivelmente, aqueles, ou aquelas, que deveriam estar atentos ao impacto dessa medida na experiência do jovem, consideraram-na como algo banal e jamais imaginaram o seu efeito letal. Entretanto, o autor analisa esse acontecimento da seguinte maneira:



Nesse episódio, a subestimação do potencial repressivo e estigmatizador de uma “singela punição” na pessoa do *indisciplinado*, socorrida pelo *discurso de legitimação da ordem lesada*, conduziu a conseqüências irreparáveis. O exemplo relatado pode ser raro, mas não deve ser esquecido. (LIMA, 2019, p. 2, grifos do autor).

Analisado o descaso sobre a medida da advertência, entendemos que se faz necessário trazer algumas informações acerca de outra medida que tem produzido, também, muitos embates no contexto escolar e na sociedade em geral. Trata-se do ato que, na Tabela 7, aparece como Arquivamento de Processo. De certa forma, já falamos sobre ele mais acima, contudo não chegamos a esclarecer quais outros significados esse ato teria, os quais não se confundem com a representação de que, com o processo arquivado, nada teria sido feito em relação ao adolescente que praticou um ato de infração.

## 5.5 Quinta Observação

Nesta subseção, procedemos da mesma forma como nas anteriores. Recorremos à literatura especializada para entender, no caso especial da infância e da adolescência, como e por que um processo pode ser arquivado, e se é, ou não, sustentável o argumento de que nada foi feito contra o adolescente infrator, no caso de arquivamento do seu processo. Vale lembrar que, na Tabela 7, 27%, do total de 507 processos, foram arquivados entre 2014 e 2015.

Consultando no portal “Poder Jurídico”<sup>95</sup>, encontramos referências sobre um importante histórico acerca do que estaria na base dos procedimentos adotados pelo poder judiciário, para se conceder o arquivamento de um processo envolvendo adolescentes. O procedimento de Arquivamento de Processo foi elaborado em uma conferência internacional promovida pela Organização das Nações Unidas, em Pequim, em 29 de setembro de 1985, e ficou conhecido como Regras de Beijing, por meio das quais foi formulada a Resolução nº 40/33, cujos termos de defesa da infância e da adolescência foram, posteriormente, incorporados pelo Brasil, com a promulgação do ECA.

---

<sup>95</sup> Disponível em: <<http://www.poderjuridico.com.br/>>.

No Brasil, pode-se dizer que o chamado Arquivamento de Processo, pautado nas Regras de Beijing, aparece no Artigo 126 do ECA, que prevê a possibilidade de promover a remissão “como forma de exclusão do processo, atendendo às circunstâncias e conseqüências do fato, ao contexto social, bem como à personalidade do adolescente e sua maior ou menor participação no ato infracional” (BRASIL, 2014).

Embora pareça que haja um consenso, no campo jurídico, acerca da aplicação do termo “remissão”, para se referir a esse procedimento que tem sido nomeado de Arquivamento de Processo, o documento do portal “Poder Jurídico” sinaliza que, na área do Direito Penal Juvenil, houve uma discordância acerca da tradução desse termo do inglês para o português. Segundo os seus editores, no original, era previsto não o termo *remission* (perdão) mas, sim, *diversion*, considerando-se que este último se distanciava da ideia de perdão. A palavra *Diversion*, no contexto aqui estudado, significa que o adolescente infrator não está sendo perdoado, mas se espera que ele se encaminhe de forma diferente daquela que o levou a cometer a infração.

Outro aspecto bem delineado no Portal Jurídico é aquele que mostra a “remissão” como sendo um instituto que funcionaria como pré-processual, possibilitando o perdão aos adolescentes acusados de praticar atos infracionais, evitando, assim, o processo judicial. Nesse sentido, a “remissão” não era um Arquivamento de Processo, mas, sim, uma não abertura de processo. E, no Brasil, o órgão que possibilita essa remissão é o Ministério Público. Por meio da remissão, os seus proponentes acreditavam que podiam ressocializar os adolescentes infratores.

Por outro lado, Marcos Bandejas (2019), em seu minucioso estudo dos atos infracionais cometidos por adolescentes, faz um esclarecimento completo acerca do ato de arquivamento de processo, ou, mais precisamente, da remissão. Para não criar confusão acerca de quem, de fato, concede a remissão, levando, conseqüentemente, ao arquivamento ou à não abertura do processo, deixamos claro que esta é função exclusiva do Juiz da Infância e da Adolescência, embora todo esse procedimento seja mobilizado pelo Ministério Público. O juiz pode recusar a proposta de remissão e, inclusive, no caso de discordância quanto aos termos, encaminhá-la ao Procurador Geral de Justiça, para que ele tome a decisão final.

Como forma de explicitar o que ocorre para que haja o arquivamento do processo, ou a remissão do infrator, reproduzimos, a seguir, o posicionamento de um promotor de justiça de Santa Catarina, citado por Bandeira (2019, p. 59-60):

Ministério Público na verdade não “concede” a remissão, entendido o termo conceder, aqui, como atividade de sua exclusiva alçada, e que dispense a intervenção de qualquer outra autoridade. O que o Ministério Público faz – e isso resulta já agora da conjugação de todas essas regras – é sugerir ao Juiz da Infância e da Juventude que conceda a remissão ao adolescente [...]. Bem se vê que o conteúdo da expressão “conceder” não corresponde a uma faculdade exclusiva, privativa, irrestrita e auto-executável do Ministério Público [...], funciona, na verdade, como proposta de aplicação imediata de medida sócio-educativa ao adolescente, com o objetivo de evitar-se a instauração do procedimento subsequente à oferta da representação.

Além desse esclarecimento de quem decide sobre o arquivamento de um processo, Bandeira (2019) analisa, também, detalhadamente, o quanto a remissão é complexa. Segundo ele, há dois tipos de remissão, dependendo da situação em que ela é aplicada.

A “remissão pura” – postulada pelo Ministério Público, na fase pré-processual –, surge como uma forma de excluir o processo. Ela é aplicada toda vez que for constatado “um ato infracional de menor expressão ofensiva ou mesmo insignificante” (BANDEIRA, 2019, p. 61). E, ainda, junto à pouca gravidade do ato, o Ministério Público analisa “a personalidade do adolescente que pode auxiliar para conceder o perdão”, como forma de “reduzir o desgaste promovido pela abertura de um processo” (BANDEIRA, 2019, p. 61). Nesse caso, estabelece-se a possibilidade de “levar os adolescentes a refletirem sobre os valores da família e da cidadania” (BANDEIRA, 2019, p. 62). Esse processo “é encaminhado ao Juiz da Criança e do Adolescente para a sua devida homologação” (BANDEIRA, 2019, p. 62). Nesse caso, o arquivamento tem como finalidade “o esquecimento do ato infracional”, ou seja, o processo “não constará como registro para efeito de qualquer antecedente” (BANDEIRA, 2019, p. 62).

A “remissão clausulada”, diferentemente da anterior, constitui um perdão acompanhado de alguma medida protetiva ou socioeducativa, excluindo-se a “semiliberdade” e a “internação”, pois ambas, segundo o Artigo 127 do ECA, exigem a implantação de um processo legal (BANDEIRA, 2019, p. 62). Nessa remissão, segundo o autor, o processo segue todo o ritual exigido para a fase de implantação de um processo legal, porém é introduzido, nessa fase, “principalmente, o princípio de contraditório e de ampla defesa” (BANDEIRA, 2019, p. 62). Essa remissão é requisitada pelo Ministério Público e pode ser inserida tanto na “fase pré-processual quanto na fase judicial” (BANDEIRA, 2019, p. 62). Mas, para ser concedida essa remissão, deverá haver, obrigatoriamente, “a anuência do ou da adolescente, de sua família, responsáveis ou defensores, constituídos ou nomeados” (BANDEIRA, 2019, p. 62).

Essas observações apresentadas por Bandejas (2019) foram importantes para a compreensão dos dados da Tabela 7. Como se pode ver na sua segunda coluna, aparece o número de aplicações de remissões (arquivamentos) que foram conjugadas com medidas socioeducativas e/ou protetivas. Dentre as medidas de proteção, a “requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico”, atingiu o maior número, entre 2014 e 2015. Foram 74 pedidos dessa natureza. Em segundo lugar, a exigência de matrícula em escolas de ensino fundamental recebeu 21 pedidos; e a inclusão do adolescente em programas comunitários ficou em terceiro lugar, com 15 indicações. E apenas 4 recomendações foram feitas pelos(as) magistrados(as) para que o adolescente infrator fosse inserido em programas comunitários que oferecessem apoio também às suas famílias (BANDEIRA, 2019, p. 62).

Vale ressaltar que, além dessas duas possibilidades de remissão, existe uma terceira que se aplica nas situações em que haja, mesmo depois do processo ter sido desencadeado, demandas dos(as) adolescentes, de seus familiares, dos defensores legais e dos advogados, com pedido de mudança da medida socioeducativa aplicada inicialmente. Isso significa dizer que, nas duas colunas de medidas apontadas na Tabela 7, pode haver situações que se modificaram (BANDEIRA, 2019).

Mas, o que importa registrar, em nosso trabalho, neste momento, é a densa reflexão que Bandeira (2019) faz sobre as articulações internas existentes dentro do sistema judiciário para que o processo de judicialização dos adolescentes que cometeram um ato infracional se ajuste de acordo com as exigências legais, atentando para as transformações pelas quais estava passando a sociedade brasileira, sobretudo, na primeira década do século XXI, no que se refere aos direitos das crianças e dos adolescentes.

Em função disso, passamos para mais um conjunto de observações, suscitadas na nossa coleta de dados, que afetava e continuam afetando, diretamente, o nosso olhar de pesquisadores da área da educação. Para tanto, uma pergunta se faz: como a produção intelectual advinda do setor jurídico vinha tratando o papel da educação escolar, mais precisamente o da autoridade da gestão escolar, na prevenção do problema da delinquência juvenil?

## 5.6 Sexta Observação

Além das observações feitas acima, no início da presente subseção, sobre as queixas dos agentes da educação relacionadas à intervenção do setor judicial, diretamente, nas atividades internas da escola, encontramos uma literatura, datada do final da primeira década do século XXI, na qual autores apontam, a partir de suas investigações e de seus pressupostos, quais fatores poderiam estar interferindo na falta de sintonia entre o sistema escolar e o sistema judicial. Para alguns desses autores, os “atores escolares” não estavam entendendo ou não estavam sintonizados com as transformações que estariam ocorrendo naquele momento, no Brasil.

Nessa perspectiva, a seguir, apresentamos algumas reflexões que emergiram a partir desse pressuposto, o qual nos desafiava pelo fato de termos lido, em nossa pesquisa, os boletins de ocorrência que deram origem à maioria das medidas que aparecem na Tabela 7.

Essa transformação, por exemplo, foi analisada por Álvaro Chrispino e Rafaela S. P. Chrispino (2019). Eles mostram, de forma detalhada, como diferentes ações no interior das escolas foram sendo judicializadas, o que nos faz lembrar que essas escolas e os seus responsáveis, os quais desempenhavam, no passado, o papel principal de autoridade frente aos estudantes e ao conjunto da comunidade acadêmica, aos poucos, foram sendo interpelados pelo sistema de justiça. Esse sistema, evidentemente, pautado no novo Código Civil e no ECA, tem, segundo os autores, feito com que as relações escolares, no contexto contemporâneo, sejam levadas, o tempo todo, à justiça e submetidas às jurisprudências (CHRISPINO; CHRISPINO, 2019)

Com esse pressuposto, Chrispino e Chrispino (2019) mapearam, com base nos processos por eles analisados, como a gestão escolar, a partir do novo Código Civil e do ECA, passou a ter de responder juridicamente pelo atos ocorridos no interior da escola, os quais, antes, eram resolvidos pelos conselhos escolares. Nos boletins de ocorrência contidos nos processos analisados, os referidos autores encontraram situações relacionadas aos tratamentos inadequados que produziam desconforto, ou alguma espécie de humilhação, nos estudantes. Esses tratamentos inadequados produzidos por professores, ou pelos colegas de classe do aluno, eram judicializados. Os maus-tratos e as formas de responder aos estudantes com forte teor de constrangimento foram, segundo Chrispino e Chrispino (2019, p. 12), alguns dos problemas levados à justiça e submetidos à jurisprudência.

Pautados nessas “evidências” documentais, os autores desenvolveram, claramente, a hipótese de que os agentes escolares estavam desconectados das transformações que a sociedade brasileira estava passando naquele momento, ou seja, no período de realização de seus estudos. Chrispino e Chrispino (2019, p. 12) descrevem essa hipótese da seguinte maneira:

Na verdade, temos que a massificação da educação trouxe um novo conjunto de alunos para uma escola que se manteve estática na rotina e na relação, produzindo um descompasso entre o aluno real e o aluno que se imagina ter. A escola não acompanhou a mudança do perfil dos alunos que agora são distintos, diversos e divergentes (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002; CHRISPINO, 2007). Os professores em atividade não foram preparados para solucionar estes conflitos criados pela diversidade de alunos.

Destacamos a forma como os autores apresentam a hipótese da transformação do perfil do alunado, o qual passou a chegar às escolas públicas marcado pelas diversidades, que não eram só de natureza econômica, mas também étnicas, religiosas e assim por diante.

De fato, essa era uma realidade que outros estudos, sobretudo do campo das ciências sociais, já estavam sinalizando na segunda metade do século XX. Só que os pesquisadores e as pesquisadoras das referidas ciências identificaram o sistema educacional como uma das entidades públicas despreparadas para entender ou, mais precisamente, para compreender essas diferenças que acediam aos espaços públicos, reivindicando o acesso de todos(as) a todos os benefícios sociais vinculados à sua sobrevivência. Na realidade, essas transformações estavam sendo produzidas por atores coletivos que emergiam da marginalidade na qual os sistemas públicos os haviam lançado por muito tempo. Certamente, o que essa literatura crítica nos passa é que, desse cenário de exclusão, não fazia parte apenas o sistema educacional, pois ali estava, também, o sistema jurídico como um todo, sobretudo com a sua herança colonial eurocêntrica que, só muito recentemente, passou a ter críticos internos à própria área judicial, os quais passaram a revelar e a explicitar os ganchos dessa “colonialidade”.

Parece-nos que a hipótese defendida por Chrispino e Chrispino (2019) poderia ser aplicada, também, nas escolas de direito, principalmente, na formação dos estudantes de Bacharelado em Direito. Surge, então, a questão: será que os atores do judiciário estariam preparados para entender as transformações que eles próprios introduziram na sociedade brasileira, a partir de seus movimentos de reivindicação?.

Embora a obra de Chrispino e Chrispino (2019) não tivesse esse tema em foco, parece-nos que, de certa forma, seus autores, em algumas passagens do texto, mostram a forma como o sistema jurídico acabou entrando na discussão das transformações pelas quais a

sociedade brasileira estava passando, na segunda metade do século XX, com a presença das diversidades culturais, sociais e econômicas que ainda não eram reconhecidas pelos sistemas públicos. Naquele momento, os seus agentes sociais, estando, ou não, intelectualmente preparados para resolver situações que eram de sua alçada, tiveram que encontrar estratégias para resolvê-las, como, por exemplo, a estratégia da judicialização. Vejamos como Chrispino e Chrispino (2019, p. 10-11) descrevem esse achado:

O fato é que os indivíduos e as coletividades conhecem todos os seus direitos, mesmo que não consigam indicar os deveres decorrentes destes direitos proclamados. Estes direitos proclamados, quando não cumpridos, são buscados no espaço próprio: a Justiça, em fenômeno denominado de judicialização [...] ou juridicização [...].

A percepção de Chrispino e Chrispino (2019) detecta elementos centrais que, às vezes, nos faltam em nossas análises, obscurecendo a origem dos achados. No texto acima, afirmam que “indivíduos e coletividades conhecem os seus direitos”. Com isso, sentimo-nos tentados a perguntar: eles teriam aprendido esse “conhecimento” em que situações, ou condições, ou com quais agências?. Embora essa não tenha sido uma pergunta feita pelos autores, nós a fazemos neste momento, em função da afirmativa deles sobre o lugar onde as pessoas buscam o cumprimento de seus direitos, ou para que eles sejam respeitados. Como se pode ver, na citação acima, os sujeitos que estão desprovidos de garantias legais não buscam seus direitos na saúde, na educação, na segurança, mas os reivindicam diretamente às autoridades vinculadas às instituições públicas que, constitucionalmente, devem respeitá-los.

Para Chrispino e Chrispino (2019), tais sujeitos vão buscar os seus direitos em seu “espaço próprio: o da Justiça”. Segundo eles, isso acontece porque a Justiça “*está agora mais ágil e acessível – é chamada a dirimir dúvidas quanto a direitos não atendidos ou deveres não cumpridos no universo das escolas e das relações escolares*” (CHRISPINO; CHRISPINO, 2019, p. 6, grifo nosso). Nessa afirmativa, focaliza-se apenas a escola, mas, na sequência de seus argumentos, outras instâncias que estariam sendo judicializadas são claramente citadas:

*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; CHRISPINO, 2019, p. 6, grifos nossos).

A percepção dos autores, na citação acima, confirma e reafirma inúmeros estudos que estão sendo realizados no Brasil, nos últimos dez anos. Esses estudos envolvem, exatamente, as mesmas áreas dos sistemas de serviços públicos brasileiros as quais estão sendo afetadas pelo fenômeno da judicialização.

A área da saúde, talvez, tem sido aquela que mais reúne pesquisas abarcando diferentes pontos que têm ancorado os processos judiciais, interferindo, diretamente, na gestão orçamentária das políticas nacionais. Entretanto, essas pesquisas revelam dados que exigem que novos estudos sobre esse tema investiguem, criticamente, o enorme crescimento dos processos judiciais que o Brasil tem experimentado, focando, também, nos interesses econômicos de grupos que se beneficiam da judicialização da violência escolar, pautando-se nos princípios do atendimento aos direitos da pessoa humana.

Outra contribuição que os estudos na área da saúde trouxeram para o entendimento da complexidade que se estabelece no momento em que se criam ações judiciais para confrontar os sistemas de serviços públicos, sejam eles municipais, estaduais ou federais, aparece no cuidado metodológico que seus pesquisadores tiveram para investigar, detalhadamente, as transformações que ocorreram no próprio sistema jurídico, as quais, durante muito tempo, ficavam invisíveis ao mundo dos cidadãos em geral.

Tais estudos, ainda, colocaram os seus holofotes, sobretudo, nas adaptações que foram sendo feitas para que seus operadores (do judiciário: juízes, promotores e defensores públicos) aprendessem a incorporar demandas de segmentos da população fragilizada, os quais, durante muitos anos, foram marginalizados, também, pelo sistema jurídico. Há registros extraordinários, sobretudo, de eventos que foram e têm sido realizados em âmbito estadual, envolvendo promotores públicos articulados com gestores municipais da saúde, incluindo especialistas em saúde pública. Nesses eventos, a ideia era a de que todos precisavam aprender a lidar com essa nova demanda jurídica, na qual o direito às diversidades ocupa o cenário das reivindicações no atual estágio da história em que vivemos.

O que os pesquisadores da área da saúde nos ensinaram, com os seus estudos sobre a judicialização, é que “hoje o sistema jurídico está mais ágil e acessível”, como afirmam Chrispino e Chrispino (2019) na citação acima, mas é preciso acrescentar que essa agilidade e essa acessibilidade não aconteceram da noite para o dia. E, possivelmente, elas não estão completas, porque tem muita coisa ainda fora do lugar. O mais importante é que os estudiosos da área da saúde têm mostrado que todos os agentes que acionam os processos de judicialização



precisam aprender a lidar com essas novas demandas (novos direitos e a garantia deles), inclusive os operadores da justiça.

E, no caso da educação, como tem sido tratada a relação entre os agentes da educação e os operadores da justiça? E por que estaria aumentando tanto os processos judiciais contra a escola? Chrispino e Chrispino (2019, p.11) dão uma resposta para essas perguntas:

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.

Na visão dos autores, a judicialização das relações escolares tornou-se fato verdadeiro face ao despreparo dos atores educacionais que “não foram formados para lidar com esta nova demanda”. Resta saber com qual demanda os atores escolares não estariam familiarizados e não saberiam trabalhar. Se for aquela que passou a ser orquestrada pelo mundo judicial, com certeza, eles não estariam atinados para ela. Aliás, poucos conseguiriam ver a guinada que o mercado advocatício teve no Brasil, sobretudo na área da saúde, quando escritórios profissionais da área passaram a ver, nesse nicho comercial, uma enorme fonte de lucro. Só aí se passou a perceber a proliferação, nos últimos dez anos, dos processos judiciais contra o sistema público de saúde.

Mas, o que o estudo de Chrispino e Chrispino (2019) demonstra é que a judicialização chegou à educação por outro motivo, o qual não tinha nada a ver com a ausência da educação, nem com a precariedade de seus serviços. As escolas estavam lá, e os professores e gestores encontravam-se ali presentes, também. Mas, segundo os autores, o que lhes faltava era a informação sobre a área jurídica, e o que as escolas tinham de sobra eram vieses políticos e incompetência nas escolhas de seus gestores. A insuficiência na área da educação é descrita da seguinte forma: “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” (CHRISPINO; CHRISPINO, 2019, p. 11).

Já o viés da escolha de gestores, segundo os autores, cumpria dois rituais:

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; CHRISPINO, 2019, p. 11).

Os autores referem-se às formas como se escolhiam as pessoas para ocuparem a direção das escolas. Embora as duas formas sejam igualadas quanto ao desempenho do papel esperado de um diretor escolar, é preciso dizer que elas fazem parte de contextos históricos diferentes e, por conseguinte, possuem significados diferentes. Considerando a crítica que os autores fazem à gestão escolar e à forma descompromissada com a qual se escolhe os indivíduos que não visam a resultados, questionamos se, de fato, isso ocorre da forma como ambos percebem e, mesmo assim, se essa avaliação negativa feita por eles justifica a intervenção judicial nas escolas.

Para quem conhece um pouco da História da Educação no Brasil, principalmente as vertentes que trataram da área específica da “administração escolar”, certamente, em suas leituras, encontrou experiências, no contexto nacional, em que os diretores de escolas públicas, no conjunto das cidades brasileiras, eram escolhidos por critérios políticos. E isso está marcado historicamente, como mostraram os estudos cuidadosamente pautados em documentos.

Por exemplo, investigando o cargo de administrador escolar no Brasil, na primeira metade do século XX, Miguel Arroyo (1979, p. 42) identificou que, até meados da década de 1960, a escolha dos diretores escolares era estabelecida, na sua maioria, pela política do clientelismo. Isso significava dizer que essa escolha era decidida no âmbito local ou regional.

Continuando a aprofundar nos dados desse mesmo período histórico, apresentamos, para o contexto paranaense, o estudo de Marianne Silva (2019a, p. 6), a qual analisou vários documentos que mostravam que, em vários municípios do Estado do Paraná:

Eram as lideranças políticas (prefeitos, vereadores, deputados ou chefes políticos locais) que indicavam os diretores. Tais líderes decidiam também sobre a construção de escolas, nomeação ou exoneração de funcionários (inclusive/principalmente os diretores), aquisição e distribuição de materiais.

Mas, isso foi mudando gradativamente, na década de 1960. Foi uma mudança lenta que antecedeu a fase da escolha de um indivíduo para a direção escolar, o qual passou a ser eleito por seus pares. Esse estágio entre a indicação política e a eleição por pares não foi mencionado na citação acima, de Chrispino e Chrispino (2019), porém apresentamos, assim mesmo, alguns dados sobre ele trazidos por Silva (2019a), porque nos ajudarão a corrigir alguns equívocos interpretativos.

Por exemplo, no Paraná, houve, no início da década de 1960, uma reação da classe de professores que buscava interferir na forma como vinha sendo feita a escolha de diretores de

escola, com base exclusivamente em uma única pessoa. Propunha-se, pela primeira vez, que a escolha de alguém para ocupar o cargo de diretor escolar saísse de uma lista tríplice (SILVA, 2019a, p. 8).

Poderíamos continuar buscando tipologias para mostrar que essa configuração foi muito mais complexa do que a simples dicotomia apresentada, acima, por Chrispino e Chrispino (2019). Mas, esse prolongamento pouco problematizaria a hipótese de que essas formas de escolher os gestores estariam na base do expressivo aumento da judicialização na área da educação. As ações judiciais para os atos realizados no interior das escolas estavam sendo vistas como resultante da pouca informação, ou despreparo, dos agentes escolares. Essa é apenas uma hipótese e nada mais do que isso.

Recorremos, mais uma vez, aos exemplos que trouxemos dos pesquisadores da área da saúde. Como vimos, eles, na realidade, comprovaram que a judicialização, nessa área, era desencadeada por muitos fatores que o próprio sistema judiciário desconhecia, e o qual, por causa disso, teve de aprender, com os especialistas da área da saúde, como atuar nesse nicho, para evitar ações enviesadas que fortaleciam grupos privados da indústria farmacêutica.

Não estamos querendo dizer com isso que as informações especializadas não sejam importantes para os agentes escolares atuarem em situações de conflito, para evitarem ações judiciais. Apenas, reforçamos a ideia de que esse pressuposto da desinformação dos agentes educacionais funciona, na linguagem técnica, como sendo uma variável que poderia estar, ou não, influenciando o referido aumento das ações judiciais, ou seja, dificilmente, ele seria uma variável que as influenciaria isoladamente. As transformações contínuas pelas quais passamos no atual contexto do país não comportam mais leituras que não passem pela complexidade da vida humana.

Sem sair do campo das informações fundamentais, que precisam ser apreendidas pelos agentes escolares para evitar a judicialização, tal como previsto por Chrispino e Chrispino (2019), fizemos a seguinte pergunta: que outros conteúdos seriam necessários para esses agentes além daqueles que são sugeridos por esses dois autores?

Para responder a essa questão, tentamos seguir os mesmos critérios que Chrispino e Chrispino (2019) utilizaram para justificar os conteúdos que eles identificaram como fundamentais para a atuação dos agentes escolares. Apenas para esclarecer, nas suas concepções, o corpo docente assim como o gestor escolar e todos os outros funcionários da escola deveriam ser informados, sistematicamente, acerca dos conteúdos sobre o que dizem: o “Novo Código Civil” (CHRISPINO; CHRISPINO, 2019, p. 12-14); o “Estatuto da Criança e

do Adolescente” (CHRISPINO; CHRISPINO, 2019, p. 15-18); e o “Código de Defesa do Consumidor”. E, por fim, eles descrevem, com base em exemplos, os “Princípios da Responsabilidade Civil” (CHRISPINO; CHRISPINO, 2019, p. 19-20).

Após a descrição desses conteúdos, Chrispino e Chrispino (2019) selecionam exemplos de decisões judiciais envolvendo as escolas, colhidos a partir de diversos tribunais estaduais e até de tribunais superiores. Basicamente, todos os exemplos registrados estão datados, variando entre os anos de 1996 e 2007. Assim sendo, todos foram registrados a partir de 1990, ano em que se põe em funcionamento o marco legal e regulatório dos direitos da criança e do adolescente. Os autores descrevem integralmente os episódios que levaram às referidas decisões, as quais compreendem: “obrigação da guarda e da vigilância”, “danos morais”, “agressão de alunos”, “alunos vítimas de maus tratos” e assim por diante (CHRISPINO; CHRISPINO, 2019, p. 20-27).

Todos os episódios ali relatados por Chrispino e Chrispino (2019) estavam presentes, também, nos processos que analisamos em nossa pesquisa. A diferença é que os nossos ocorreram entre 2015 e 2016. Questionamos não a continuidade deles, mas, sim, o fato de muitos desses episódios já terem ocorrido dentro da escola, com registros nos livros de ocorrência, os quais eram submetidos à discussão dos conselhos de classe. Havia, sim, medidas que eram tomadas pelos gestores escolares para coibirem as práticas que interferiam no clima escolar e perturbavam os princípios da convivência harmoniosa. Essas medidas partiam de códigos estabelecidos pelos conselhos escolares e eram difundidas para os estudantes e suas famílias. Havia conflitos? Com certeza! Mas, na história da educação brasileira, a solução desses conflitos, durante longos anos, não era obtida pela intervenção do judiciário, o qual passa a interferir nos contextos escolares, efusivamente, a partir de 1990. A partir desse marco histórico, Chrispino e Chrispino (2019, p. 26, grifo nosso) concluem suas observações dizendo que:

[...] se o processo de judicialização alcançou as relações escolares é porque os atores envolvidos não foram capazes de perceber os problemas específicos que surgiam no seu espaço de domínio ou de encontrar soluções para os problemas que se mantêm no espaço escolar. Parece-nos que não é o Judiciário que deve conduzir a identificação e solução dos problemas que caracterizam a educação, o ensino e as relações escolares. *Os protagonistas desse processo de restauração são os professores e os gestores educacionais de todos os níveis e, como aliadas, as famílias e seus filhos.*

Os autores concluem o artigo, mais uma vez, responsabilizando os professores e os gestores educacionais pela entrada da judicialização no contexto escolar. Esses agentes escolares são definidos como incapazes tanto de perceber os problemas específicos que surgem nos seus espaços de trabalho quanto de encontrar soluções para resolvê-los. Chrispino e Chrispino (2019) deixam claro que o judiciário não deve ser o ente a identificar e solucionar os problemas que ocorrem dentro do contexto escolar. Essa tarefa deve ser imputada aos agentes escolares, e, por isso, deve ser cobrado deles o papel de protagonistas. Só que, nessa evocação, aparece novamente o dedo judicial, mais uma vez, camuflado. Os autores indicam, sim, o papel protagonista não para ser desempenhado na cena escolar, no seu palco diário, onde esses agentes têm de desempenhar as suas funções de docentes, mas, sim, “nos processos restaurativos”.

Esse termo, simplesmente derivado da palavra “restauração”, não poderia, em nossa análise, ter passado despercebido, tal como ele se apresentou aos nossos olhos, quando da nossa leitura da obra desses autores, na época de sua publicação, em 2008. Hoje, damo-nos conta de que esse termo aparece, abruptamente, na citação acima, para designar onde deverá estar centrada a ação dos agentes escolares, caso eles desejem, de fato, não serem mais judicializados.

Embora o termo “restauração” carregue um forte conteúdo religioso, bíblico, para marcar o reconhecimento da perda, ou mesmo da possibilidade de recuperar coisas perdidas, tais como: respeito, autoridade, amor, dignidade, confiança, ou coisa parecida, o fato é que, hoje, a instância pública, protagonista da ação de restaurar e que vem fazendo uso intenso dessa ação, é o próprio mundo judiciário e seus respectivos operadores, introduzindo, de forma vital, no mundo da educação, o que chamam de “justiça restaurativa”. O trabalho, agora, é reunir o máximo possível de agentes escolares em pequenos cursos de especialização, para que aprendam a lidar com esse mundo em transformação, visto que, para alguns analistas, como Chrispino e Chrispino (2019), tais agentes ainda não conseguiram absorvê-lo.

## **5.7 Sétima Observação**

A observação que se segue tem como objetivo problematizar a visão acima apresentada, a nossa ver, de forma dicotômica e excessivamente vaga. Diante do crescente número de ações judiciais envolvendo conflitos, desavenças e violências no contexto escolar, alguns observadores continuam atribuindo a crescente judicialização dos atos infracionais ocorridos em contextos escolares à fragilidade e ao desconhecimento do corpo docente, ou, até mesmo, à forma como os gestores são escolhidos para ocupar o cargo de direção escolar. Ambos os fatores estariam mantendo gestores e educadores desconectados das mudanças pelas quais passam a sociedade e as experiências vividas pelos adolescentes, particularmente os que habitam áreas urbanas. Trata-se, assim, a conexão entre esses dois fatores como se houvesse uma relação da causa-efeito ( $X \rightarrow Y$ ).

Pareceu-nos necessário trazer, para essa discussão, contribuições de pesquisas de outras áreas do conhecimento, que analisam inúmeros elementos que desconstruem integralmente essa visão simplificada. Adiantamos que elas não se limitam, de forma alguma, a explicar a judicialização conforme a posição dicotômica supracitada. Trazem, sim, outros elementos que podem ajudar a explicar o referido aumento das ações judiciais nas escolas. Elas contribuem, também, para afastar os desconhecimentos sobre as experiências exitosas protagonizadas por agentes escolares, na tentativa de solucionar conflitos nas relações internas das instituições em que atuam, junto ao corpo discente, sem precisar recorrer a qualquer intervenção jurídica, com o intuito de garantir os direitos de seus alunos adolescentes e dos familiares, ou responsáveis, deles.

O material consultado, que nos permitiu coletar as informações que problematizavam essas duas posições acima relatadas, deu-nos a oportunidade de analisar, com mais profundidade, os dados da única tabela que introduzimos nesta subseção. Lembrando que, nela, constam apenas as decisões que foram tomadas pelos(as) magistrados(as), as quais vão das medidas socioeducativas, passando pelas medidas protetivas e chegando às ações de arquivamentos de processos, entre 2014 e 2015.

Como tivemos a oportunidade de ler os processos na sua integralidade, foi possível, nessa leitura, identificar ali episódios que haviam sido registrados em outras pesquisas realizadas, desde 1997, por colegas que atuavam no Grupo Juventude e Educação na Cidade. A maioria dessas pesquisas mostrava as estratégias que as escolas e os grupos de docentes aprenderam, na prática, ao longo dos anos, a desenvolver em seus cotidianos de trabalho, como formas coletivas para solucionar problemas e melhorar o clima escolar. As escolas e seus

agentes tinham total consciência dos desafios a serem enfrentados para saber lidar com a diversidade que, a cada ano, chegava trazendo novas demandas para o interior da escola, a qual, talvez, tenha sido uma das poucas, ou talvez a única, a ter de enfrentar esse desafio anualmente.

Diante desses estudos, entendemos que era preciso explicitar, nesta parte da tese, o que, a nosso ver, hoje, alguns setores envolvidos com as questões dos conflitos no contexto escolar não conhecem.

Para tanto, começamos, por exemplo, com a hipótese de que a judicialização escolar estaria aumentando por causa da forma como os gestores das instituições de ensino estão sendo escolhidos. As análises por meio das quais esse modelo de escolha está sendo avaliado desconsideram, completamente, os estudos clássicos realizados, sobretudo, no campo da história da educação. A nosso ver, esses estudos precisam ser, urgentemente, integrados à formação acadêmica de todos os agentes do ensino, os quais, por força do ofício, terão que, um dia, interferir em situações de conflito no contexto escolar.

Além disso, continuamos, ainda, com nossa divergência acerca de outra hipótese que associa o aumento da judicialização escolar à ideia de que os gestores da educação e os docentes estariam desconectados das transformações pelas quais passam o mundo globalizado, atualmente.

Em primeiro lugar, as escolhas dos gestores para dirigir as escolas públicas, no Brasil, têm uma história muito mais complexa e muito mais repleta de componentes contraditórios, entre si, do que se pode imaginar. E, ainda, tais componentes foram identificados, também, nas escolhas de outros cargos situados em diferentes esferas do poder, nas quais a decisão final de quem irá assumir um cargo, ou outro, é determinada pelo Presidente da República, ou pelo governador de Estado. Por exemplo, é dessa forma que, segundo alguns autores, vem ocorrendo as indicações dos juizes para o Tribunal Superior Federal ou Estadual. Mas, não iremos tratar dessa seara política, nesta tese, aqui, interessa-nos exclusivamente como isso corre no campo da educação.

Por essa razão, recorreremos, inicialmente, ao historiador da educação Vitor Henriques Paro, a partir de seu clássico estudo: “Eleições de Diretores: A Escola Pública Experimenta a Democracia”, publicado em 1996. Ele inicia sua obra fazendo uma síntese que dá a dimensão exata de como esse processo de escolha dos diretores escolares estava ocorrendo, no Brasil, naquele momento, levando-se em conta a história repleta de repressões, censuras, mas também de lutas e embates que se refletiam, claramente, no campo educacional, no país. Para esse autor, a escolha dos diretores para as escolas, no Brasil, seguia o seguinte rumo:

Grosso modo, podem ser consideradas três modalidades de escolha de diretor, todas elas possíveis de variações que, todavia, não mudam as suas características básicas: a) nomeação pura e simples por autoridade estatal (governamental ou não); b) concursos de títulos e provas e c) eleições. A defesa ou crítica a cada uma dessas alternativas constitui outras tantas maneiras de evidenciar a relevância da escolha de diretor na condução dos problemas da escola. (PARO, 1996, p. 8).

Paro (1996) está nos apresentando três retratos de como, no Brasil, até a segunda metade da década de 1990, se faziam as escolhas dos diretores das escolas públicas, nos diferentes estados e municípios brasileiros. Na leitura que ele fez das experiências que estavam sendo realizadas nas escolas, é possível observar, dentro de cada uma dessas modalidades, variações, sem alterar, entretanto, a estrutura básica de cada uma delas.

Dentre as três modalidades de escolha de diretores apresentadas, a que se realizava por meio de eleições era, para Paro (1996), a que mais se difundia naquele momento, em todo o Brasil, lembrando que sua obra é publicada quatro anos antes da chegada do século XXI. Já naquele momento, apesar de toda a polêmica que girava em torno do tema da eleição de diretor para as escolas públicas, Paro (1996, p. 8) identificou uma clara “expansão dessa modalidade de experiência em sistemas estaduais e municipais de educação do país”.

Completando esse breve histórico, Paro (1996, p. 9) destaca que “esses processos eleitorais” estavam sendo “propostos e realizados, em contextos de outras medidas tendentes à democratização da gestão escolar”. Foi com base nessas medidas que muitas escolas públicas no Brasil criaram conselhos deliberativos formados por docentes, funcionários, discentes e pais (PARO, 1996, p. 9).

O referido autor sustenta seus argumentos sobre as diferentes modalidades de escolha de diretores de escola, fortalecendo o destaque dado ao terceiro modelo pautado nas eleições para escolhas de diretores. Para isso, ele remete-nos aos vários estudos que foram realizados entre 1984 e 1993, os quais tratam da implantação da eleição de diretores de escola em diferentes estados da federação brasileira.

Nas referências de Paro (1996), a região sul do Brasil foi a que mais apresentou estudos, na década de 1980, sobre o ativismo docente pró-eleição de diretores escolares. Por exemplo, dois estudos analisam essas transformações no Paraná, com a presença do movimento de professores de ensino fundamental, o qual se reproduzia em outras partes do país, reivindicando a construção de relações democráticas no âmbito escolar (GONÇALVES; KENSKI, 1984; HEEMANN, 1986). Outro estudo apresentado por Paro (1996) investigou as



ações do movimento de docentes do ensino fundamental público do Estado de Santa Catarina, promovendo, em 1981, o primeiro encontro estadual de professores, no qual se questionavam as condições de recrutamento de diretores de escola pública (LEAL; SILVA, 1987). Já naquele momento, os documentos do encontro denunciavam “as formas pelas quais os diretores eram nomeados, obedecendo a critérios casuísticos da política partidária”, e, a partir dessa denúncia, os diretores conquistaram, em 1984, “uma legislação que regulamentava a eleição de diretores, a partir de uma lista tríplice, formada por candidatos escolhidos por professores, pais e alunos” (LEAL; SILVA, 1987, p. 70). E, por fim, o Rio Grande do Sul ganha a publicação de um artigo no início da década de 90, realizado por Marta Luz S. de Castro e Flávia Obino C. Werle (1991). Essas duas autoras destacam, evidentemente, as experiências de mudança de postura do professorado gaúcho, o qual já havia experimentado, até aquele momento, dois processos eleitorais, em 1985 e 1988, “realizados por um Colegiado Eleitoral do qual faziam parte todos os professores e percentuais de representantes de funcionários, de alunos e de pais” (CASTRO; WERLE, 1991, p. 103)<sup>96</sup>. Entretanto, o artigo em questão foi muito além ao apresentar os processos de eleição e a prática dos diretores eleitos nos estados do Rio Grande do Sul, do Paraná e de Santa Catarina. As autoras analisam as entrevistas com esses diretores eleitos nesses estados, entre 1987 e 1988.

Os exemplos de estudos acima, a nosso ver, ajudam problematizar uma parte da visão simplista de que docentes e gestores das escolas públicas estavam alheios às transformações democráticas pelas quais estavam passando a sociedade brasileira, na segunda metade do século XX.

Além dos três estados do da Região Sul do país, outras pesquisas mostraram que, no momento final dos 20 anos de ditadura militar, movimentos de docentes da escola pública, no Brasil, vislumbravam a possibilidade de a escola, além de formadora de conhecimentos teóricos e práticos para a vida, funcionar como um espaço concreto de aprendizagem democrática, promovendo a eleição de seus dirigentes. Nessa linha, sugerimos que sejam lidas as seguintes obras: a) Erasto Mendonça (1987), que analisa a experiência do movimento de docentes no Distrito Federal; b) Luiz Fernandes Dourado (1990), Celso F. Calaça (1993) e Maria Tereza Canesin (1993), que oferecem uma leitura muito densa das lutas dos docentes no

---

<sup>96</sup> As autoras informam que o artigo é parte de um estudo coordenado pela pesquisadora Içara da Silva Homesland *et al.*, intitulado “A liderança nas escolas na nova democracia social: uma análise interestadual”. Porto Alegre: Relatório de Pesquisa, PUC-RS, 1989. Disponível em: <[www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1096/1096.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1096/1096.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2019.

Estado de Goiás; e d) Joaquim Gonçalves Barbosa (1992), que analisa a construção dos docentes do Estado do Mato Grosso, como atores de transformação da escola pública no país.

Todos esses estudos mostram que, diferentemente da hipótese de alheamento dos agentes escolares acerca das mudanças pelas quais passavam a sociedade brasileira e o mundo em geral, pesquisadores e pesquisadoras atentos à história dos fatos que ocorriam naquele período provam exatamente o contrário. Talvez, ali, tenha sido a primeira vez que os profissionais da área da educação tenham exercitado o direito de votar em alguém que iria dirigir a instituição em que trabalhavam.

Segundo Paro (1996, p. 12), apesar de se constatar “certo refluxo” em alguns estados da federação nos quais a eleição foi implantada “com uma onda de recursos e ações diretas de inconstitucionalidade por parte do grupo de poder, a adoção das eleições como modalidade de escolha do dirigente escolar continuou se expandindo [...] em especial nas redes municipais”, justificando-se, com isso, os estudos para se aprofundar sobre o tema das eleições de diretores escolares. Segundo Paro (1996), os estados que implantaram essas eleições só na década de 1990 foram: Rio de Janeiro, Ceará e Minas Gerais. Neste último estado, vários procedimentos de eleição foram desenvolvidos, e serão neles que nos concentraremos daqui para frente, pois são das escolas municipais e estaduais do sistema educacional do estado de Minas Gerais que os dados da Tabela 7 foram agregados.

Dados históricos sobre as transformações da gestão escolar no Estado de Minas Gerais apresentam diversas iniciativas que buscavam avançar na democratização da sociedade brasileira, naquele momento de transição política. Para exemplificar algumas dessas iniciativas, selecionamos uma entrevista, realizada por Nelma Marçal Oliveira Fonseca e publicada na “Revista Brasileira de Educação”, em 2003, com um dos agentes da educação que teve papel central nessas transformações: Neidson Rodrigues, filósofo, doutor em Educação, professor universitário e ocupou o papel de Superintendente Educacional do Estado de Minas Gerais entre 1984 e 1988.

Nessa entrevista, Neidson Rodrigues revelou que sua função mais importante, na referida superintendência, era transformar o cenário educacional do estado, ampliando “não só o acesso da população escolarizável que ainda estava marginalizada e fora da escola, mas, também, construir nas relações e nas escolas práticas democráticas” (FONSECA, 2003, p. 155). Para tanto, o passo central foi “estruturar a gestão da educação do estado em parceria com as organizações vinculadas aos trabalhadores da educação, às associações de diretores, de supervisores pedagógicos” (FONSECA, 2003, p. 155). Juntas essas entidades formaram uma

“Equipe Central com a qual criaria um Congresso Mineiro de Educação que teria o papel de elaborar a política de educação de governo estadual” e que, segundo Neidson Rodrigues, “seria reproduzido por meio de delegacias de ensino e depois por comissões municipais” (FONSECA, 2003, p. 156). Essas comissões “reivindicavam que fossem permanentes para que pudessem acompanhar a implantação das políticas da Secretaria da Educação”. Foi com o apoio dessas comissões municipais que, segundo o entrevistado, se “criaram novas escolas, expandiram-se pré-escolas e o ensino de 2º grau” (FONSECA, 2003, p. 159).

E quanto aos direitos que passavam a orientar as políticas públicas de educação, naquele momento, no Brasil, o que dizia Neidson Rodrigues junto a muitos outros estudiosos dessa área?

Neidson Rodrigues colocou em cena, em sua entrevista, alguns elementos centrais que os agentes da educação tinham de enfrentar nas suas atividades em sala de aula, que, na maioria das vezes, profissionais de outras áreas, que interferiam nas relações escolares, sequer imaginavam. Continuamos aproveitando, então, o exemplo dessa grande referência do mundo da educação, que foi Neidson Rodrigues, e continua sendo através de sua obra, para trazer o que ele, como um brilhante pesquisador profissional da educação, falava sobre o papel da escola em relação à garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes que a ela recorriam a cada ano. Como ele não dissociava a forma de pensar do contexto em que estava vivendo, ele fez uma reflexão sobre os nossos direitos relacionados aos desafios que nos são impostos a cada momento. Em 1984, fim da ditadura militar, tendo a escola o papel de formar cidadãos conscientes de seus direitos, dizia Rodrigues que o desafio era formar um “cidadão participativo”, mas que ficava “muito difícil imaginar como se forma o cidadão participativo numa instituição onde a participação foi negada. Havia essa questão muito séria, uma questão de natureza política que o regime militar havia imposto” (FONSECA, 2003, p. 156).

Neidson Rodrigues, como filósofo e pesquisador da área da educação, entendia que uma educação que pretendesse criar no Brasil, naquele momento, crianças e adolescentes que atuassem como cidadãos participativos possuía uma meta que precisava ser planejada com resultados em longo prazo, dada a história de negação que se vivia. Essa não era uma meta que se conseguiria atingir satisfatoriamente, em uma única gestão, seja ela estadual, municipal ou federal. E, ainda, a estratégia de produção desse projeto de formação, para ele, teria de ser forçosamente coletiva. Daí o seu projeto de construir um plano em um modelo que ele designava como Congresso Mineiro de Educação:

Então, a realização do Congresso geraria uma forma de quebrar isso: convocaríamos os professores, os estudantes, os educadores, os pais para uma participação, para uma fala sobre a escola, para um diálogo, pois o ser humano é um ser de palavra, um ser que precisa da palavra. Nós criamos o mundo pela palavra, pela linguagem. Portanto, abrir o espaço da escola para que as pessoas pudessem falar, pudessem até dizer coisas recorrentes; aquele seria o momento em que as pessoas poderiam expressar as suas vontades, os seus desejos. Isso já representaria um processo inovador e democrático na educação. (FONSECA, 2003, p. 156).

Como se pode depreender da bela descrição acima, Neidson Rodrigues pensava o termo “congresso” no sentido nobre da palavra. De certa forma, esse trabalho do Congresso foi disseminado nas escolas estaduais de Minas Gerais. Ou seja, a hipótese de que gestores e professores não se preparam para as transformações que o mundo contemporâneo está a exigir deles terá que reunir um mínimo de informação para se sustentar, pelo menos, como uma suposição aceitável. Há vários estudos – dissertações e teses – que avaliam os percursos realizados pelas escolas de Minas Gerais para atender essa formação cidadã. É evidente que vamos encontrar um pouco de tudo, mas não há necessidade alguma de desenvolver visões catastróficas sobre esse cenário.

A década de 1990 trouxe novos desafios para a educação pública. Um deles foi o aumento significativo do número de estudantes no ensino fundamental. Esse aumento veio acompanhado de uma série de novas questões, as quais abriram o leque dos estudos que compõem, hoje, grande parte dos programas de pesquisa de pós-graduação na área da educação. Essas questões vão impactar, também, as associações de pesquisadores dessa área, na atualidade,, em que novos grupos de trabalho são, cada vez mais, crescentes nos seminários que ocorrem bianualmente, nos encontros dessas associações.

Foi assim que o tema da violência em contexto escolar surgiu, sobretudo no final do século XX. E foi daí que surgiu o Grupo de Pesquisa Juventude e Educação na Cidade (JEC), do qual faço parte. Na realidade, ele nasceu a partir da demanda de algumas escolas públicas de Belo Horizonte, as quais recorriam a alguns professores e professoras do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação para pedir apoio no sentido de saber o que fazer com o cenário de violência que emergia, naquele momento, em seus estabelecimentos de ensino.

Naquela época, as transformações pelas quais o mundo passava estavam, sim, chegando às escolas, e os professores da rede pública de ensino estavam muito preocupados em saber como fazer para lidar com as questões relativas à violência escolar. Em 1998, uma das professoras do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Maria Amélia Giovannetti, recebeu uma demanda para fortalecer a atuação

de um grupo de educadores, em sua maioria mulheres, que estavam fazendo um trabalho de reforço em comunidades de Belo Horizonte, atuando com crianças e adolescentes em projetos de fortalecimento de suas autoestimas. Foi assim que descobrimos que esses educadores estavam ligados ao movimento iniciado pelo pedagogo francês Célestin Freinet. Em função desse movimento pedagógico, esse grupo de professores tinham contato com grupos que estavam em outras partes do Brasil, um deles, em São Paulo. Foi a partir do contato paulistano que a professora Giovanetti foi também conectada à professora Marília Pontes Spósito, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que havia sido solicitada a colaborar com o referido grupo, naquela cidade. Desse modo, qual era a demanda deles?

Esses educadores queriam promover um evento no Brasil, para trocarem experiências entre os diferentes grupos brasileiros e avaliarem seus trabalhos vinculados à Pedagogia de Freinet. Contudo, eles tinham um problema: gostariam de trazer, para esse evento, um grande especialista da França, relacionado à referida Pedagogia, que tivesse tido contato com o próprio Freinet. Para isso, eles precisavam de parceiros acadêmicos da universidade, senão eles não conseguiriam a validação do seminário que estavam pretendo fazer e, também, os recursos para os seus deslocamentos nacionais. Perguntados sobre quem seria esse especialista, não titubearam e responderam: Eric Débarbieux. Esse educador, além de ser um adepto da Pedagogia de Freinet e referência internacional em pedagogia, era, também, alguém que, no campo da pesquisa, estava tratando do tema da violência em contexto escolar.

Os referidos educadores justificaram a escolha do nome de Débarbieux pelo fato de eles próprios estarem inseridos nesses novos desafios de terem de lidar com estudantes cada vez mais diversos e com experiências tão distantes do saber tradicional das escolas em que estavam inseridos. Eles falavam, com muita precisão, das aulas-passeios que organizavam com a sua garotada, com caminhadas ao ar livre, para observar as coisas que estavam no mundo e aprender a conviver com elas. Acreditavam que, com essa pedagogia, estavam mais próximos de seus alunos. Não abriam mão de que todo o aprendizado fosse executado cooperativamente e que tivesse o formato possível de ser transmitido por diferentes meios de comunicação. Exploravam, no aprendizado, a afetividade como instrumento para criar não apenas vínculos com os outros, com quem eles interagiam diretamente, mas também com os seus objetos de conhecimento.

Diante dessa explanação, a parceria entre o grupo de educadores vinculado ao movimento Freinet e dois docentes do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG foi aceita, e, no contexto dela, foi articulado o encontro de Débarbieux com outros

pesquisadores que estudavam a violência em contexto escolar. Nesse encontro, do qual participaram docentes do ensino fundamental, o pesquisador francês discorreu sobre as teorias e as estratégias de mediação de conflitos em contexto escolar.

Esse encontro ocorreu em setembro de 1998, e, a partir daí, começaram a ser realizadas, pelo JEC, pesquisas para avaliar como as gestões escolares estavam tratando a violência em suas dependências, no entorno da escola e nas relações intraescolares.

Para encerrar a presente observação, incluímos alguns procedimentos que foram utilizados por uma pesquisadora do Grupo Juventude e Educação na Cidade, Eliane Vilassanti, em seu estudo intitulado *Escola Pública e Configurações do Clima Escolar* (2011). Trata-se de um estudo qualitativo o qual tinha o objetivo de estudar como os agentes escolares estavam trabalhando o clima escolar para aprendizado de seus alunos. Para tanto, a pesquisadora teve de buscar metodologias de pesquisa que não fizessem simples relações casuísticas, mas, sim, que considerassem os saberes que aqueles sujeitos, que trabalhavam naquele contexto, desenvolviam para conseguir trabalhar com questões que atravessavam as convivências no dia a dia de suas atividades.

Três conceitos fundamentais orientaram o escopo desse estudo: o de “Clima Escolar”, inspirado nas reflexões de Eric Debarbieux (1997) acerca das relações intraescolares que impactam a dinâmica dos estabelecimentos de ensino; o de “Representação Social”, baseado nos estudos de Serge Moscovici (2003), que mostram como, em termos cognitivos, as condutas humanas são orientadas por imagens produzidas pela coletividade, nas interações sociais; e, por fim, o de “Experiência Social”, elaborado na densa análise sociológica realizada por Dubet (1994), na qual o autor distingue as lógicas da ação social (integração, estratégia e subjetivação) que compõem a vida humana em contextos institucionais.

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Vilassanti (2011) trabalhou com dois bancos de dados diferentes. Um deles continha dados relativos ao desempenho acadêmico dos alunos, a partir das avaliações nas provas e dos dados relacionados ao nível socioeconômico. O outro trazia dados dos registros das ocorrências de violência, ou de violação de patrimônios.

Ambas as escolas estavam na mesma regional, logo continham elementos comuns possíveis de serem comparados. Uma escola possuía alunos com nível socioeconômico muito baixo, mas o desempenho nas provas estava acima da média, e o indicador de violência interna era muito baixo também. Já na outra escola, o nível socioeconômico dos estudantes era muito

acima da média, as avaliações nas provas, também, eram altas, e os indicadores de violência eram baixos.

A única coisa que diferia entre as duas escolas era a questão da renda. Uma delas possuía uma renda muito baixa, mas isso não implicava na baixa das notas nas provas, seus alunos tinham-na acima da média. Em ambas as escolas, os indicadores de violência eram, também, baixos. Isso nos fez interrogar sobre o que garantia esses indicadores.

Os estudantes dessas escolas eram do mesmo bairro, o qual tinha altos índices de violência, mas isso não alterava a relação interna com o desempenho deles, menos ainda com os atos de violência interna, como sugeria a literatura sobre esse assunto. O que acontecia no interior das escolas era tratado pela própria gestão escolar, sem precisar chamar a polícia, ou qualquer outra autoridade externa.

Analisando as interações dos professores com os estudantes, nessas escolas, a pesquisadora observou que o que “fazia a diferença”, para conseguirem manter o “clima escolar” estável, era a “qualidade das relações entre os sujeitos”. De fato, o estudo confirma que a qualidade dessas interações interferia no clima escolar. Isso não significa que as lógicas da ação, sugeridas na teoria de Dubet (1994), na interação social dos estudantes não modificassem as dinâmicas internas da escola. Havia, sim, disputas entre os adolescentes em relação a várias coisas, ou situações. Mas, os docentes de ambas as escolas interferiam sempre que percebiam a possibilidade de exacerbação e ultrapassagem do nível de convivência dos alunos.

Nas entrevistas com os professores e nas observações de suas atuações nos grupos de discussão, em ambas as escolas, vê-se o quanto alunos e professores buscam entender o que está se passando com o outro. As representações sociais negativas, uma vez identificadas pelos sujeitos nas discussões que travam nas reuniões, podem se modificar sem nenhum trauma, tal como a pesquisadora registrou em várias passagens de suas análises. É impressionante a forma como alguns professores e professoras, sujeitos de sua pesquisa, mostram como foram se transformando em sala de aula, com objetivo de compreender os seus estudantes com as suas novas linguagens que têm trazido para dentro da escola. Fica claro que nenhuma regra imposta de fora para dentro terá poder de modificar profundamente o comportamento nem do aluno e nem do professor.

Por exemplo, em uma das passagens, Vilassanti (2011) apresenta a reflexão que um dos sujeitos de sua pesquisa, uma professora de geografia, faz para falar de seu aprendizado sobre as mudanças que, hoje, ela vem tendo sobre o que é a função da escola quando os alunos

têm apoio da família e quando eles não a têm. É na ausência da família que, segundo ela, entra os aspectos da assistência, ou seja, do cuidado. É nesse momento que é preciso do acompanhamento do aluno, de estar mais perto dele. Para ela, a busca pelos atores externos à relação escolar só se dá quando esse apoio inicial não funciona, mas, primeiro, é preciso tentar.

O ponto desafiador do trabalho de Vilassanti (2011) é que ela foi fundo nas questões que, hoje, modelam os imaginários dos sujeitos, incluindo os das autoridades não escolares, sobre como a escola está lidando com a violência escolar. Vilassanti (2011) interroga-os sobre vários temas que assinalamos acima: o que pensam, hoje, sobre qual seria o papel da escola, o que é autoridade, dentre outros assuntos. Além de responder, eles trazem ainda novos significados.

Pena que ela não tenha perguntado para eles como estavam vendo a judicialização das escolas. Seu estudo finalizou em 2011, há oito anos, e, talvez, por isso, ela não toque no tema da judicialização. Mas, o aprendizado adquirido com o estudo dessas escolas deve sempre ser explicitado, pois, em ambas as escolas, os gestores e docentes praticam modelos de interação nos quais exercitam diferentes estratégias para se entenderem uns aos outros, sem precisar de nenhuma agressão, ou agentes externos à escola. E esse é um bom exemplo a seguir.

Finalizamos essas observações, insistindo que precisamos destravar esses conhecimentos. As mudanças que assistimos acontecer ao longo de todos esses anos mostram que os agentes da educação aprendem e reaprendem o tempo todo. Não se pode esquecer que a escola ainda é o espaço institucional que mais recebe as novas gerações face a face. A escola é um espaço para o aprendizado da convivência com o outro, com o diferente. Contudo, a escola que sempre soube lidar com os conflitos em suas relações internas não mais o consegue, pois, já há algum tempo, esses conflitos passaram a requerer o amparo da polícia, levando à judicialização dos adolescentes/alunos por seus atos divergentes das normas escolares, sendo essa uma situação que todos os atores escolares que lidam, no dia a dia, com esses adolescentes precisam rever.



## **6 DA VIOLÊNCIA ESCOLAR À CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS: UM “ESTADO DA ARTE” SOBRE OS DELITOS NAS ESCOLAS, EM BOGOTÁ – COLÔMBIA**

Na presente seção, buscou-se contemplar as sugestões que foram feitas durante o exame de qualificação, reforçando a ideia de não se realizar estudos comparativos entre as questões da violência escolar na Colômbia e no Brasil, por dois motivos. Primeiro, porque os dados coletados, em nível brasileiro, refletiam, naquele momento, a violência em meio escolar, apenas, no contexto de Belo Horizonte, o que nos permitia a realização de um Estudo de Caso sobre esse tema. E segundo, porque as informações coletadas, até aquele momento, sobre a violência escolar na Colômbia nos permitiam apenas relacionar “Estados da Arte” sobre a produção do tema naquele país, sem condições de um estudo empírico que nos permitisse escrever e analisar dados processuais tais como foram realizados em Belo Horizonte.

Algumas revisões bibliográficas foram fundamentais para compor a estrutura desta seção. A partir delas, foi possível precisar, em primeiro lugar, a dimensão temporal dos estudos que foram realizados na Colômbia sobre o tema da violência em contexto escolar. Em segundo lugar, elas permitiram que conhecêssemos a complexidade do tema em um país que viveu uma guerra fratricida, no qual a escola tem sido apontada como uma instância que poderia viabilizar o grande projeto de convivência pretendida pelas autoridades educacionais.

Para cumprir esse percurso intelectual muito difícil, diga-se de passagem, tivemos de fazer escolhas dentro de bolhas compactas repletas de obras que se dividiam, acerca da compreensão, na maioria das vezes, em duas tendências, as quais separavam a Colômbia em duas partes.

A primeira tendência analisa as tensões, os conflitos e os atos de agressão no meio escolar como sendo fenômenos que apenas reproduziam a violência instaurada no âmbito nacional, protagonizada pelas lutas entre as Forças Revolucionárias (FARCs), os grupos paramilitares, as facções do narcotráfico e as forças de segurança do Estado Colombiano. Nessa perspectiva, a escola não tinha nenhuma chance de formar crianças e adolescentes com outras lentes e outras mentalidades que não fossem aquelas moldadas pela guerra entre eles. Alguns estudos mostram, por exemplo, que as escolas, por estarem inseridas, muitas vezes, em territórios de conflito, eram frequentadas por estudantes cujas famílias estavam, ou estiveram, em guerra, em lados opostos.

Já a segunda tendência, embora não negue totalmente a perspectiva formulada na primeira vertente acima citada, apresenta muitos estudos que analisam os atos de agressividade, assédio, desacato, injúrias, furtos, portes de armas, consumo de drogas e brigas corporais. Mas, tudo isso, como veremos mais à frente, na análise de algumas obras, era fruto dos arranjos internos à escola, pautados por suas relações de poder e pelos processos de discriminações internas, de racismos e sexismos institucionais e assim por diante. Nessa vertente, identificam-se, claramente, os atos e desvios de conduta praticados por adolescentes colombianos no interior das escolas desse país, que estavam, também, sendo, como aqui no Brasil, tratados judicialmente.

Para dar certa unidade na apresentação do que conseguimos captar nas pesquisas realizadas por vários autores na Colômbia, apresentaremos os dados seguindo a mesma lógica que utilizamos nas análises dos documentos apresentadas na seção anterior. Ou seja, estruturamos a apresentação desta seção a partir das categorias de atos infracionais que foram identificadas, pelos pesquisadores que as estudaram na Colômbia, como sendo aquelas que mais prevaleciam nos contextos escolares desse país.

Reforçamos que essa estratégia de apresentação dos dados por categorias de atos infracionais ocorridos em contexto escolar colombiano está sendo utilizada, na presente tese, apenas, para facilitar a nossa comunicação com os nossos interlocutores. Não estamos fazendo nenhuma comparação com os dados obtidos no contexto de Belo Horizonte.

Finalizamos essa breve apresentação dizendo que incluiremos, na presente seção, uma terceira vertente que avança na Colômbia, em termos de produção intelectual. Essa vertente, a nosso ver, coloca a instituição escolar em outro patamar, que não é apenas aquele que vê a escola como simples reflexo da violência que ocorre fora dela e, inevitavelmente, a incorpora, e que, menos ainda, a considera como uma instituição independente pautada por relações de poder que produzem internamente violências de diferentes naturezas, inclusive as simbólicas.

No levantamento das obras para realizarmos esse “estado da arte”, encontramos uma obra produzida pelo sociólogo Micíades Vizcaíno-Gutiérrez (2019), que integra um projeto de estudo que se intitula “*Trajectorias y Representaciones Sociales sobre violencia escolar entre adolescentes*”. Entre as obras por ele estudadas (CHAUX, 2018, 2019, 2019a; GALLEGO, 2019; JAREMILLO, 2019), apareciam outras formulações que liam a escola com uma leitura que problematizava as duas vertentes acima sinalizadas.

Por essa razão, decidimos classificá-la como terceira vertente. Segundo Vizcaíno-Gutiérrez (2019), os autores que nela se enquadravam introduziam aportes importantes que refletiam as transformações que estavam ocorrendo na Colômbia e que vão refletir na promulgação da Lei nº 1.620, de 2013.

Para mostrar a força do trabalho dos autores que integram aquilo que estamos chamando de terceira vertente, Vizcaíno-Gutiérrez (2015) reproduz, na íntegra, o Artigo 2º da referida lei, que expressa uma norma que tinha como objetivo colocar “a formação para convivência democrática” como uma das metas prioritárias da administração e gestão pública do estado colombiano. Para que isso ocorresse, a referida Lei, no seu Artigo 2º, atribuía à educação escolar o papel de “desenvolver competências básicas que defina que o conjunto de conhecimentos e de habilidades cognitivas, emocionais e comunitárias, articuladas entre si, possibilite ao cidadão atuar de forma construtiva em uma sociedade democrática” (VIZCAÍNO-GUTIÉRRES, 2015, p. 121).

Deixaremos para o final desta seção a análise dos trabalhos que discutem e aprofundam o papel da Convivência Democrática, proposta pela legislação colombiana como uma meta a ser atingida por essa sociedade, para reduzir as violências no contexto escolar e evitar os processos judiciais, tendo a escola no centro dessa construção e articulada com as famílias e as organizações de cidadãos que atuam de forma construtiva e pacífica.

Dito isso, passemos para a apresentação dos trabalhos que selecionamos para realizar o presente “estado da arte”, articulado com outros “estados da arte” que foram, magnificamente, produzidos por autores e autoras, na sua maioria colombianos(as), cujos nomes serão, evidentemente, creditados à medida que utilizarmos as obras que eles mapearam e apresentaram as direções, explicitando os temas e os procedimentos metodológicos usados, encurtando, assim, o nosso caminho de busca por fontes tão ricas.

Assim, passamos à apresentação do material coletado, principalmente, no nosso período de estágio doutoral em Bogotá.

## 6.1 Conflito e violência

O conflito e a violência são, reconhecidamente, temas de grande importância na Colômbia. A produção intelectual, no referido país, os tem abordado a partir de diferentes concepções teóricas e metodológicas, orientadas para a compreensão dos desafios e formas e da etiologia do fenômeno.

Fernando Valencia Múrcia (2004), em seu denso “estado da arte”, identificou duas tendências tratando desse tema. Em uma delas, a violência é tratada em âmbito nacional. Já na outra vertente, as obras desvendam a violência nos contextos regionais e urbanos, mostrando como ela se expande nas cidades de médio porte e em algumas áreas rurais.

Os estudos sobre a violência no meio escolar ganha relevância e novo estímulo no final dos anos de 1990, primeiro, porque os conflitos que ocorrem dentro das escolas dão expressão a mais uma faceta em que a violência se manifesta na Colômbia, e, segundo, porque, a ocorrência dos atos violentos nas escolas dá visibilidade a novos atores que entram em cena (professores, alunos, pais e outros) ora atuando no papel de vítimas, ora no papel de agentes da violência. Havia o que ser dito e havia, seguramente, o que ser escutado; havia o que ser percebido e havia onde intervir; havia pessoas e havia vidas e direitos à vida e à educação a serem assegurados.

Seguindo as pedrinhas do caminho trilhado por Múrcia (2004), apresentamos um pouco do percurso feito pelo autor para elaborar o mapa da discussão sobre o tema da violência em contextos escolares. Acompanhando cada passo da produção selecionada por Múrcia (2004), pode-se ver que as universidades e, especificamente, as faculdades de educação foram os espaços prioritários de investigação sobre a temática dos conflitos no interior das escolas colombianas. Desses estudos, os ensaios e artigos foram encaminhados para publicações internas, para revistas indexadas e estrangeiras<sup>97</sup>.

Paralelo aos estudos e investigações realizadas no interior das faculdades de educação colombianas, uma entidade de caráter nacional, a FECODE (*Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación*<sup>98</sup>), incentivou e debateu o tema da violência escolar entre o final dos anos de 1980 e final dos anos de 1990. Além dos debates, a FECODE foi também

---

<sup>97</sup> Apresentaremos algumas dessas produções mais adiante.

<sup>98</sup> Disponível em: <<https://www.fecode.edu.co/index.php/quienes-somos.html>>. Acesso em: 2 jan. 2019.

responsável pela publicação de inúmeros artigos<sup>99</sup>, os quais discutiam os fenômenos agressivos que aconteciam no interior das instituições escolares (como, por exemplo, aquelas ações exercidas pelos docentes em direção aos alunos que são caracterizadas como sendo de dominação), ao mesmo tempo que divulgavam outras pesquisas que alertavam para o fato de que a escola não “está isenta das nefastas manifestações e consequências da violência”<sup>100</sup> (MÚRCIA, 2004, p. 32).

Outra relevante produção destacada pelo autor, para a construção do conhecimento acerca da violência escolar, foi os documentos elaborados por organismos governamentais e não governamentais. Caracteristicamente, essas publicações foram produtos de seminários, e neles, segundo Múrcia (2004), na maioria das vezes, o assunto da violência escolar era abordado a partir de questões conjunturais, gerando respostas midiáticas para programas do governo local, ou nacional<sup>101</sup>.

Para Múrcia (2004), os temas do conflito e da violência escolar foram examinados sob duas perspectivas. Na primeira, congregam-se textos que se filiaram à ideia de que a violência que ocorria na escola seria “um reflexo fiel dessa manifestação homicida e criminosa que é vivida cotidianamente nas ruas e que opera, também, nas principais áreas da chamada sociedade colombiana”<sup>102</sup> (MÚRCIA, 2004, p. 32). Por exemplo, Patarroyo e González (1998), na obra “*Con el arma en la lonchera*” (“Com a arma na lancheira”), associam a violência escolar ao mal-estar social que levava ao uso de armas na escola, à morte de professores por alunos e a uma série de outras atividades delitivas e criminais. Em suma, o trabalho desses autores traz exemplos que podem induzir o leitor a concluir que a violência escolar era um reflexo da violência que assolava a sociedade colombiana no final dos anos de 1990.

Já na segunda perspectiva, encontramos trabalhos que voltaram os olhos para dentro da própria instituição escolar, procurando reconhecer nela seus mecanismos internos que fomentam a violência.

---

<sup>99</sup> São eles: “*Los derechos humanos en la escuela: Infracción continuada*” (Martínez y Martínez, 1998), “*Ser maestro: una profesión peligrosa*” (Bayona, 1987), “*Ser maestro: un peligro mortal*” (RESTREPO, 1991), “*La violencia ronda la escuela*” (VALDÉS, 1991), “*La escuela como agente socializador y la violencia*” (PELÁEZ, 1991) e “*Escuela y violencia, una reflexión sobre la cotidianidad escolar*” (VALLEJO, 1991). Esclarecemos que a dificuldade em acessar essa literatura dificultou identificar e detalhar o percurso metodológico utilizado pelos autores, na construção das investigações anteriormente citadas.

<sup>100</sup> Texto original: “[...] *está exenta de las nefastas manifestaciones y consecuencias de la violencia*”.

<sup>101</sup> Múrcia (2004) não apresenta detalhes dos autores, nem mesmo aprofunda sobre os conteúdos que compuseram, em geral, aqueles materiais.

<sup>102</sup> Texto original: “[...] *un fiel reflejo de esa manifestación homicida y delincencial que cotidianamente se vivencia en las calles y que opera, también, en ámbitos mayores de la llamada sociedad colombiana*”.

No artigo de 1992, intitulado “*Violencia juvenil y Escuela*” (“Violência juvenil e Escola”), o então professor e vice-reitor geral da *Universidad de Antioquia* (Medelin), Federico García Posada (2019), discutia a função da escola a partir de um importante e necessário ajuste da ideia de violência que nutria a atmosfera colombiana no final dos anos da década de 1980, início dos anos da década de 1990.

Os conflitos internos que aconteceram na Colômbia, a partir de 1950, motivados por brigas políticas e disputas por terra, espalharam um clima de medo e desespero na sociedade desse país. Para García Posada (2019, p. 40), o entendimento que se construiu sobre “violência” esteve associado à:

[...] crueldade, ao desmembramento e, em geral, à desapiadada prática do tormento e assassinato. Escolher esse nome [violência] provavelmente teve sua utilidade: serviu para apontar a turbulência da guerra e o colapso da ordem, na tentativa de exorcizar esse período sangrento da história.<sup>103</sup> (Tradução minha).

Esse entendimento da violência como uma ação cruel e agressiva, que atenta, muitas vezes, contra a vida de um terceiro, foi, segundo García Posada (2019), construído debaixo de fortes experiências: legítimas, sofridas, dolorosas. Contudo, como lembrou o autor, o impacto “dessa” forma de violência na vida das pessoas fez com que, ao longo dos anos, outras expressões de violência passassem, inadvertidamente, diante seus olhos; outras interações sociais, mesmo quando mediadas por ações “violentas”, não mais recebiam esse qualificativo. As pessoas tornaram-se imunes à violência, foram perdendo a sensibilidade a ela e, com isso, perderam também a capacidade de se protegerem dela. Consequentemente, a tendência para a integração social foi enfraquecida e desestabilizada. A ação erosiva dos vínculos sociais continuou a realizar seu trabalho, silenciosa e proficuamente.

A aposta de García Posada (2019) sobre a escola e sua capacidade de influenciar diversas situações é grande. Para ele, à escola sempre coube a função “de servir como uma espécie de precaução contra a violência”<sup>104</sup>, entendendo esta como sendo “do começo ao fim, violação: ação de violar qualquer integridade, de qualquer tipo”<sup>105</sup> (GARCÍA POSADA, 2019, p. 40). Se existe uma instituição que poderia e deveria, segundo o autor, contribuir para

---

<sup>103</sup> Texto original: “[...] *crueldad, al desmembramiento y en general a la despiadada práctica del tormento y el asesinato espantoso. Haber escogido ese nombre [violência] probablemente tuvo su utilidad: sirvió para señalar los pavores de la guerra y de la rotura del orden, en un intento por exorcizar ese periodo sangriento de la historia*”.

<sup>104</sup> Texto original: “[...] *de servir como una especie de precaución contra la violencia*”.

<sup>105</sup> Texto original: “[...] *de principio a fin, violación: acción de violar una integridad cualquiera, del tipo que sea*”.

sensibilizar e despertar “uma nova geração”, quanto às outras formas de violência, e, assim, ajudá-la a se proteger delas, esse lugar seria a escola, com seus conhecimentos, rituais e rotinas. Caso contrário, “se as crianças e os jovens não reconhecerem as regras de coesão, vínculo ou integridade social, a escola terá fracassado, estrondosamente”<sup>106</sup> (GARCÍA POSADA, 2019, p. 42).

Perceber “quem” (colega, professor) invade sua integridade física, psíquica, emocional e “de que forma o faz” (usando quais meios para isso: agressão física e ou verbal, com ou sem uso de armas) e também “quando o faz” (uma única vez; frequentemente) dá-nos a possibilidade de pensar que a própria escola, ao sensibilizar os alunos, ao aguçar seus sentidos, ensina-os (senão estimula-os) a nomear e a classificar tais eventos de violência. Contudo, isso não significa, como pensava García Posada (2019), que ela os protegeria dos eventos. Os dados das pesquisas e das enquetes, apresentadas mais adiante, mostraram-nos isso: os alunos conseguem apontar e caracterizar os eventos, mas isso não significa que as escolas tenham conseguido atuar de maneira eficaz, para diminuir tais eventos.

A escola e sua relevância para a formação de crianças e jovens foi o tema abordado no texto “*Violencia y relación pedagógica*” (1993) (“Violência e relação pedagógica”), escrito pela professora da *Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia* (Medelin) (Faculdade de Educação da Universidade da Antioquia), Clara Inés Ríos Acevedo. Para a autora, sustentada pela teoria psicanalítica de Sigmund Freud, o homem é um ser “*desejante*”, que experimenta esse mundo em busca de tê-lo, de vivê-lo por inteiro, e, nessa degustação, vai se dando conta de que esse desejo não passa de um “querer” ilusório, porque “essa coisa”, “o conhecimento absoluto como um fim conquistado não pode ser outra coisa senão a morte, mesmo que goze”<sup>107</sup> (RÍOS ACEVEDO, 2019, p. 59).

Viver e morrer, pulsão de vida e de morte: esses processos caracterizam-nos como seres humanos. A ideia segundo a qual o homem não pode criar sem destruir significa dizer que há algo da pulsão de morte no homem que contribui para o seu avanço cultural, toda vez que ele se eleva do original destrutivo – “ato criativo” – para encontrar um fim diferente à violência, diferente da destruição pela própria destruição<sup>108</sup> (RÍOS ACEVEDO, 2019).

---

<sup>106</sup> Texto original: “[...] *si los niños y los jóvenes, no logra reconocerlas reglas de la cohesión, del vínculo o de la integridad social, la escuela habrá fracasado estruendosamente*”.

<sup>107</sup> Texto original: “[...] *el saber absoluto como fin conquistado no puede ser otra cosa que muerte en tanto goce*”.

<sup>108</sup> Lembra-nos a autora que: “*la pulsión de muerte, contrario a lo que sucede en el acto creador, puede volcarse sobre el sujeto, e impulsarle a tomar la vía del goce, esto es, a obtener placer de su propio dolor, posicionamiento que en vez de generar momentos de felicidad que trasciendan a lo social, generan desgaste subjetivo que puede llegar a expresarse en el suicidio como su forma máxima. Esto lo consigue el sujeto [...] reduciéndose él mismo a esa cosa que se trata como objeto, a ese esclavo que se transmite y se comparte*” (RÍOS ACEVEDO, 2019, p. 60).

De acordo com a professora Ríos Acevedo (2019), essa natureza “pulsional” estruturante do ser humano – sempre “*desejante*” – constitui o primeiro fator gerador de violência. Experimentar esse mundo passa por, conforme já anunciado, destruir para construir; então, a pulsão vital interna (de vida e de morte) é vigorosa e mobiliza-nos a viver. Necessitamos, contudo, também, aprender a conduzi-la da melhor maneira. É por isso que a agressividade<sup>109</sup>, em determinadas circunstâncias, transforma-se em violência.

Segundo Ríos Acevedo (2019), a pulsão agressiva dos indivíduos que compõem um grupo social não se transforma em agressão quando, de um lado, o sujeito é dotado de uma instância psíquica que, na forma de sentimento de culpa, reprime seu desejo de destruir o outro, ou algum objeto, ou alguma coisa<sup>110</sup>. Outra circunstância que dificulta para que a agressividade se transforme em violência é a presença, no exterior, de legislações, instâncias, juízes e pessoas a quem recorrer para solicitar mediação em um conflito, ou a quem prestar justificativa por nossos atos, temendo receber punição. Há limites e cercas claramente definidos sobre como se deve agir socialmente, e, mais que isso, reconhece-se que há pessoas naquele grupo social que são investidas do papel de “representantes da lei”, que não só a memorizam como também, principalmente, agem socialmente conforme é esperado o rigor da lei.

Se e quando essa ordem exterior é quebrada e a lei é violada até mesmo pelos legisladores, ou se as garantias sociais começarem a ser utopias e a ganhar mais fortemente pela aplicação da justiça privada, vai-se construindo e legitimando o pensamento de que “não há lei”. Consequentemente, “os indivíduos, sem referência ao justo, ao honesto, ao legal, ao lícito encontram a terra largada para manifestar sua agressividade, cuja repressão interna encontrou alguma garantia de permanência na força da demanda externa”<sup>111</sup> (RÍOS ACEVEDO, 2019, p. 61).

A professora Ríos Acevedo (2019) observou que a propensão para a violência depende das estruturas psíquicas individuais. Porém, também, ela reconheceu que as conjunturas externas desfavoráveis facilitariam para que, cada vez mais, as pessoas liberassem sua agressividade, corrompendo, com isso, a possibilidade de convivência social<sup>112</sup>.

---

<sup>109</sup> Ríos Acevedo (2019), a partir dos estudos de Freud, distinguiu a agressividade da agressão. A primeira vincula-se à palavra e à intenção. Já a segunda, a agressão, situa-se na ordem do ato, da ação, que gera violência.

<sup>110</sup> Essa “instância psíquica”, Sigmund Freud a nomeou de “superego” (RÍOS ACEVEDO, 2019).

<sup>111</sup> Texto original: “[...] *los individuos, sin referentes frente a lo justo, lo honrado, lo legal, lo lícito, encuentran el terreno abonado para manifestar su agresividad cuya represión interna había encontrado cierta garantía de permanencia en la solidez de la exigencia exterior*”.

<sup>112</sup> Essa é a percepção da autora com relação à situação que os jovens colombianos passavam no início da década de 1990, com relação à ausência de referência da lei: “*En el caso de nuestro país, los jóvenes no sólo se enfrentan*



É a partir desse contexto que a autora acredita haver espaço para dialogar com a pedagogia, já que, para ela, esta “está relacionada com a formação do homem e com o processo pelo qual se pretende alcançar os ideais humanos envolvidos nos ideais da cultura”<sup>113</sup> (RÍOS ACEVEDO, 2019, p. 62). O trabalho do professor e a maneira dele de perceber o aluno e, a partir daí, se relacionar com ele podem influenciar ou, então, interferir nos processos de autocontrole da agressividade do estudante.

Nessa direção, a autora entende que é grande a diferença entre “ser o professor de estudantes de um grupo e ser o professor de um grupo”<sup>114</sup>. No primeiro caso, pressupõe-se um professor que compreenda seus alunos como sendo um grupo de sujeitos “*desejantes*”, cada qual com seu próprio objeto e sua maneira particular de intencionar ilusoriamente como o alcançará. Situar-se como professor frente a um grupo de sujeitos implica, então, reconhecer que cada um deles é um produto de sua história e que suas palavras e ações afetarão cada um de forma diferente.

De acordo com Ríos Acevedo (2019, p. 63), o ato pedagógico, então, será irremediável:

Assim como um crime não deixa o agressor na mesma posição, porque minimamente o seu ser varia, já que depois do crime ele é um assassino, também não será um sujeito escolar depois de receber do professor uma palavra que o afirme em seu desejo, mesmo que satisfaça sua demanda.<sup>115</sup> (Tradução minha).

É a partir dessas condições, segundo a autora, que será possível que a história individual e as circunstâncias determinem a experiência pela busca do autocontrole e da

---

*en el exterior con referentes ambiguos que contribuyen al desmoronamiento de sus principios éticos, sino que a nivel laboral y educativo difícilmente encuentran un lugar que les sirva de asidero y los impulse a la creación, pues en el caso específico de la educación la baja retención escolar, el concepto de autoridad y de saber que se maneja, deja anualmente a miles de jóvenes cesantes e indefensos frente a la realidad caótica que los circunda”* (RÍOS ACEVEDO, 2019, p. 62). Tradução: “No caso do nosso país, os jovens não apenas se enfrentam no exterior com referentes ambíguos que contribuem para o desmoronamento de seus princípios éticos, mas no nível trabalhista e educacional dificilmente encontram um lugar que sirva de alça e os encoraje à criação, pois no caso específico da educação, a baixa retenção escolar, o conceito de autoridade e de saber que é tratado, deixa, anualmente, milhares de jovens desempregados e indefesos frente à realidade caótica que os cerca”. (Tradução minha).

<sup>113</sup> Texto original: “[...] *se relaciona con la formación del hombre y con el proceso mediante el cual se pretenden alcanzarlos ideales humanos entroncados en los ideales de cultura*”.

<sup>114</sup> Texto original: “[...] *ser el profesor de los estudiantes de un grupo e ser el profesor de un grupo*”.

<sup>115</sup> Texto original: “*Así como un crimen no deja al sujeto agresor en la misma posición pues mínimamente su ser varía ya que después del crimen él es un asesino, tampoco será el mismo escolar después de recibir del profesor una palabra que lo afirme en su deseo en tanto satisfaga su demanda*”.

autoconstrução, pelo estudante. Desse modo, a relação pedagógica entre professor e aluno possibilitará que o aluno se torne o próprio responsável por seu tempo, seu aprendizado, em suma, por sua própria vida. Ríos Acevedo (2019) destaca, também, que, nesse percurso, o professor, a partir de sua posição, deve lembrar-se de que ele representa a lei para os seus alunos e que, entre ele e o seu alunado, existe uma relação pedagógica na qual ele é o professor de cada aluno.

Sobre a relevância do papel do professor como “representante da lei” para os alunos, a professora Ríos Acevedo (2019, p. 64) recorreu à observação de Freud, que diz: “A criança deve aprender o governo sobre a pulsão. É impossível dar-lhe a liberdade de seguir todos os seus impulsos sem qualquer limite. [...] a educação tem que inibir, coibir, sufocar”<sup>116</sup>. Com isso, convidou os professores colombianos, nos idos de 1993, a “decidirem quanto se pode proibir, em que épocas e com que médios”<sup>117</sup>. Melhor ainda, “trata-se ser capaz de manter em mente a constituição particular de cada aluno e dar-lhe um certo nível de afeto e permissividade e, ao mesmo tempo, de autoridade e repressão em seus impulsos”<sup>118</sup> (RÍOS ACEVEDO, 2019, p. 64).

A segunda expressão “*ser el profesor del grupo*” traduz o sentido de grupo (de alunos) como sendo um amontoado uniforme e homogêneo. Na perspectiva freudiana de Ríos Acevedo (2019), “ser” um “professor” é impor as regras do jogo, e, ao fazê-lo, ele anula o outro e sua capacidade de decidir, criar e criticar. Nessa relação pedagógica, segundo Ríos Acevedo (2019), o professor não é a representação da lei, ele é a lei e, conseqüentemente, ele estabelece uma relação com um grupo que o obedece, sendo ele, o professor, quem comanda e toma para si todo o direito e responsabilidade de decidir pelo grupo. Ser a lei, então, é estabelecer uma relação na qual o professor é o único que tem a palavra, e o aluno é aquele que aceita e precisa ser comandado também.

Sobre esse ponto, Ríos Acevedo (2019) esclareceu que a autoridade se exerce de acordo com a forma como ela tem sido apoiada. Ou seja, aquele que nega a diferença ao exercer a autoridade e precisa se impor pela força gera transgressão. E, na sua ânsia de ser obedecido, ele não percebe que, muitas vezes, suas regras são tão limitadas, ou tão tolas, que não há outra

---

<sup>116</sup> Texto original: “[...] *El niño debe aprender el gobierno sobre lo pulsional. Es imposible darle la libertad de seguir todos sus impulsos sin limitación alguna [...] la educación tiene que inhibir, prohibir, sofocar*”.

<sup>117</sup> Texto original: “[...] *decidir cuánto se puede prohibir, en qué épocas y con qué médios*”.

<sup>118</sup> Texto original: “[...] *se trata de ser capaz de tener presente la constitución particular de cada estudiante y de brindarle cierto nivel de afecto y permisividad y al mismo tiempo de autoridad y represión sobre sus impulsos*”.

maneira senão violá-las. O movimento de romper, transpor, ou transgredir as regras pode ser entendido como um ato de violência.

Ríos Acevedo (2019) coloca para a escola e, especialmente para o professor, o exercício de ajudar os alunos a (auto)controlarem seus impulsos agressivos. Se, nesse processo, o professor vestir o manto da lei e desconsiderar o aluno como sujeito pensante, este transgredirá as leis (ou limites) impostas a ele. E o professor será responsabilizado, de alguma forma, pela não participação do aluno no processo.

Por outro lado, segundo Ríos Acevedo (2019), quando o professor assume o poder que lhe é investido, de “representante da lei” e de portador das normas sociais, ele não somente as cumpre e cumprirá cotidianamente, tornando-se um modelo a ser seguido, como também se transformará em um promotor que acusa e promove mediações diante da dificuldade de alguém que não sabe como se deve comportar.

De um jeito ou de outro, compete à escola, então, criar dispositivos que controlem os ímpetos de agressão dos alunos, bem como organizar ações que os ajudem a desenvolver o autocontrole.

Outro texto publicado na segunda metade do século XX, da socióloga Marina Camargo Abello, “*Violencia escolar y violencia social*” (1997) (“Violência escolar e violência social”), que, como Ríos Acevedo (2019), nos oferece, também, um “estado da arte” sobre a violência no contexto escolar, na Colômbia, contextualiza que a ideia que se fazia sobre a “violência” apoiava-se nas ocorrências vividas no país, a partir dos anos de 1950, no qual se assassinava e se morria por questões de ordem política e outras vinculadas ao narcotráfico, à guerrilha, aos paramilitares. Tal contexto contribuiu para que os colombianos aprendessem a conceituar a violência como sendo aquele ato de agressão física de uma pessoa contra a outra que, mais do que maltratá-la fisicamente, poderia lavá-la à morte. A referida autora alerta sobre os perigos de se considerar a violência nessa perspectiva reducionista, uma vez que dela “se excluem os outros tipos de agressão de ordem mais psicológica e simbólica, que minam uma determinada ordem social, as relações sociais e o desenvolvimento individual e social das pessoas”<sup>119</sup> (CAMARGO ABELLO, 2019, p. 3).

A autora lamenta a gravidade da violência que ainda fazia parte do contexto colombiano. Porém, era necessário reconhecer que, no interior das instituições escolares,

---

<sup>119</sup> Texto original: “[...] se excluyen otros tipos de agresión de orden más psicológico y simbólico que van minando un orden social determinado, las relaciones sociales y el desarrollo individual y social de las personas”.

sucediam fenômenos de violência tal como se “caracterizam para a sociedade como um todo (mortes, ameaças, extorsão)”<sup>120</sup>. Além desses, aconteciam ocorrências violentas nos colégios, tais como:

[...] condutas, relacionamentos e comportamentos de agressão que visam ferir ou prejudicar o outro, sob algum ponto de vista – físico, psicológico, moral – bem como situações em que se manifesta intolerância, discriminação, desconhecimento do outro, tudo relacionado à violência ou, pelo menos, como uma terra largada por conta dela.<sup>121</sup> (CAMARGO ABELLO, 2019, p. 4, tradução minha).

Camargo Abello (2019) alerta que, se não se iniciasse a observar a escola a partir da violência, já àquela época (em 1997), seria como continuar cego diante de uma grave situação e perder a oportuna e necessária chance para pensar, compreender e mudar as circunstâncias em “um momento histórico em que a sociedade o demanda urgentemente”<sup>122</sup> (CAMARGO ABELLO, 2019, p. 6).

Na tentativa de contribuir para a pesquisa e o fortalecimento da discussão acerca da violência no interior da escola, Camargo Abello (2019) constrói o conceito de *semillas de violencia* (sementes de violência). Conceito esse que, segundo a autora, passa pela compreensão de que, na escola, através das concepções, práticas e relacionamentos, são gerados espaços de

---

<sup>120</sup> Texto original: “[...] caracterizan para la sociedad en su conjunto (muertes, amenazas, boleteo)”.

<sup>121</sup> Texto original: “[...] conductas, relaciones y comportamientos de agresión dirigidos a lastimar o dañar al otro, desde algún punto de vista – físico, psicológico, moral – así como situaciones donde se expresa intolerancia, discriminación, desconocimiento del otro, todo lo cual tiene que ver con la violencia o, por lo menos, con un terreno abonado para ella”.

<sup>122</sup> Texto original: “[...] un momento histórico en que la sociedad lo demanda urgentemente”. A autora observou que havia pouco ou insuficiente interesse da comunidade acadêmica sobre a violência e escola. A escassez de produção dava indícios da pouca reflexão sobre o tema. “Al aporte de ellos habría que añadir el poco interés despertado por la temática – a juzgar por la escasa escritura sobre la misma –, entre los investigadores educativos, sean sociólogos, antropólogos, educadores o pedagogos, muestra de lo cual es la escasa documentación sobre la relación escuela—violencia. La literatura evidencia cómo tampoco sus actores educativos —maestros, directivos escolares y padres— están reflexionando sobre ello. De cierta forma, investigadores y actores educativos se han mantenido al margen de la reflexión sobre la violencia, consciente o inconscientemente, a pesar de ser un tema que cruza la educación, la penetra e involucra a todos con gran intensidad. La escuela y la educación, con relación a la violencia, aparecen sólo tangencialmente en los análisis, como violencia socio—cultural, sobre la que existen más vacíos que comprensiones” (CAMARGO ABELLO, 1997, p. 6). Tradução: “À sua contribuição deve-se acrescentar o pouco interesse despertado pela temática - a julgar pela escassa escrita sobre a mesma -, entre os pesquisadores da área educacional, sejam eles sociólogos, antropólogos, educadores ou pedagogos, prova disso é a escassa documentação sobre a relação escola-violência. A literatura mostra como nem seus atores educacionais - professores, líderes escolares e pais - estão refletindo sobre isso. De certa forma, pesquisadores e atores educacionais permaneceram alheios à reflexão sobre a violência, consciente ou inconscientemente, apesar de ser um problema que atravessa a educação, penetra e envolve a todos com grande intensidade. A escola e a educação, em relação à violência, aparecem apenas de forma tangencial nas análises, como a violência sociocultural, sobre a qual existem mais lacunas do que entendimentos”. (Tradução minha).

intolerância, discriminação, exclusão e marginalização suscetíveis de ignorância e aniquilação do outro, dando origem a surtos (ou brotos) de violência ou de espaços propício a ela. A presença das *semillas de violencia* na escola sugere a possibilidade de que a escola contribua para a violência social, espalhando e lançando *semillas de violencia* por meio de suas práticas institucionais rotineiras<sup>123</sup>.

As sementes da violência aparecem associadas à gestão institucional através de formas autoritárias de exercício de poder e autoridade, ao impedimento de oportunidades de participação, a concepções e práticas antidemocráticas, à ausência de valores cidadãos, como tolerância, respeito à diferença e à justiça, à ausência de diálogo e negociação como mecanismos de resolução de conflitos, à ignorância e ao desrespeito às regras de convivência, à disfuncionalidade dos mecanismos de justiça, às concepções dogmáticas de conhecimento e às formas de transmissão autoritárias.<sup>124</sup> (CAMARGO ABELLO, 2019, p. 7, tradução minha).

Finalmente, Camargo Abello (2019) apresenta sugestões para trabalhos futuros, naquele momento de autoritarismo, de dogmatismo e de intolerância dos professores em relação aos alunos, que já eram temas de comprovada existência nas escolas, sobre os quais os(as) pesquisadores(as) já possuíam, segundo a autora, informações e documentos suficientes que comprovavam a dimensão desses fenômenos.

Camargo Abello (2019) ressaltava, naquele momento, a insuficiência de pesquisas que investigassem as raízes desses fenômenos intraescolares e que, também, sinalizassem outras demandas investigativas a serem exploradas, como, por exemplo: “Quais atribuições estão relacionadas ao autoritarismo dos professores? Como isso se relaciona com a concepção de sua profissão e sua identidade profissional? Por que as instituições educativas estão

---

<sup>123</sup> De acordo com a autora, as *semillas de la violencia escolar* podem contribuir para quatro diferentes campos de violência social: (a) Violência econômica; (b) Violência política; (c) Violência no campo de uma ética para a convivência; (d) Violência do subdesenvolvimento. Em relação a cada um dos campos anteriores seguem as *semillas de la violencia escolar*: “(1) *Violencia económica y semillas de inequidad, marginación y exclusión*; (2) *Violencia política y semillas de intolerancia, injusticia y anti-democracia*; 2.1.1. *Del maestro hacia el alumno*; 2.1.2. *Del alumno hacia la autoridad del maestro*; 2.1.3. *De los alumnos entre sí*; 2.1.4. *De la comunidad de padres de familia hacia los maestros*; 2.2. *Semillas de injusticia*; (3) *Semillas de no convivencia*; (4) *Violencia del subdesarrollo y semillas de desesperanza*” (CAMARGO ABELLO, 1997).

<sup>124</sup> Texto original: “*Las semillas de violencia aparecen asociadas a la gestión institucional a través de formas autoritarias del ejercicio del poder y la autoridad, al recorte de oportunidades de participación, a concepciones y prácticas antidemocráticas, a la ausencia de valores ciudadanos, tales como la tolerancia, el respeto a la diferencia y la justicia, a la inexistencia del diálogo y la negociación como mecanismos de resolución de conflictos, al desconocimiento e irrespeto de reglas de convivencia, a la disfuncionalidad de los mecanismos de justicia, a concepciones de conocimiento dogmáticas y formas de transmisión autoritarias*”.

propensas a diferentes alternativas de organización e administración?”<sup>125</sup> (CAMARGO ABELLO, 2019, p. 6). O entendimento sobre a relação entre a violência social e a dinâmica do trabalho escolar era outra temática pouco investigada, no final do século XX. Para a referida autora, era urgente investigar: “[...] as categorias associadas à violência que contribuam realmente para sua compreensão e busca de alternativas”<sup>126</sup> (CAMARGO ABELLO, 2019, p. 6).

Uma das dificuldades para se realizar uma pesquisa, naquele momento, nas escolas colombianas, era a pouca abertura dessas escolas para que se pudesse estudar as relações interpessoais (entre professor/aluno e alunos/alunos) internamente. De toda forma, os estudos de Camargo Abello (2019) já mostravam, naquele momento, que eram necessárias plataformas de pesquisa dentro das escolas para facilitar o estudo da paz e da construção de uma nova ética para a convivência.

Sintetizando os estudos que ocorreram na segunda metade do século XX, na Colômbia, sobre a violência no contexto escolar, podemos afirmar que houve, sim, um olhar atento para dentro da escola. Encontraram-se elementos que afetavam, diretamente, as relações internas, impactando o clima escolar. Na maioria dos estudos, a autoridade docente foi a que mais estava sendo afetada com as transformações pelas quais a sociedade passava naquele momento. Mas, manifestavam-se, também, deficiências na gestão escolar, como forma de controle, dando sinais de que a gestão centralizada na figura do administrador escolar já não dava mais conta da complexidade dos fenômenos que ocorriam dentro das escolas, com a vivência cada vez mais intensa dos estudantes com as tecnologias da sociedade em rede.

Desse modo, uma pergunta é importante: o que os estudos identificavam como fatores de violência no contexto escolar, na entrada do século XXI, na Colômbia?

## **6.2 As enquetes (*encuestas*) realizadas em Bogotá, em 2006, 2011, 2013 e 2015**

Segundo os organizadores da pesquisa “*Convivencia y Seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D. C., 2006*” (DANE, 2016) (“Convivência e Seguridade em âmbitos escolares de Bogotá D. C., 2006”), muito pouco se sabia, efetivamente, sobre a situação da

---

<sup>125</sup> Texto original: “¿Qué atribuciones pueden hacerse acerca del autoritarismo del maestro? ¿Cómo se vincula con la concepción de su profesión y con su identidad profesional (frase condusa)? ¿Por qué tan difícilmente las instituciones educativas están dispuestas a alternativas diferentes de organización y administración?”.

<sup>126</sup> Texto original: “[...] las categorías asociadas con la violencia para lograr realmente hacer contribuciones a su comprensión y búsqueda de alternativas”.

convivência no interior das escolas bogotanas. Imbuída da necessidade de melhor conhecer essa circunstância, a *Secretaría de Gobierno Distrital* acertou junto à *Dirección de Regulación Planeación, Estandarización y Normalización Estadística del DANE* a aplicação de uma enquete (*encuesta*), desenhada pelo Dr. Enrique Chaux e Dra. Ana María Velásquez<sup>127</sup>, para descrever as diversas expressões de agressão, violência e delinquência entre os alunos dos estabelecimentos educativos oficiais e não oficiais da capital colombiana, além de alguns outros distritos do seu entorno.

Essa investigação sobre os comportamentos e as atitudes nas escolas da capital bogotana contou com a participação de 826.455 (oitocentos e vinte seis mil quatrocentos e cinquenta e cinco) estudantes do 5º ao 11º grau (*grado*). As perguntas que compunham o questionário estavam contempladas nos seguintes campos temáticos gerais: (a) características pessoais dos estudantes e suas experiências e percepções em relação à sua segurança pessoal dentro da escola; (b) clima e cultura de convivência dentro do colégio (normas, valores e crenças frente à violência, ao consumo de substâncias psicoativas e ao porte de armas; eventos disciplinares relacionados com drogas e violência); (c) estrutura institucional da escola; (d) ambiente social da escola (extrato socioeconômico predominante da região ao qual pertence a escola, presença de *pandillas* – gangues – e pontos de venda de psicoativos, disponibilidade de armas, frequência e intensidade de violência etc.)<sup>128</sup>.

---

<sup>127</sup> Ambos são investigadores do Departamento de Psicologia da *Universidad de Los Andes de Bogotá*.

<sup>128</sup> Em nota de rodapé, o documento ofereceu o desdobramento dos quatro na seguinte organização, por ordem de subtemas e respectivo número de questões: “*La información levantada incluye los siguientes campos: INFORMACION GENERAL – datos demográficos, barrio de domicilio, nivel educativo de padres; hogar del cual hace parte; auto-percepción de rendimiento académico (7 preguntas); OFENSAS Y GOLPES EN EL COLEGIO – incidentes de insultos, daños contra propiedad personal, exclusión, violencia física de los cuales fue víctima y / o victimario durante la semana ó mes anterior (13 preguntas); AGRESION REPETIDA EN EL COLEGIO – incidentes de insultos o violencia física de los cuales fue víctima; victimario o testigo durante el mes anterior (4 preguntas); ARMAS EN EL COLEGIO – incidentes de amenazas, atracos y heridas con armas en los cuales fue testigo o víctima en los pasados 12 meses (5 preguntas); PELEAS EN EL COLEGIO – incidentes de peleas físicas en el colegio con armas en las que participó o fue testigo durante los 12 meses anteriores, e incidentes de pelea física sin armas en las que participó o fue testigo en el mes anterior (6 preguntas); PORTE DE ARMAS – incidentes de porte armas dentro y fuera del colegio por el encuestado durante los pasados 12 meses, así como reportes sobre grado de facilidad para conseguir armas en su barrio de domicilio y círculo de amigos cercanos. (11 preguntas); ROBOS Y VANDALISMO EN EL COLEGIO – incidentes de hurto dentro del colegio de los cuales fue víctima ó victimario u hechos de vandalismos contra la propiedad del plantel durante los pasados 12 meses (4 preguntas); INCIDENTES DE TIPO SEXUAL EN EL COLEGIO – incidentes de acoso sexual u ofrecimiento de explotación sexual en el colegio de los cuales fue víctima, victimario o testigo durante los pasados 12 meses (12 preguntas); INCIDENTES EN EL CAMINO HACIA EL COLEGIO O DESDE EL COLEGIO – incidentes de amenaza, daño físico o acoso sexual de los cuales fue víctima durante los pasados 12 meses en el camino de ida o regreso del colegio (9 preguntas); ENTORNOS – incidentes que afectan la seguridad personal en el barrio del encuestado así como sus apreciaciones acerca de las actitudes frente al uso de la violencia por personas de su entorno familiar y barrial (19 preguntas); PANDILLAS – presencia y relación del encuestado con pandillas en el colegio y el barrio (7 preguntas); DROGAS – presencia de expendio y consumo de drogas y alcohol por parte del encuestado, sus amigos y familiares (17 preguntas); SEGURIDAD Y*

Com a finalidade de potencializar o estudo, a equipe interinstitucional integrada da *Secretaría de Gobierno*<sup>129</sup> sugeriu que os resultados fossem apresentados através de: (a) Informes por tipo de estabelecimento educativo (é preciso considerar que, em qualquer contexto, as condições de convivência e agressividade são específicas); (b) Relatórios em relação a problemas específicos (em relação aos incidentes de agressão física e certos comportamentos puníveis, altamente visíveis, existem classificações de indivíduos que, por suas características, são mais propensos a cometer esses tipos de ações; o mesmo se deu com outros tipos de ações violentas cometidas por adolescentes no interior das escolas); (c) Informações para mídia (no sentido de oferecer dados objetivos e reais contra o sensacionalismo da imprensa, no momento de notificar a sociedade sobre os eventos violentos que acontecem, por ventura, nas escolas); (d) Relatórios por localidades (apoiados no pensamento de que os

---

*CONFIANZA* – *comportamientos evasivos frente a ciertos espacios o actividades en el colegio por temor a sufrir ataques o daños, al igual que actitudes frente a diversas entidades y programas oficiales. (12 preguntas);* *ACTITUDES Y COMPETENCIAS* – *auto percepción del encuestado de actitudes y capacidades sociales como la empatía, la asertividad, la auto estima, entre otras (34 preguntas);* *NORMAS* – *auto percepción del encuestado sobre el ambiente normativo en su hogar y el colegio (13 preguntas)*” (DANE, 2016, p. 10). Tradução: “INFORMAÇÃO GERAL - dados demográficos, bairro de residência, escolaridade dos pais; casa da qual faz parte; autopercepção do desempenho acadêmico (7 questões); OFENSAS E AGRESSÃO NA ESCOLA - incidentes de insultos, danos à propriedade pessoal, exclusão, violência física da qual ele foi vítima e / ou vitimador durante a semana ou mês anterior (13 questões); AGRESSÃO REPETIDA NA ESCOLA - incidentes de insultos ou violência física de que ele foi vítima; vitimador ou testemunha durante o mês anterior (4 perguntas); ARMAS NA ESCOLA - incidentes de ameaças, roubos e ferimentos com armas nos quais você testemunhou ou foi vítima nos últimos 12 meses (5 questões); BRIGAS NA ESCOLA - incidentes de brigas físicas na escola com armas nas quais ele participou ou testemunhou durante os 12 meses anteriores, e incidentes de luta física sem armas em que ele participou ou testemunhou no mês anterior (6 questões); PORTE DE ARMAS - incidentes com porte de armas dentro e fora da escola pelo entrevistado durante os últimos 12 meses, bem como relatos sobre o grau de facilidade na obtenção de armas em seu bairro de residência e o círculo de amigos próximos. (11 questões); ROUBO E VANDALISMO NA ESCOLA - incidentes de roubo dentro da escola da qual ele foi vítima ou perpetrador ou atos de vandalismo contra a propriedade do campus durante os últimos 12 meses (4 questões); INCIDENTES DE TIPO SEXUAL NA ESCOLA - incidentes de assédio sexual ou oferta de exploração sexual na escola da qual ele foi vítima, vitimizador ou testemunha durante os últimos 12 meses (12 questões); INCIDENTES DE TIPO SEXUAL NA ESCOLA - incidentes de assédio sexual ou oferta de exploração sexual na escola da qual ele foi vítima, vitimizador ou testemunha durante os últimos 12 meses (12 questões); INCIDENTES NA ESTRADA DA ESCOLA OU DA ESCOLA - incidentes de ameaça, dano físico ou assédio sexual dos quais ele foi vítima durante os últimos 12 meses no caminho para a escola ou da escola (9 questões); AMBIENTES - incidentes que afetam a segurança pessoal na vizinhança do entrevistado, bem como suas opiniões sobre atitudes em relação ao uso da violência por pessoas de sua família e ambiente de vizinhança (19 questões); PANDILLAS - presença e relacionamento do entrevistado com gangues na escola e no bairro (7 questões); DROGAS - presença de uso e consumo de drogas e álcool pelo entrevistado, seus amigos e familiares (17 questões); SEGURANÇA E CONFIANÇA - comportamento evasivo em relação a determinados espaços ou atividades na escola por medo de sofrer ataques ou danos, bem como atitudes em relação a várias entidades e programas oficiais. (12 perguntas); ATITUDES E COMPETÊNCIAS - a autopercepção do respondente de atitudes e capacidades sociais como empatia, assertividade, autoestima, entre outras (34 questões); NORMAS - autopercepção do entrevistado sobre o ambiente regulatório em casa e na escola (13 questões)”. (Tradução minha).

<sup>129</sup> Fizeram parte desse Comitê Interinstitucional Integrado, além da Secretaría de Gobierno Distrital a Secretaría Distrital de Educación, a Oficina de Jóvenes Sin Indiferencia, o Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana y la Dirección de Regulación Planeación, Estandarización y Normalización Estadística del DANE.



comportamentos delitivos e violentos são adquiridos e consolidados, à maneira de estratégias cognitivas e de conduta, durante os anos formativos<sup>130</sup>, as gestões locais – “*Alcadesas Locales*”<sup>131</sup> – necessitam dispor de elementos para manter e reestruturar permanentemente o cotidiano escolar, com vistas a garantir os melhores parâmetros de convivência no interior dos colégios).

A “*Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la afectan – Bogotá, 2011*” (ARBELÁEZ, 2018) teve sua sustentação tanto nos pensamentos preconizados na *Ley General de la Educación nº 115*, de 1994, os quais compreendem a função da escola como a de formar os alunos para a vida, para a cidadania e para o trabalho, quanto na aposta no *Plan Setorial de Educación 2008-2012*, que considerava a educação como um direito fundamental regido pelos princípios como gratuidade, obrigatoriedade, qualidade, acesso universal, inclusão, permanência e disponibilidade.

A escola é um cenário para a promoção de capacidades físicas, emocionais e cognitivas, bem como um espaço para a formação de atitudes e visões particulares de crianças e jovens para a sociedade e suas próprias vidas. Portanto, é necessário alcançar um espaço adequado de socialização que garanta a segurança física, social, alimentar, psicológica, de gênero, e permita total disponibilidade para o aprendizado. Assim, a convivência deve permitir condições adequadas de aprendizado e preparação para viver em sociedade, exercer plena cidadania, para compartilhar e integrar a partir do respeito e, especialmente, do respeito à diferença, e para entrar na sociedade com possibilidades de sucesso, baseadas na autonomia pessoal.<sup>132</sup> (ARBELÁEZ, 2018, p. 6, tradução minha).

---

<sup>130</sup> “Desde la perspectiva de la ecología humana las tendencias agresivas se instalan temprano en la vida y luego tienden a predominar en el repertorio de conductas y respuestas de los individuos, algunos de los cuales se convierten en ofensores crónicos, es decir, aquellos que llegan a cometer 5 o más hechos punibles graves. Se estima que el 50% de los incidentes delictivos y violentos son atribuibles a este tipo de individuos, que en general pueden llegar a representar entre 5 -7 % de la población” (DANE, 2016, p. 14). Tradução: “Do ponto de vista da Ecologia Humana, as tendências agressivas se instalam cedo na vida e tendem a predominar no repertório de comportamentos e respostas dos indivíduos, alguns dos quais se tornam infratores crônicos, isto é, aqueles que chegam a cometer 5 ou mais atos puníveis sérios. Estima-se que 50% dos incidentes criminais e violentos sejam atribuíveis a esses tipos de indivíduos, o que em geral pode representar entre 5 a 7% da população”. (Tradução minha).

<sup>131</sup> A estrutura administrativa de Bogotá está organizada em 20 localidades. Cada qual se constitui num agrupamento de vários bairros. As *Alcadesas Locales* são prefeituras regionais (ou locais) que foram criadas com o objetivo de descentralizar os serviços públicos e, com isso, melhorar o atendimento da população bogotanas.

<sup>132</sup> Texto original: “*La escuela es un escenario de promoción de capacidades físicas, emocionales y cognitivas, así como un espacio formador de actitudes y visiones particulares de los niños y jóvenes frente a la sociedad y sus propias vidas. Por lo anterior, es necesario lograr un adecuado espacio de socialización que garantice la seguridad física, social, alimentaria, psicológica, de género y permita la plena disposición para el aprendizaje. Así las cosas, la convivencia debe permitir adecuadas condiciones para el aprendizaje y preparara para vivir en sociedad, ejercer plena ciudadanía, para compartir e integrarse a partir del respeto y en especial el respeto a la diferencia, y para insertarse en la sociedad con posibilidades de éxito, fundamentado en la autonomía personal*”.

Em cumprimento ao propósito acima anunciado, aliado à motivação provocada pelos resultados da enquete anterior (DANE, 2016), Arbeláez (2018, p. 6) anuncia que, nesse intervalo de tempo, a *Secretaría de Educación Distrital* e o *Concejo de Bogota* adotaram “uma série de normas, políticas e ações destinadas a garantir a proteção da comunidade educativa e a promoção da convivência e da paz escolar”<sup>133</sup>. Merece destaque o “*Acuerdo 449*” (2010), que promulgou o *Programa Caminos Seguros*<sup>134</sup>, e o “*Acuerdo 434*” (2010), que efetivou a criação do *Observatorio de Convivencia Escolar*<sup>135</sup> (OCE).

A “*Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la afectan*” (ARBELÁEZ, 2018) foi aplicada em 613 colégios de Bogotá. Participaram da enquete 103.741 (cento e três mil setecentos e quarenta e um) alunos, distribuídos do 5º ao 11º grau (*grado*), em 19 localidades da capital colombiana. Para a produção dessa enquete, foi consultada aquela já realizada no ano de 2006, em Bogotá, além de outros estudos dessa natureza já produzidos em outros países, como os Estados Unidos (WELSH, 2018) e a Espanha (CEREZO, 2009), por exemplo.

Diante da finalidade de edificar uma visão longitudinal da questão acerca da convivência escolar, decidiu-se realizar a enquete utilizando-se, para tanto, do mesmo formulário já aplicado em 2006. Tal qual o anterior, a de 2011 teve como objetivos:

---

<sup>133</sup> Texto original: “[...] *una serie de normas, politicas y acciones orientadas a garantizar la protección a la comunidad educativa y la promoción de la convivencia y la paz escolares*”.

<sup>134</sup> O Programa Caminos Seguros tinha como objetivo reduzir “cualquier tipo de amenaza que incida o prevalezca en camino que niños, niñas y jóvenes hacen todos los días del colegio a la casa y de esta al colegio” (ARBELÁEZ, 2018, p. 6).

<sup>135</sup> É propósito do *Observatório de Convivencia Escolar*: “[...] *mantener actualizado el diagnóstico sobre seguridad y convivencia en los colegios del Distrito Capital y su entorno; construir indicadores cuantitativos y cualitativos; proponer políticas, estrategias, planes y programas, apoyar proyectos, promover redes de entidades y personas que trabajen en función del objetivo del Sistema de Convivencia y Protección Escolar y, mantener una permanente evaluación del impacto de las intervenciones*” (ARBELÁEZ, 2018, p. 7).

[...] caracterizar as diferentes formas de violência, agressão e delinquência, estabelecer valores, comportamentos e atitudes, determinar níveis de vitimização e participação tanto como vítimas quanto agressores; medir a percepção institucional, a confiança e o medo dos alunos do 5º ao 11º ano da cidade de Bogotá, relacionados à questão da convivência escolar, que permitem gerar resultados e visualizar o problema da vitimização no Distrito Capital, a fim de projetar uma política pública fundamentada.<sup>136</sup> (ARBELÁEZ, 2018, p. 7, tradução minha).

Sinteticamente, podemos apontar que as enquetes dos anos de 2006 e 2011 centraram-se nos aspectos relacionados à segurança e vitimização. Na de 2006, deu-se mais importância a esses aspectos que aos assuntos propriamente escolares ou curriculares. Em 2011, a enquete reduziu a ênfase no aspecto da segurança e abriu-se para os processos educativos relacionados ao clima escolar. É possível dizer que, em ambos os anos, as enquetes agregaram, em seus conteúdos, a análise da dimensão das localidades nas quais estão inseridas as escolas.

Já em 2013 e 2015, as enquetes ampliaram suas abordagens verticalizando as questões no sentido de melhor compreenderem os temas correlatos ao “clima escolar”, sem perder de vista o diálogo com as questões referentes à segurança e à vitimização presentes nas investigações anteriores. A compreensão da expressão “clima escolar” traduz-se na ideia de construção de uma “experiência de vida escolar que se manifesta em percepções, expectativas e atitudes dos estudantes frente a tudo o que compreende a escola”<sup>137</sup> (ÁVILA MARTINEZ, 2018, p. 49). Nesse sentido, a escola configura-se como sendo uma instituição que visa direcionar seus esforços tanto para a aprendizagem quanto para a socialização de meninos e meninas. Ambos os objetivos unem-se para constituir a forma moderna-urbana (*la forma moderna-urbana*) mais importante e fundamental de endoculturação e socialização.

No processo de elaboração das enquetes de 2013 e 2015, foram tratados os temas relacionados à escola, sendo, a partir dela, observado o ambiente do seu entorno. Podemos perceber tal desenho a partir dos itens que compuseram as enquetes: (i) clima escolar; (ii) maus-tratos entre colegas dentro da escola; (iii) gangues (*pandillas*); (iv) drogas e ambiente em volta

---

<sup>136</sup> Texto original: “[...] caracterizar las distintas formas de violencia, agresion y delincuencia, establecer los valores, comportamientos y actitudes, determinar los niveles de victimización y la participación tanto como víctimas como victimarios; medir la percepción institucional, la confianza y el miedo de los estudiantes de los grados 5º ao 11º de la ciudad de Bogotá, relacionados con el tema de convivencia escolar que permitan generar resultados y visualizar la problemática de victimización en el Distrito Capital, con el fin de diseñar una política pública fundamentada”.

<sup>137</sup> Texto original: “[...] experiencia de vida escolar que se manifiesta en percepciones, expectativas y actitudes de los estudiantes frente a todo lo que comprende el colegio”.

da escola; (v) perspectiva de gênero. A sequência de tais investigações permitiu a depuração de aspectos significativos, tais como:

[...] a unidade de análise, o significado prático do clima escolar, as características do índice, a relevância da linha de base, a relevância das comparações intertemporais, a diferenciação entre os fatores que mudam no curto prazo e os que respondem às tendências estruturais.<sup>138</sup> (ÁVILA MARTINEZ, 2018, p. 67, tradução minha).

### 6.3 Resultados das enquetes (*encuestas*) e das pesquisas acadêmicas

A seguir, serão apresentados os dados referentes aos delitos mais praticados pelos(as) alunos(as) nos colégios, em Bogotá. Além disso, dialogamos com outros trabalhos que abordaram a questão da prática dos respectivos delitos nas escolas, em diferentes territórios colombianos.

#### 6.3.1 *Furto, ou roubo, nas escolas*

Para começarmos, é preciso entender, primeiro, o significado do termo “furto”. Assim, entende-se por “furto” (*hurto*), ou roubo, a subtração, por parte de uma pessoa, de um objeto sem o consentimento do seu dono, com, ou sem, intimidação, enfrentando-o, ou realizando a ação às escondidas<sup>139</sup> (ÁVILA MARTINEZ *et al.*, 2018; BOLÍVAR *et al.*, 2018).

As quatro enquetes realizadas em Bogotá sobre a vitimização e o clima escolar abordaram a questão do furto, ou roubo, no interior das escolas. Dentre as agressões identificadas ao longo do período de realização das enquetes, o furto foi a que não apresentou queda nos índices. Aliás, manteve-se como o ato agressivo de maior incidência nas escolas, tanto públicas quanto privadas, nos “últimos 12 meses” (anteriores à realização de cada uma das enquetes), atingindo um patamar médio de 60% das ocorrências.

---

<sup>138</sup> Texto original: “[...] *la unidad de análisis, el significado práctico del clima escolar, las características del índice, la pertinencia de la línea de base, la relevancia de las comparaciones intertemporales, la diferenciación entre los factores que cambian en el corto plazo, y los que responden a tendencias estructurales*”.

<sup>139</sup> O assalto (ou o *atraco*), que é o furto associado a ações de violência, será discutido mais adiante.

Nos colégios bogotanos, notamos um primeiro indicativo da presença desse ato de agressão a partir das respostas à seguinte pergunta (a qual foi realizada da mesma maneira nas quatro enquetes): “Na semana passada, com que frequência alguém em sua classe danificou intencionalmente algo que lhe pertencia (por exemplo, cadernos, lápis, sua mala, suas roupas)?”<sup>140</sup>. A opção de resposta marcada pela população estudantil respondente à pesquisa foi a de que o furto “nunca” ocorreu (*no sucedió*), e suas percentagens, para cada enquete, foram de: 80%, em 2006; 80% (escolas públicas) e 85% (escolas privadas), em 2011; 76% (escolas públicas) e 76% (escolas privadas), em 2013; e 81% (escolas públicas) e 84% (escolas privadas), em 2015. Se, por um lado, na “semana anterior” à aplicação do questionário, os números sinalizam uma ausência de furtos, variando de 76 a 85% entre as escolas de Bogotá, por outro lado, esses números também nos mostram que houve ações de roubos nos colégios, chegando a 24%.

A presença de furtos no cotidiano das escolas da capital colombiana é melhor dimensionada a partir da seguinte pergunta<sup>141</sup>: “Neste ano, estando na escola, algo foi roubado de você sem que você percebesse? (Material escolar, dinheiro, lanche, roupas, livros, bolas, etc.)”<sup>142</sup>. Ao longo dos anos, o montante de alunos que responderam “nunca” (*no sucedió*) foi de: 42%, em 2006; 37% (escolas públicas) e 37% (escolas privadas), em 2011; 42% (escolas públicas) e 40% (escolas privadas), em 2013; e 41% (escolas públicas) e 42% (escolas privadas), em 2015.

Podemos dizer que há uma prevalência média de 40% das respostas que relatam a ausência de roubos nas escolas de Bogotá, em escolas públicas e privadas. Preocupante, contudo, é notar a tendência pela manutenção, sem sinais de modificação, desde a pesquisa de 2006, da média de furtos no interior das escolas bogotanas, na ordem de 60%.

Esses dados elucidam um panorama geral, ainda que breve, sobre a presença das ações de furto nas escolas, em Bogotá. Importante, nesse momento, é trazer para essa tese a contribuição de dois trabalhos que também abordaram a questão do roubo em escolas bogotanas. Uma primeira investigação foi realizada numa escola pública de nível socioeconômico baixo e com alto nível de criminalidade em seu contexto/entorno (bairros que

---

<sup>140</sup> Texto original: “*La semana pasada, ¿con qué frecuencia alguien de tu curso dañó intencionalmente algo que te pertenecía (por ejemplo, cuadernos, libros lápices, tu maleta, tu ropa)?*”.

<sup>141</sup> Essa pergunta também foi feita da mesma forma em todas as quatro enquetes.

<sup>142</sup> Texto original: “*En este año, estando en el colegio, ¿te robaron algo sin que te dieras cuenta? (útiles escolares, dinero, refrigerio, ropa, libros, balones, etc.)*”.

circundam a escola). A segunda pesquisa foi realizada em um colégio particular misto de Bogotá, o qual atende estudantes de famílias com nível socioeconômico médio-alto.

Contudo, ambos os estudos têm sua relevância e especificidade por anunciarem e por detalharem alguns elementos da “ação de roubar” na escola, tais como: quando se rouba, ou qual é o melhor momento para realizar essa ação; o que é roubado e com qual finalidade; qual é a dinâmica do roubo, se individual ou em grupo; sendo em grupo, quais são as funções de cada membro; como a escola se comporta diante desses eventos; a existência de sanções; e o que pensam os alunos sobre os furtos que são praticados dentro das escolas.

A primeira pesquisa foi realizada por Cláudia Bolívar, Julián Contreras, Manuela Jiménez, Enrique Chaux (2018), em uma escola pública de Bogotá. Para essa pesquisa, 227 alunos de 6º e 8º graus (*grados*) responderam um questionário de atitudes referentes ao roubo. A partir das respostas, 20 alunos que apresentaram altos níveis de suscetibilidade foram entrevistados e 40 outros que tiveram níveis baixos ou médios de “favorabilidade” participaram de grupos focais.

A motivação desses autores para conhecer, mais de perto, o fenômeno do furto nas escolas deu-se por conta da alta taxa de incidência (60%) dessa agressão nas escolas bogotanas, conforme apresentado na *Encuesta de Victimización Escolar – 2006* (DANE, 2016), Essa taxa foi comparada à de um estudo similar produzido nos EUA (no Departamento de Educação e Justiça), em que somente 4% dos alunos manifestaram ter sido roubados no colégio, nos últimos 6 meses anteriores ao estudo (DEVOE *et al.*, 2018). Soma-se a isso outro dado significativo da pesquisa produzida pelo DANE (2016), na qual 14% dos alunos de Bogotá afirmaram ter roubado algum colega na escola, no último ano anterior à pesquisa.

Para Bolívar *et al.* (2018, p. 245), pouco, ou quase nada, se sabe sobre a situação do roubo nas escolas. Sabe-se apenas que:

[...] desde cedo, muitos estudantes da escola, em nosso contexto, são vítimas de comportamentos de roubo na escola, ou participam deles. Apesar do caráter comum do fenômeno e de sua gravidade, considerando que é um contato precoce com o comportamento criminoso, é realmente pouco o que entendemos sobre sua dinâmica e sobre a percepção que as pessoas envolvidas têm dele.<sup>143</sup> (Tradução minha).

---

<sup>143</sup> Texto original: “[...] desde edades tempranas, muchos estudiantes escolares en nuestro contexto son víctimas de conductas de robo mientras están en el colegio, o participan en ellas. A pesar de lo común del fenómeno y de su gravedad, teniendo en cuenta que es un contacto temprano con conductas delictivas, es realmente poco lo que entendemos sobre sus dinámicas y sobre la percepción que tienen de él las personas involucradas”.

Durante as entrevistas, os alunos disseram que os roubos aconteciam, geralmente, na hora do descanso. As salas de aula ficavam destrancadas, e alguns alunos da própria sala, ou de outra sala, entravam e reviravam as mochilas dos colegas e roubavam-nos. Os objetos roubados, em sua maioria, foram: dinheiro, materiais escolares, telefones celulares, armas brancas e aparelhos eletrônicos.

O roubo também acontecia por meio da intimidação e, até mesmo, de ameaças, com o uso de armas brancas. Um dos alunos, que atribuiu a si uma das ações de roubo, confessou ter agredido a vítima no momento do furto, como mostram Bolívar *et al.* (2018, p. 251) a partir de um trecho da fala de um aluno entrevistado:

[...] ameaçando ou batendo nele, assim é mais fácil para ele dar tudo, à força, para que seja seguro que entregue tudo. Além disso, rasgando as coisas rápido e já [...] eu costumo levar as crianças para a montanha acima (dentro da escola) e ali emboscá-las e roubar tudo. [...] se a pessoa não lhe dá nada e ele não tem ninguém para defendê-lo, então ele é espancado, ou colocado de tal maneira a ver que é... (o “que” a que se refere é uma faca); o roubam e o ameaçam se ele fala alguma coisa, ele é baleado, ou se são os *Pacos*<sup>144</sup>, mandam atirar nele.<sup>145</sup> (Tradução minha).

Os roubos podiam ser feitos individualmente, ou em grupos. Nas entrevistas dos grupos focais, os alunos que participaram dos furtos nas escolas esclareceram a dinâmica utilizada, por eles, quando empreendiam uma ação coletiva dentro da escola. Nos furtos realizados em grupo, o membro que rouba, conta com a colaboração dos outros colegas, havendo aí uma divisão de funções: “[...] eu estava com cinco amigas, então umas iam e vasculhavam as malas, outras duas iam pegando [quando] não vinha ninguém”; “Sim, um rouba, outro cuida e garante que tudo corra bem”<sup>146</sup> (BOLÍVAR *et al.*, 2018, p. 250).

Nos roubos individuais, a motivação para realizá-lo assim estava vinculado a não ter que dividir depois (o valor da) a mercadoria roubada: “Sim! Em um grupo é melhor, porque é mais seguro, mas há momentos em que se gosta de fazer sozinho, porque há menos chance de

---

<sup>144</sup> Nome da gangue (*pandilla*) que atuava naquela escola, no momento da pesquisa.

<sup>145</sup> Texto original: “[...] *amenazándolo o pegándole, así es más fácil para que entregue todo, a la fuerza, para que sea seguro que entregue todo. También rapándole las cosas rápido y ya [...] Yo acostumbro a llevar a los niños a la montaña de arriba (dentro del colegio) y allí darle una emboscada y robarle todo y ya. [...] si la persona no le da nada y no tiene quien la defienda, pues sí se le dan golpes o se les pone la tales a ver qué... (por la “tales” se refiere a un arma blanca); Lo roban y lo amenazan de que si habla o algo, lo chuzan, o si son de los Pacos, que le mandan a meter un tiro*”.

<sup>146</sup> Texto original: “[...] *estaba con cinco amigas, entonces unas iban y esculcaban las maletas, otras dos iban pillando que no viniera nadie*”; “*Sí, pues uno roba, otro cuida y se asegura que todo salga bien*”.

ser pego, e tudo é para um, você não precisa dividir as coisas”<sup>147</sup> (BOLÍVAR *et al.*, 2018, p. 251).

Depois de roubar o objeto, é preciso finalizar o processo vendendo o produto roubado. Afinal, o objetivo do roubo é fazer dinheiro (*la plata*). Ainda dentro da divisão de tarefas, era necessário que houvesse alguém responsável pela venda daquilo que seria roubado: “depois de roubar tem que vender as coisas pra fazer dinheiro”<sup>148</sup> (BOLÍVAR *et al.*, 2018, p. 251).

### 6.3.2 *Furto e a presença das gangues (pandillas) na escola*

As situações descritas até aqui foram agravadas devido à presença dos integrantes das gangues (*pandillas*) na escola, o que se dava quando não havia uma proximidade dos alunos com elas. Esse vínculo pode ter sido construído via amizade, ou através do namoro entre um membro da gangue e uma aluna da escola, conforme apresentam Bolívar *et al.* (2018, p. 254) através de um trecho da fala de um aluno entrevistado:

Há uma garota agorinha que manda na escola, que é do nono grau [9º ano], que é a mais dura da escola. [...] Os Pacos? Ela fala com eles e eles são uns... (membros de gangues), eles moram perto da minha casa, e quem quer que se envolva com ela mexe com eles, e, então, eles vão matar... vendem maconha, bazuco, perica [tipos de droga]. Os da gangue são os chefes deles... eles têm seu *olla* (local de venda de drogas) e aqui (na escola) eles os ajudam vendendo.<sup>149</sup> (Tradução minha).

Porém, houve situações em que alunos foram “empregados”, para não dizer ameaçados, pela gangue para roubar dentro da escola, como se pode ver em três excertos de entrevista apresentados por Bolívar *et al.* (2018, p. 252):

---

<sup>147</sup> Texto original: “¡Sí!, en grupo es mejor, pues es más seguro, pero hay veces que a uno le gusta hacerlo solo, porque hay menos posibilidades de que lo sapeen a uno, y todo es para uno, no hay que dividir las cosas”.

<sup>148</sup> Texto original: “después de robar tiene que empeñar las cosas pa’ sacar la plata”.

<sup>149</sup> Texto original: “Hay una niña ahorita que manda en el colegio, que es de noveno, que es la más dura del colegio. [...] ¿Los Pacos? Ella se habla con ellos y ellos son unos... (pandilleros), viven cerca a mi casa, y el que se meta con ella, se mete con ellos, y pues ellos van es a matar... venden marihuana, bazuco, perica. Los de la pandilla son los jefes de ellos... ellos tienen su olla (lugar de venta de drogas) y acá (en el colegio) les ayudan vendiendo”.



“Bem, um (o membro da gangue) diz a outro (o aluno) para roubar, porque se não, ou melhor, o que não é? Ele mata ele [...] Digamos, ele me ameaça que eu tenho que roubar, e se eu não roubar e dar dinheiro a ele, então... ele me bate.”; “Sim, o Pacos nos roubam e eles já estão envolvendo crianças da escola.”; “Às vezes eles são do turno da tarde ou amigos aqui perto da escola que não estudam e vem para isso (para roubar)”.<sup>150</sup> (Tradução minha).

### 6.3.3 *Furto e a ausência de medidas disciplinares na escola*

Na entrevista com os alunos, ficou claro que existiam mecanismos disciplinares com vistas a atender aos casos de roubo. Porém, eles não se mostraram eficientes diante das ocasiões de furto que se apresentaram, pois “não se cumprem as advertências de sanções ante o roubo”<sup>151</sup> (BOLÍVAR *et al.*, 2018, p. 255). Um fator que dificultou tal situação na escola, segundo os alunos, tinha a ver com as atitudes de indiferença dos professores frente às suas queixas de roubos que aconteceram na escola. Somou-se a tais circunstâncias a falta de atenção dos órgãos disciplinares diante das ocorrências de furto que os alunos reportavam a eles. Diante de tais imprudências, reforçou-se a ideia de que “as sanções disciplinares não parecem representar um fator coercitivo suficiente [eficiente]”<sup>152</sup>, como é possível observar mediante o trecho de entrevista mostrado por Bolívar *et al.* (2018, p. 255):

A coordenadora vai daqui para lá... não resolve os problemas das pessoas, porque ela quase nunca está na escola... ela passa o tempo no escritório do X. Sempre que há um assalto ela vai embora, ou não resolve. [...] O roubo que resolveu da carteira foi porque todo mundo fez isso. E (não levou isso pra polícia) porque ele chorou, chorou porque... fodas. Eu vi que os outros (que os encontram roubando) os deixam uma semana fora da escola e pronto.<sup>153</sup> (Tradução minha).

---

<sup>150</sup> Texto original: “Pues uno (el pandillero) le dice a otro (el estudiante) que robe, porque si no, mejor dicho, ¿qué no le da? Lo mata [...] Digamos, él me amenaza a mí que yo tengo que robar y si no robo y le doy la plata a él, pues... me pega.”; “Sí, los Pacos nos robaron por allá arriba y ya ellos están involucrados con niños del colegio.”; “A veces son de la jornada de la tarde o amigos por acá de cerca al colegio que no estudian y vienen a eso (a robar)”.

<sup>151</sup> Texto original: “[...] no se cumplen las advertencias de sanciones ante el robo”.

<sup>152</sup> Texto original: “[...] las sanciones disciplinarias no parecen representar un factor coercitivo suficiente”.

<sup>153</sup> Texto original: “La coordinadora se la pasa de aquí para allá... no soluciona los problemas de la gente, porque casi nunca está en el colegio... se la pasa en la oficina de X. Siempre que hay un robo se va, o no lo soluciona. [...] El robo que solucionó de la billetera fue porque todos lo sapearon. Y (no se lo llevó la Policía) porque les lloró, tocó llorar porque... paila. Yo he visto que a otros (que los encuentran robando) los dejan una semana por fuera del colegio y ya”.

Houve circunstâncias em que nem mesmo a presença da Polícia Nacional (*Polícia Nacional*) resolveu as questões de furto na escola. Os alunos infratores eram advertidos pela orientadora da escola na presença dos policiais, e, mesmo assim, os outros alunos não acreditavam que isso seria suficiente para alterar a situação. De acordo com os alunos entrevistados, a polícia ia à escola para procurar armas, drogas ou objetos roubados, e os guardas confiscavam os materiais escolares e pessoais ao suspeitarem que alguém pudesse usá-los para agredir os alunos, o que pode ser percebido pelos excertos de entrevistas trazidos por Bolívar *et al.* (2018, p. 255):

“Vem a Polícia e os levam para a CAI<sup>154</sup>, os deixam lá por 24 horas e pronto”; “Eles vêm e tiram tesouras, jacarés [artefato de alumínio cortante, utilizado por alguns adolescentes quando cometem um delito ], o que você tem, assim que pode cortar. Como não podem demorar, deixam as tesouras, outros não deixam os jacarés”; “Eles tiraram de mim o jacaré e a tesoura e não me devolveram; levaram.”<sup>155</sup> (Tradução minha).

A ausência ou a falta de efetividade das sanções escolares na prática de furto na escola bem como a existência de consequências negativas para quem “não” colabora com os roubos (no caso daqueles alunos que são aliciados pelas gangues) geram resultados perigosos, como, por exemplo: um aluno que testemunhou um roubo podia ser ameaçado de morte para não contar a ninguém o que viu; um jovem que se recusou a roubar algo de uma pessoa correu risco de morrer. Isso pode ser observado no seguinte excerto de entrevista: “Batem nele... eles podem machucá-lo, podem drogá-lo. Um dia (intervém outro colega) um menino me disse... que ia injetar insulina em mim. Foi o que ele me disse. Você tem que lhe dar vinte mil pesos para que ele não fale nada, não diga nada”<sup>156</sup> (BOLÍVAR *et al.*, 2018, p. 255).

A segunda investigação foi empreendida por Enrique Chaux, Manoela León, Diana Carolina Camargo e Daniela Trujillo (2018), em um colégio particular misto de Bogotá, o qual

---

<sup>154</sup> O *Comando de Acción Inmediata* (CAI) é a unidade policial “con una jurisdicción menor, estratégicamente ubicada en los perímetros urbanos de los municipios, localidades o comunas, permitiendo una vigilancia específica de los sectores asignados con una adecuada capacidad de respuesta”. (POLICÍA NACIONAL DE COLOMBIA, 2019).

<sup>155</sup> Texto original: “Viene la Policía y se los llevan para el CAI, los tienen allá 24 horas y ya”; “Vienen y le quitan a uno tijeras, caimanes, lo que usted tenga así como que pueda cortar. Como no se pueden demorar, dejan las tijeras, a otras no les quitan los caimanes”; “Me quitaron el caimán y las tijeras y no las devolvieron, se las llevaron”.

<sup>156</sup> Texto original: “Pues le pegan... le pueden hacer daño, lo pueden drogar. Un día (interviene otro compañero) un chino me dijo... que me iba a meter insulina. Así me dijo. Le tiene que dar veinte mil pesos para que no hable nada, no diga nada”.

atende estudantes de famílias com nível socioeconômico médio-alto<sup>157</sup>. Participaram dessa investigação 90 alunos dos graus 4º (entre 9 e 11 anos de idade) e 7º (entre 12 e 15 anos de idade). Inicialmente, os alunos responderam a um questionário<sup>158</sup>, e, a partir das respostas dele, foram entrevistados individualmente 13 estudantes do 4º grau (11 deles tinham atitudes favoráveis ao roubo) e 15 do 7º grau (11 deles também tinham atitudes favoráveis ao roubo). Em seguida, formou-se um grupo focal com 6 participantes do 4º grau e com 5 estudantes do 7º grau, ambos com atitudes intermediárias ou desfavoráveis ao roubo na escola.

Os resultados das *Encuestas de Victimización* realizadas em Bogotá, nos anos de 2006 e 2011, sobre o furto nas escolas fortaleceu a crença de que se trata “de um problema muito comum, que afeta, com frequência similar, os estudantes de escolas em todos os setores de Bogotá”<sup>159</sup>. Nesse sentido, tal qual realizado no estudo de Bolívar *et al.* (2018), era objetivo também dessas investigações:

[...] entender com maior profundidade o fenômeno do roubo escolar, tanto em escolas de baixo nível socioeconômico quanto naquelas em que ele é alto. Entender o que foi dito acima é muito importante para identificar maneiras pelas quais esse fenômeno poderia ser prevenido e reduzido.<sup>160</sup> (CHAUX *et al.*, 2018, p. 13, tradução minha).

Diferentemente do que ocorreu na pesquisa da escola (pública) antes apresentada, nessa segunda investigação, nas entrevistas com os alunos, dentre aqueles que disseram ter conhecido autores de roubos, alguns afirmaram que esses atos aconteceram de forma individual, em sua maioria. Foi ainda possível captar os motivos dos furtos dos objetos: ou para uso pessoal de quem o roubou; ou porque tal objeto pareceu chamativo; ou, até mesmo, por uma necessidade, e também houve roubos que foram realizados para causar dano ao dono do objeto. Os roubos eram praticados, prioritariamente, num momento em que ninguém se dava conta da realização de tal ação, ou seja, nos momentos de descanso e em troca de horários, por exemplo.

---

<sup>157</sup> Segundo os autores, “entre los seis estratos socioeconomicos definidos en Bogotá para el pago de servicios públicos, la gran mayoría de las familias del colegio” viviam em bairros classificados nos estratos 4 e 5” (CHAUX *et al.*, 2018, p. 14).

<sup>158</sup> As perguntas utilizadas nesse questionário foram adaptadas àquelas já utilizadas em estudo anterior (BOLÍVAR *et al.*, 2010).

<sup>159</sup> Texto original: “[...] *de un problema muy común, que afecta con frecuencia similar a los estudiantes de colegios en todos los sectores de Bogotá*”.

<sup>160</sup> Texto original: “[...] *comprender con mayor profundidad el fenómeno del robo escolar, tanto en los colegios de niveles socioeconómicos bajos, como en aquellos donde estos altos. Entender lo anterior es muy importante para identificar formas en que este fenómeno se podría prevenir y reducir*”.

Chaux *et al.* (2018) notaram que havia alguns diferentes tipos de roubos nessa escola. Um deles tinha a ver com o empréstimo, entre os estudantes, de dinheiro e de objetos pessoais e da escola. A questão é que nunca houve devolução dos objetos emprestados para seus respectivos donos.

Outra espécie de roubo que acontecia na escola expressou-se através da obtenção de objetos quando esses estavam esquecidos pelos donos, em algum lugar, como apresentam Chaux *et al.* (2018, p. 18):

Alguns alunos admitiram ter pegado objetos das caixas de objetos perdidos ou ter retido objetos que encontraram e que não lhes pertenciam. Os alunos afirmaram que fazem isso com frequência, porque têm a oportunidade ou porque nesse momento precisam do objeto.<sup>161</sup> (Tradução minha).

Vários alunos, durante a entrevista, não viam problemas nesse tipo de atitude, consideravam válido apropriar-se de objetos que não tinham donos identificados. De fato, os autores mostram que, dos respondentes ao questionário, “72% responderam que não é grave ou não é sério pegar uma bolsa nova caída no chão da sala e ficar com ela”<sup>162</sup> (CHAUX *et al.*, 2018, p. 18).

Raras foram as ocorrências mais agressivas do ladrão, para com a vítima, no momento do furto. Os autores relatam casos em que: “[...] o ladrão pede diretamente à vítima que lhe entregue o objeto; o pedido foi acompanhado de uma ameaça verbal. [...] os alunos afirmaram que na sua escola os assaltos não são acompanhados de agressão física, nem de ameaça com armas”<sup>163</sup> (CHAUX *et al.*, 2018, p. 18).

Daí, surge a indagação: a quem os estudantes recorriam em situações de roubo nessa escola?. De acordo com Chaux *et al.* (2018), os alunos disseram que quase não havia sanções específicas para esses casos e que bastava, unicamente, o registro deles no livro de ocorrência da escola. Mesmo assim, os alunos ainda recorriam aos professores. No entanto, tal qual no estudo de Bolívar *et al.* (2018), os docentes eram indiferentes diante das queixas dos alunos. Os

---

<sup>161</sup> Texto original: “*Algunos estudiantes admitieron haber cogido objetos de las cajas de cosas perdidas o haber conservado objetos que se encontraron y no les pertenecían. Los alumnos afirmaron que hacen esto con frecuencia, porque tienen la oportunidad o porque en ese momento necesitan el objeto*”.

<sup>162</sup> Texto original: “*72% respondieron que es nada grave o poco grave coger un saco nuevo tirado en el piso del salón y quedarse con él*”.

<sup>163</sup> Texto original: “[...] *el ladrón pide directamente a la víctima que le entregue el objeto; la petición estuvo acompañada por amenaza verbal. [...] los estudiantes afirmaron que en su colegio los robos no están acompañados por agresión física ni amenaza con armas*”.

estudantes sentiam que os professores respondiam muito pouco à situação, como se presumissem que não era “um roubo, senão que a maioria das vezes é uma [coisa] perdida”<sup>164</sup> (CHAUX *et al.*, 2018, p. 24).

Alguns estudantes também compartilhavam, com outros colegas, essas situações de roubo vivenciadas. Porém, acabavam por não recorrer a nenhum tipo de ajuda, por três razões: “[...] porque não serve de nada, por amizade com quem roubou ou por medo”<sup>165</sup> (CHAUX *et al.*, 2018, p. 22). Corroborando essas circunstâncias, a alta frequência de furtos na escola fez com muitos alunos vissem essas ocorrências de roubo com certa naturalidade: “[...] como um evento diário de pouca gravidade ou um ato aceito, como uma ação que pode até gerar uma reação de indiferença ou aceitação”<sup>166</sup> (CHAUX *et al.*, 2018, p. 23).

Uma maneira de conhecer a manifestação do furto nas escolas de Bogotá foi através das quatro pesquisas sobre o *Clima Escolar e Victimización* (2006 a 2015). Também tomamos nota acerca da presença, da dinâmica e da particularidade da expressão do roubo em duas escolas bogotanas de níveis socioeconômico diferentes. Ao longo do tempo, ideias foram construídas para tentar entender e explicar os motivos e as condições que influenciam alguém a agir, reiteradamente, dessa maneira. Alguns autores colombianos e norte-americanos, de acordo com Bolívar *et al.* (2018), têm se dedicado a compreender e, de certa maneira, a criar hipóteses sobre as dinâmicas de funcionamento do roubo e sobre as (possíveis) razões que fazem com que o adolescente roube, ou furete. O estudo realizado por Tietje (2005), por exemplo, apresenta as características do roubo, que podem ser individual (para objetos pequenos), ou em grupo (para objetos grandes e/ou por necessidade de proteção), dependendo do tamanho e do peso do objeto a ser roubado. Tietje (2005) mostra também que há uma organização das funções de cada membro do grupo, para a realização do furto (quando o furto for uma ação planejada para ser realizada coletivamente): há aqueles que vigiam enquanto o outro rouba e os que fazem circular e/ou vendem o objeto roubado (fora da escola), além disso há a repartição do dinheiro depois da venda: quem executou o roubo fica com uma parte maior do que os outros participantes do grupo.

Outros pesquisadores, como Rolf Loeber (1996) e Mauricio Rubio (2003), investigaram sobre as (possíveis) trajetórias do roubo até a delinquência. Terrie Moffitt (1993), por exemplo, sugeriu a existência de dois tipos de infratores, diferenciados pela idade de início

---

<sup>164</sup> Texto original: “[...] un robo, sino que la mayoría de veces es una perdida”.

<sup>165</sup> Texto original: “[...] porque no sirve de nada, por amistad con el que robó o por miedo”.

<sup>166</sup> Texto original: “[...] como un evento cotidiano de poca gravedad o un acto aceptado, como una acción que hasta puede generar una reacción de indiferencia o aceptación”.

de suas condutas: os iniciadores primários (*early starters*) e os iniciadores tardios (*late starters*). A investigação de Terrie Moffitt e Avshalom Caspi (2001) concluiu que aqueles jovens que cometeram infrações ainda crianças têm menor possibilidade de deixar a delinquência. Já os trabalhos de Joanne Klevens *et al.* (2000; 2005) atestam a presença de crianças que cometiam infrações antes da adolescência e que, à medida que envelheciam, passaram a praticar crimes mais violentos e graves.

Ao considerarem a prática do roubo e seu crescimento ao longo dos anos, nos colégios, em Bogotá, Ávila Martinez *et al.* (2018) sugerem que a conduta de furtar os colegas (reiteradamente) pode ter-se difundido e, de certa forma, consolidado como “modelo de conduta” exibido por um ou vários colegas no grupo. Esses padrões de comportamento influenciam os outros integrantes do grupo, suplantando, com isso, a capacidade reguladora das normas morais e dos sistemas formais de sanção representados, por exemplo, pelos códigos de convivência. Nessa perspectiva, o aluno que pratica, repetitivamente, o furto no interior das escolas cumpre com a função de “modelo”, chamando, assim, a atenção de seus companheiros, “que observam e retêm o esquema de ação até a verificação da recompensa ou gratificação obtida, e então continuam a reproduzir o dito esquema de maneira expandida”<sup>167</sup> (ÁVILA MARTINEZ *et al.*, 2018, p. 143).

O estudo realizado por Javier Guerrero Báron e Bárbara Yadira García Sánchez (2018) apresenta os motivos que colaboram para que um(a) jovem cometa pequenos furtos e, depois, pratique outros delitos mais graves. Ao acompanhar a situação familiar e escolar de alguns adolescentes que cometeram pequenos furtos em Bogotá, Guerrero Báron e García Sánchez (2018) puderam observar que: muitos deles viviam em condições de vulnerabilidade quando seus pais trabalhavam fora de casa; havia casos em que a família morava na rua, ou situações em que os pais trabalhavam o dia todo; além daqueles casos de família monoparentais em que os filhos passavam o dia na rua, sem o maior acompanhamento de um adulto; e outros casos em que os responsáveis pelos adolescentes, um ou ambos, encontravam-se em situação de vício de drogas, ou de álcool, quando não estavam envolvidos em atividades ilegais, como furto, assalto, venda de drogas e outras, as quais, conseqüentemente, eram ensinadas aos filhos.

Esse ambiente social facilita, segundo os autores, a aprendizagem de pequenas infrações e futuros delitos. Qualquer tentativa de intervenção nesse processo deverá ser feita na infância, conforme defendem Guerrero Báron e García Sánchez (2018, p. 80):

---

<sup>167</sup> Texto original: “[...] quienes observan y retienen el esquema de acción hasta verificar la recompensa o gratificación obtenida, y a continuación proceden a reproducir dicho esquema de manera ampliada”.

[...] sem dúvida, o pequeno furto oportunista é o problema pelo qual começa a aprendizagem da ilegalidade e ao qual deve ser dada toda a atenção necessária para impedir os caminhos de construção da transgressão, primeiro, e do crime posteriormente, depois da repetição impune. É um caminho gradual que se desenvolve graças à tolerância: do roubo oportunista, esporádico e casual passa-se ao roubo frequente e intencional, e facilmente se faz carreira o furto como profissão criminosa, sendo um dos problemas mais persistentes nas escolas dos bairros urbanos populares.<sup>168</sup> (Tradução minha).

#### **6.4 A presença de substâncias psicoativas lícitas na escola: compra, venda e consumo de álcool e cigarro**

Os resultados dos estudos e das enquetes (*encuestas*), apresentados a seguir, mapearam a situação do consumo de Substâncias Psicoativas (SPA) pelos adolescentes, dentro dos colégios, e da venda delas na vizinhança e/ou no interior das escolas. A realização desses levantamentos teve como objetivo subsidiar com dados os órgãos responsáveis tanto pela criação de estratégias de intervenção quanto pela tomada de decisões sobre o controle do tráfico e do consumo de drogas pela população adolescente.

De maneira especial, a relevância desses dados aplica-se aos setores e/ou departamentos públicos que respondem pela educação juvenil naquele país, porque os problemas do uso de drogas e do tráfico afetam diretamente o exercício do direito à educação dessa parcela da população. Isto é, se esses problemas continuarem, os colégios “terão maiores problemas, como: delinquência associada ao microtráfico, deserção escolar, menor rendimento, violência intrafamiliar, [alunos envolvidos com] gangues e, em geral, alterações na convivência da cidadania”<sup>169</sup> (CAMERO; ORLANDO GUTIÉRREZ, 2018, p. 9).

Serviram para consulta, sobre esse item do nosso trabalho, além das quatro enquetes (*encuestas*) realizadas nas escolas bogotanas, em 2006, 2011, 2013 e 2015, os seguintes

---

<sup>168</sup> Texto original: “[...] *es indudable que el pequeño hurto oportunista es el problema por el que se inicia el aprendizaje de la ilegalidad y al que habría que ponerle toda la atención necesaria para prevenir los caminos de construcción de la transgresión, primero y del delito posteriormente, luego de la repetición impune. Es un camino gradual que se desarrolla gracias a la tolerancia: del hurto oportunista, esporádico y casual, se pasa al hurto frecuente e intencionado y fácilmente se hace carrera al hurto como profesión delincuencial, siendo uno de los problemas más persistentes en las escuelas de los barrios urbanos populares*”.

<sup>169</sup> Texto original: “[...] *tendrán mayores problemas como: delincuencia asociada al micro tráfico, deserción escolar, menor productividad, violencia intrafamiliar, pandillismo y en general, alteraciones en la convivencia de la ciudadanía*”.

documentos: “*Encuesta Escolar de Drogas de Bogotá*” (IDEP<sup>170</sup>, 2018); “*Estudio de consumo de sustancias psicoactivas en Bogotá, D.C. – 2016*” (UNODC, 2018); e o “*Estudio Nacional de Consumo de Sustancias Psicoactivas en Población Escolar*” (COLOMBIA, 2018a).

A “*Encuesta Escolar de Drogas de Bogotá*” (IDEP, 2018) fazia parte, à época, do rol de ações da *Política Nacional para la Reducción del Consumo de Sustancias Psicoactivas*, em Bogotá. Essa enquete contou com a participação de 6.567 (seis mil quinhentos e sessenta e sete) estudantes dos graus 10º e 11º, de escolas públicas e privadas de Bogotá. As perguntas que compuseram o questionário tinham o objetivo de oferecer elementos ao IDEP de modo a favorecer a produção do conhecimento sobre o consumo de drogas da população escolar, para que, de posse dos dados, os respectivos órgãos públicos pudessem desenhar e implementar: “[...] as ações de intervenção que beneficiem não somente aos jovens em risco de consumir [drogas], como também para adotar medidas que ajudem aqueles que já [as] estão consumindo”<sup>171</sup> (IDEP, 2018, p. 7).

O “*Estudio de consumo de sustancias psicoactivas en Bogotá, D.C. – 2016*”, empreendido pela *Secretaría Distrital de Salud y la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito* (UNODC, 2018), pretendeu atualizar os dados sobre o consumo de substâncias psicoativas, lícitas e ilícitas, na capital colombiana, bem como ampliar e difundir o conhecimento sobre a situação do consumo desses elementos pela população bogotana. Para tanto, foram coletadas informações através da “entrevista-enquete”<sup>172</sup> (perguntas diretas com opções de respostas), dentro de uma amostra efetiva de 6.398 (seis mil trezentas e noventa e oito) pessoas, compreendidas entre 12 e 65 anos de idade, as quais foram escolhidas dentro da seleção probabilística de 12.483 (doze mil quatrocentos e oitenta e três) lares<sup>173</sup>. Foi usado ainda, nesse estudo:

---

<sup>170</sup> Instituto para la Investigación Educativa y El Desarrollo Pedagógico.

<sup>171</sup> Texto original: “[...] las acciones de intervencion que benefician no solo a los jovenes en riesgo de consumir sino para tomar medidas que ayuden a aquellos que ya estan consumiendo”.

<sup>172</sup> A “entrevista-enquete” (*Cuestionario-Información del encuestado*) continha 72 perguntas com subperguntas. Estas subdividiam-se nas seguintes seções: (a) Informação geral sobre o informante (sexo, idade, estado de saúde, ocupação, nível educativo, estado civil, número de filhos, pertencimento étnico etc); (b) Percepção do risco de consumir substâncias psicoativas (cigarro, álcool, maconha e outros); (c) Consumo de cigarro; (d) Consumo de álcool; (e) Consumo de tranquilizantes, estimulantes, maconha, basuco, cocaína e outros; (f) Acesso/oferta ou disponibilidade de substâncias ilícitas; (g) Motivação para consumir essas substâncias; (h) Consumo de cada substância: na vida, no último ano, no último mês; (i) Quantidade e frequência de consumo de cada substância; (j) Dependência, abuso e problemas associados ao consumo de cada substância; (k) Consumo dessas substâncias no trabalho; (l) Demanda de tratamento por consumo de drogas.

<sup>173</sup> De cada lar, foi selecionada uma pessoa com idade entre 12 e 65 anos, dentre as pessoas com a qual conformavam (SDS; UNODC, 2018, p. 25).



[...] o protocolo da enquete sobre drogas nos lares contido na metodologia Siduc (Sistema Interamericano de Dados Uniformes sobre Consumo), que permite contar com informações atualizadas, confiáveis e comparáveis, para orientarem as tomadas de decisões do Distrito Capital relacionadas ao consumo de substâncias psicoativas.<sup>174</sup> (SDS; UNODC, 2018, p. 13, tradução minha).

Em 2016, o *Observatorio de Drogas de Colombia*, em parceria com o *Ministerio de Justicia y del Derecho*, o *Ministerio de Educación Nacional* e o *Ministerio de Salud y Protección Social*, além do apoio da *Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas* (CICAD) da *Organización de los Estados Americanos* (OEA), realizou o “*Estudio Nacional de Consumo de Sustancias Psicoactivas – Colombia 2016*”. Esse estudo contou com a participação de 80.018 (oitenta mil e dezoito) estudantes dos graus 7º ao 11º, de escolas públicas (81,9%) e privadas (18,1%), de todo o território colombiano. A intenção desse estudo, assim como a dos outros acima mencionados, era a de contribuir para melhorar a produção do conhecimento sobre a identificação das tendências no consumo de drogas pelos alunos e, principalmente, para orientar possíveis ajustes os quais “deve[m] ser realizado[s] no contexto educacional para evitar o uso de drogas, intervir nos consumos que podem estar se iniciando ou que já estão instalados”<sup>175</sup> (SDS; UNODC, 2018, p. 16).

Notamos que a produção de tais pesquisas foi conduzida não só por um intuito de diminuição das taxas de consumo de substâncias psicoativas lícitas ou ilícitas pelos adolescentes. Percebemos, também, que tais investigações estavam imbuídas por um sentimento de proteção aos adolescentes, de respeito e de cumprimento dos direitos à saúde e à vida. Direitos esses que se juntam àquele previsto no Artigo 20 da Lei nº 1.098, de 2006<sup>176</sup>, que se refere a proteger crianças e adolescentes colombianos de várias situações, dentre elas: “O consumo de tabaco, substâncias psicoativas, narcóticas ou alcoólicas, e o uso, o recrutamento e a oferta de menores para atividades de promoção, produção, coleta, tráfico, distribuição e comercialização [de drogas]”<sup>177</sup> (COLOMBIA, 2015a).

---

<sup>174</sup> Texto original: “[...] *el protocolo de la encuesta sobre drogas en hogares contenido en la metodología Siduc (Sistema Interamericano de Datos Uniformes sobre Consumo), lo que permite contar con información actualizada, confiable y comparable para orientar la toma de decisiones del Distrito Capital relacionadas con el consumo de sustancias psicoactivas*”.

<sup>175</sup> Texto original: “[...] *deben realizar en el contexto educativo para prevenir el uso de drogas, intervenir consumos que pueden estar empezando o que están ya instalados*”.

<sup>176</sup> A Lei nº 1.098 estabelece o *Código de la Infancia e la Adolescencia* (COLOMBIA, 2015a).

<sup>177</sup> Texto original: “*El consumo de tabaco, sustancias psicoactivas, estupefacientes o alcohólicas y la utilización, el reclutamiento, o la oferta de menores en actividades de promoción, producción, recolección, tráfico, distribución y comercialización*”.

#### 6.4.1 A presença do cigarro entre os jovens na escola

Os dados da pesquisa empreendida pelo *Instituto para la Investigación Educativa y El Desarrollo Pedagógico sobre o consumo de substâncias psicoativas em escolares de Bogotá* revelaram que: 45,7% dos estudantes, em 2011, haviam fumado, pelo menos, uma vez na vida<sup>178</sup>; 29,7% deles confirmaram tê-lo feito nos últimos 12 meses antes da pesquisa; e 10,7% dos estudantes disseram que já fumaram dentro do colégio (IDEP, 2018).

O estudo de Fred Manrique-Abril, Juan Ospina e Juan Garcia-Ubaque (2018) teve como objetivo caracterizar o consumo de cigarro e os fatores psicossociais de risco e de proteção em adolescentes com idade entre 13 e 18 anos, estudantes do grau 8º ao 11º, de escolas públicas e privadas da cidade de Tunja<sup>179</sup>. Participaram desse estudo 1.515 (um mil quinhentos e quinze) alunos. A investigação mostrou que a taxa de consumo do cigarro entre os estudantes, à época, foi de 47,8%, os quais fumaram cigarro no último ano, anterior à pesquisa. O estudo também revelou que os principais determinantes para o uso do cigarro pelos adolescentes foram: família disfuncional, pressão e influência de colegas e do grupo, além de dificuldades na escola e conflitos nas famílias.

Estudos nacionais também foram feitos para identificar as características do consumo de substâncias psicoativas por adolescentes, nas escolas. O “*Estudio Nacional de Consumo de Sustancias Psicoactivas en Población Escolar*”, realizado em 2016, mostrou que 24% dos alunos declararam ter usado cigarro uma vez na vida, e 8,1% declararam que fumaram nos últimos 30 dias (antes do estudo). A investigação ainda mostrou que os índices de consumo do cigarro aumentavam de acordo com a idade dos estudantes: de 4,7%, para os de 12 a 15 anos, chegando a 13,5%, para alunos de 17 a 18 anos. Algo similar mostrou-se em relação aos anos escolares: 5,2% dos alunos do 7º grau declararam ter usado cigarro nos últimos meses (anteriores ao estudo), enquanto 11% dos alunos dos graus 10º e 11º usaram essa substância no mesmo período (COLOMBIA, 2018a).

---

<sup>178</sup> Em 2016, a *Secretaría Distrital de Salud y la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito* realizou uma enquete com aproximadamente 6.000 bogotanos, com idade entre 12 e 65 anos, a respeito do consumo de substâncias psicoativas. Acerca do consumo de cigarro, foi possível demonstrar que 51,3% dos participantes da pesquisa declararam ter fumado cigarro alguma vez na vida. Somente 20,4% deles fizeram uso do cigarro no último mês (anterior à pesquisa) e consideraram-se consumidores atuais; desses, a maior taxa (23%) é composta por jovens de 18 a 24 anos. Os adolescentes de 12 a 17 anos representaram 5,1% desse grupo (UNODC, 2018).

<sup>179</sup> Tunja é capital do estado de Boyaca, nordeste de Bogotá.

Os trabalhos sobre o uso de cigarro realizados no país também trouxeram elementos de projetos realizados nas escolas, os quais objetivavam prevenir o consumo de tabaco pelos alunos. Como exemplo, no trabalho de Zuleima Cogollo (2018), propôs-se realizar um rápido mapeamento do consumo de cigarro (ou tabaco) por adolescentes, nas escolas colombianas, bem como fazer uma leitura dos projetos de intervenção que tinham o intuito de diminuir esse consumo e de, também, dar alguns suportes teóricos aos trabalhos realizados com os alunos. De acordo com a autora, algumas pesquisas colombianas indicaram que o início do consumo de cigarro pelos adolescentes se dava por volta dos 13 aos 15 anos de idade, com índices que começaram em 12,7%, em 1993<sup>180</sup>, indo para 18%, em 1998<sup>181</sup>, passando para 29,8%, em 2001, e chegando aos 34,0%, em 2007 (COGOLLO, 2018).

Ao longo dos anos, os projetos de intervenção centrados em variáveis psicossociais criaram hipóteses e presumiram que as pessoas iniciam um vício pela prática de primeiro experimentar, para, em seguida, se tornarem consumidoras de substâncias psicoativas, como o cigarro, por conta de “*carencias en sus habilidades psicosociales*” (falta em suas habilidades psicossociais). Muitas intervenções e explicações sobre o consumo de cigarro são sustentadas, principalmente, em estudos norte-americanos, como os da *Teoria del Aprendizaje Social*, de Bandura (1986), e da “*Psicologia Social*”, de Evans (1976), e em estudos sobre os *Antecedentes del Consumo de Drogas* (1977).

A partir dos trabalhos de Gilbert Botvin e Stephanie Tortus (1988), foram organizados planos de trabalho que ajudavam as escolas a treinarem os adolescentes nas habilidades de resistência ao vício, assim como a ensinarem a eles outras habilidades sociais. Segundo Cogollo (2018), esse modelo de intervenção mostrou-se efetivamente positivo para a prevenção do consumo de álcool, cigarro e outras substâncias.

Outros programas de intervenção e combate ao tabagismo na escola foram organizados a partir das ideias anteriormente citadas. Cogollo (2018, p. 310) explica ainda que tais projetos:

[...] se desenvolvem em sala de aula e são mais eficazes, pois combinam abordagens curriculares com iniciativas maiores, dentro e fora da escola. Eles incluem programas para pais, escolas e comunidades; bem como iniciativas

---

<sup>180</sup> Encuesta sobre conocimientos, actitudes y prácticas. Consumo de tabaco y alcohol. ENFREC I. Tomo VI. Bogotá: Profamilia, 1994.

<sup>181</sup> II Estudio Nacional de Factores de Riesgo de Enfermedades Crónicas-Series Documentos Técnicos. ENFREC II. Bogotá: Ministerio de Salud, 1999.

para modificar políticas escolares sobre tabaco ou políticas estaduais sobre impostos, vendas, disponibilidade e uso de tabaco.<sup>182</sup> (Tradução minha).

Ao final, conclui Cogollo (2018) que a efetividade dos programas de prevenção do consumo de cigarro é parcial e limitada, porém outras intervenções, como a regulação dos espaços sem cigarro, o aumento do preço do cigarro e o controle da sua venda e distribuição para menores de 18 anos, são importantes como ações diretas sobre os novos possíveis consumidores de tabaco.

#### 6.4.2 *A presença de bebidas alcoólicas na escola*

A investigação realizada em Bogotá sobre a *Vitimización Escolar*, no ano de 2006, (DANE, 2016) inquiriu os alunos sobre o consumo de álcool. 66% da população de participantes 66% disseram que não consumiram álcool nos últimos 12 meses (anteriores à pesquisa); 94% afirmaram que nunca o fizeram dentro da escola; 33% assumiram, contudo, que ingeriram algum tipo de bebida alcoólica no último ano (antes da pesquisa) e que possuíam problemas de ordem familiar e de aprendizagem; 28% dos adolescentes manifestaram que alguns de seus amigos consumiam álcool; 42% reportaram que nenhum deles consumia essa substância; e outros 30% não responderam, ou não souberam dizer.

Em 2011, na cidade de Tunja, na Colômbia, Manrique-Abril *et al.* (2018) realizaram uma pesquisa sobre a ingestão de álcool e cigarro, nas escolas, por adolescentes. O índice de consumo de bebida alcoólica entre os alunos, no último ano anterior à pesquisa, foi de 72,6%<sup>183</sup>. Chama a atenção o fato de que, quanto mais novos os alunos, maiores são as taxas de consumo de álcool. Esses dados mostraram que o álcool se tornou a principal substância psicoativa usada pelos adolescentes no decorrer dos anos.

---

<sup>182</sup> Texto original: “[...] *se desarrollan en el aula y son más efectivos puesto que combinan los enfoques curriculares con iniciativas mayores dentro y fuera de la escuela. Incluyen, programas para padres, escuelas y las comunidades; así como iniciativas para modificar políticas escolares sobre el tabaco o las políticas de estado sobre impuestos, venta, disponibilidad y uso de tabaco*”.

<sup>183</sup> “El análisis de prevalencia de inicio en el consumo de bebidas alcohólicas, para ambos sexos, se acentúa notoriamente hacia los 12 años que coincide también con la experiencia de embriaguez que ocurre mayormente en el lapso comprendido entre los 12 y los 13 años, lo que invita a considerar el significado de esta edad en los ámbitos culturales de los sectores populares y las pautas de comportamiento grupal de los niños que llegan a esta edad, en términos de tendencias imitativas del comportamiento de los mayores”. (IDEP, 2018, p. 95).

A porcentagem de estudantes bogotanos que consumiram álcool alguma vez na vida foi de 87,6%, enquanto o índice daqueles que usaram algum tipo de bebida alcoólica no último ano (anterior ao de realização da pesquisa) foi de 78,5%<sup>184</sup>. Desses, uns 30,1% disseram que beberam álcool dentro do colégio (IDEP, 2018).

As enquetes sobre *Victimización Escolar*, realizadas em Bogotá, nos anos de 2006 e 2011, fizeram a mesma pergunta aos estudantes com relação ao consumo de bebidas alcoólicas: “Algum(a) companheiro(a) de sua sala de aula consome bebidas alcoólicas dentro da sua escola?”<sup>185</sup>. Chaux *et al.* (2018), ao analisarem as duas pesquisas, observaram que o consumo de álcool entre os alunos, nos colégios públicos, passou de 17%, em 2006, para 26%, em 2011, e de 12% para 18%, nos colégios privados, nos mesmos anos de referência.

Já na enquete “*Clima Escolar y Victimización*”, em 2013, alterou-se a pergunta anterior para: “Tem visto algum(a) companheiro(a) da sua sala consumindo bebidas alcoólicas dentro da escola?”<sup>186</sup>. Os resultados mostraram que a ingestão de álcool, segundo as respostas dos alunos, foi de 35,2%, em escolas públicas, e de 26,2%, nas escolas privadas.

Em 2015, a mesma pergunta foi realizada aos alunos na quarta “*Encuesta sobre Clima Escuela y Vitimización*”. Tal como nas pesquisas anteriores, essa investigação confirmou que os números, para todos os tipos de colégios, são altos, praticamente, 20% dos alunos perceberam que se consumia bebida alcoólica na escola.

Os resultados do “*Estudio Nacional de Consumo de Sustancias Psicoactivas en Población Escolar*”, realizado em 2016, mostraram que 69,2% dos alunos colombianos declararam ter ingerido bebida alcoólica alguma vez na vida; esse número diminuiu para 37%, quando se investigou esse consumo no último mês (anterior ao estudo). Entre os escolares de 12 a 14 anos de idade, 26,6% deles declararam ter usado álcool nos últimos 30 dias (anteriores ao estudo), indicador que sobe para 50,5%, entre os estudantes de 17 a 18 anos. Por outro lado, o consumo de bebidas alcoólicas aumentava conforme se aumentava o número de anos de escolaridade dos estudantes, com efeito: 1 de cada 4 alunos do 7º grau declarou ter ingerido

---

<sup>184</sup> Dado que, internacionalmente, se costuma usar como indicador que se refere ao menor “lapso” de tempo possível, as estimativas para o consumo de álcool serão aquelas correspondentes ao último ano (para análises posteriores).

<sup>185</sup> Texto original: “[...] ¿Algún(a) compañero(a) de tu curso consume bebidas alcohólicas dentro de tu colegio?”.

<sup>186</sup> Texto original: “[...] ¿Has visto a algún(a) compañero(a) de tu curso consumiendo bebidas alcohólicas dentro de tu colegio?”.

álcool naquele período; entre os estudantes do 11º grau, essa situação encontrou-se na proporção de 1 para cada 2 escolares<sup>187</sup>.

Além disso:

Uns 15,9% dos escolares que declararam ter feito uso de álcool no último mês, o fizeram pelo menos 3 vezes por semana: 4,1% afirmaram consumir todos os dias da semana e 11,8% o fizeram entre 3 a 6 vezes por semana. O consumo de bebidas alcoólicas é significativamente maior na área urbana, com 37,8%, em comparação com a área rural, que está em um nível de 32,5%, levando em conta a prevalência do mês.<sup>188</sup> (COLOMBIA, 2018a, p. 20, tradução minha).

### 6.4.3 *A presença das drogas ilícitas nas escolas*

Além das enquetes realizadas nacionalmente e em Bogotá, as produções acadêmicas também se dedicaram a compreender a relação entre o consumo e a venda de drogas próximo e dentro das escolas. Estudos realizados pelo governo colombiano sobre a relação entre o consumo de substâncias psicoativas por adolescentes em conflito com a lei, com destaque para aqueles jovens inseridos no Sistema de Responsabilidade Penal os quais estivessem cumprindo a medida de privação de liberdade (COLOMBIA, 2018), concluíram que esses jovens consumiam mais substâncias psicoativas do que a maioria da população e dos jovens escolarizados. Além disso, esses estudos também mostram que o consumo de drogas, em geral, precede a prática de um ato delitivo entre os adolescentes.

Os estudos norte-americanos também compuseram esse rol de investigações sobre essa temática. Toni Makkai e Kiah McGregor (2003), Permnanen *et al.* (2001) e Eduardo Velenzuela (2007) apontam três explicações para essa relação entre o consumo de drogas e a prática de delitos por adolescentes em confronto com a lei. A primeira delas, a psicofarmacológica, mostra que as substâncias psicoativas aumentam a excitabilidade, a irritabilidade ou as disposições violentas daqueles adolescentes que cometem o ato delitivo. Isso não quer dizer, contudo, que essa relação esteja fundamentada numa estrutura do tipo

---

<sup>187</sup> Dos estudantes que disseram ter consumido álcool no último mês (37% do total), uns 91,6% declararam ter bebido cerveja, a qual se consolida como a bebida alcoólica de maior uso entre os adolescentes colombianos, seguida pela aguardente/rum, que foi declarada por 67,1% dos alunos (COLOMBIA, 2018).

<sup>188</sup> Texto original: “Un 15,9% de los escolares que declararon haber usado alcohol en el último mes, lo hicieron al menos 3 veces por semana: 4,1% declaró que consumió todos los días de la semana, y 11,8% lo hizo entre 3 a 6 veces en la semana. El consumo de bebidas alcohólicas es significativamente mayor en la zona urbana con un 37,8%, respecto de la zona rural que se sitúa en un nivel de 32,5%, esto teniendo en cuenta la prevalencia mes”.

“causa-efeito”, em que todos os delitos cometidos pelos adolescentes em conflitos com a lei ocorreram por causa da ingestão de drogas. Os autores esclarecem que nenhuma droga produz agressividade por si mesma, porém, sob determinadas circunstâncias, ela pode, sim, amplificar as características psicológicas e situacionais que desencadeiam atos violentos ou delitivos.

A segunda explicação é sobre a associação econômico-compulsiva, que se refere àqueles delitos que são praticados tanto para obtenção de drogas quanto para aquisição de recursos para obtê-las. De acordo com os investigadores norte-americanos, os jovens enquadrados nessa associação são dependentes de alguma substância psicoativa e manifestam altos graus de compulsão ao consumo dela.

Por fim, os autores apresentam a explicação da associação sistêmica, que se relaciona com aqueles delitos que resultam das redes de produção e distribuição de drogas, a saber: conflitos ou lutas entre produtores, intermediários e vendedores de droga, cujo objetivo principal é o de se beneficiarem dentro desse mercado – microtráfico. Incluem-se nesses conflitos os tipos organizacionais, principalmente as lutas pelo controle territorial do tráfico entre os próprios traficantes, ou entre os traficantes e a polícia.

Outra contribuição para explicar os fatores que favorecem o consumo de drogas por crianças e adolescentes refere-se ao estudo do uso de substâncias psicoativas por um adulto, principalmente quando ele acontece dentro do lar. De acordo com Arbeláez (2018, p. 107): “Viver em um lar onde há consumo de drogas é um fator de risco para o consumo desta mesma substância pelos menores”. Na enquete realizada em 2011, 7% dos alunos respondentes ao questionário disseram que consumiam drogas, e 2,6% afirmaram que tinham tido outros problemas relacionados ao seu consumo. A maioria dos alunos que disseram consumir drogas, em 2011, assumiu que um adulto, em sua casa, também, as consumia.

A relação entre o consumo de drogas pelos adolescentes e o ambiente familiar pode ser, assim, resumido:

O ambiente familiar afeta fortemente as características dos consumos. A esse respeito, pode-se levantar como hipótese, sendo necessário um maior aprofundamento, que o consumo de drogas por parte de um adulto em casa é um fator de risco. Em segundo lugar, o consumo de drogas por um adulto em casa não é motivo suficiente para explicar o consumo por parte de uma criança, pois 6% dos estudantes que não consomem relatam que um adulto em casa consome.<sup>189</sup> (ARBELÁEZ, 2018, p. 109, tradução minha).

---

<sup>189</sup> Texto original: “*El entorno familiar incide fuertemente en las características de los consumos. Al respecto se puede plantear como hipótesis, siendo necesaria mayor profundización, que el consumo de drogas por parte de*”

Em outra pesquisa, Camero e Orlando Gutiérrez (2018) investigaram os casos de consumo de substâncias psicoativas reportados ao Comitê de Convivência de uma escola localizada na cidade de Madri, Cundinamarca<sup>190</sup>. Através da aplicação de formulários, os autores constataram que 14% dos estudantes dessa escola eram consumidores de algum tipo de SPA; o início do consumo de SPA pelos estudantes dava-se a partir do 6º grau (início da Educação Secundária)<sup>191</sup>, sendo que, nos últimos anos escolares, há uma diminuição desse consumo, “*pero aumenta el microtráfico*” (“porém aumenta o microtráfico”). Sobre isso, 34% dos estudantes informaram que havia venda e tráfico de SPA na escola.

Informaram, ainda, os autores que, nessa escola, a maconha (92%) era a substância psicoativa ilícita mais consumida pelos alunos, seguida pela cocaína e pelo bazuco (14%, respectivamente). O estudo ainda revelou que o fator “*presencia de conflictos familiares*” (“presença de conflitos familiares”) era a causa mais provável para o início do consumo de SPA, de acordo com as respostas dos alunos. Analisaram ainda os autores que: “[...] quem apresentar esse fator tem 18,3 vezes mais possibilidade de consumo [de SPA] que os que não [apresentam esse fator], entre os alunos de 5º e 6º graus”<sup>192</sup> (CAMERO; ORLANDO GUTIÉRREZ, 2018, p. 40).

A relação entre drogas e escolas foi também estudada por Yenni Barreto-Z, Carolina Enríquez-Guerrero, Julian Pardos García e Maria Alejandra Valero (2018). Através da realização de grupos de discussão e de entrevistas semiestruturadas com docentes de uma escola em Bogotá, os pesquisadores desenvolveram um estudo no qual esses docentes foram escutados sobre os seguintes temas: causas (para o consumo), problemáticas, consequências, ações e propostas. Inicialmente, esses professores reconheceram que a maconha (*marihuana*) é a SPA mais consumida pelos alunos na escola: “há muitas crianças que o dizem a um [professor]: professor agora mesmo entramos no banheiro e cheirava a pura maconha”<sup>193</sup>

---

*un adulto en el hogar es un claro factor de riesgo. En segundo lugar, el consumo de drogas por parte de un adulto en el hogar no es causa suficiente para explicar el consumo por parte de un menor, pues un 6% de los alumnos que no consume reporta que algún adulto en hogar consume”.*

<sup>190</sup> Madrid é um dos 116 municípios do departamento de Cundinamarca, Colômbia. Encontra-se localizado na Província de Sabana Occidental, a 21 km de Bogotá. Faz parte da região metropolitana de Bogotá.

<sup>191</sup> Com respeito à idade, o maior consumo apresenta-se em estudantes com mais de 16 anos, com 23,3%, e o grau 10º é aquele em que mais se consome SPA, com 25%.

<sup>192</sup> Texto original: “[...] quienes presentan el factor tienen 18,3 veces más posibilidades de consumo que los que no en los grados quinto y sexto”.

<sup>193</sup> Texto original: “[...] hay mucho niño que le dice a uno: Profe ahorita entramos al baño y olía a pura marihuana”.



(BARRETO-Z *et al.*, 2018, p. 63). Os autores ainda destacam que algumas circunstâncias facilitam a entrada da maconha e de outras SPAs<sup>194</sup> e a circulação delas no interior da escola, segundo os professores participantes do estudo. Um desses facilitadores é o fato de que a escola possuir espaços onde é difícil controlar e vigiar o tempo todo, sendo, portanto, necessário reconhecer que “a infraestrutura da escola [sendo] tão grande, facilita o consumo de SPA nos banheiros e espaços que não são visíveis, facilmente, para o controle por parte dos educandos”<sup>195</sup> (BARRETO-Z *et al.*, 2018, p. 62).

Outro aspecto facilitador é o fato de que, em geral, as SPAs consumidas pelos estudantes podiam ser facilmente encontradas nos arredores da escola. Para Barreto-Z *et al.* (2018, p. 63): “Portanto, pode-se estabelecer que os adolescentes têm acesso a essas substâncias em diferentes ambientes próximos à escola, onde são vendidos, embora seja na escola onde as consomem: ‘a maioria compra na rua, mas fumam aqui dentro’”<sup>196</sup>.

Os professores do estudo de Barreto-Z *et al.* (2018) reconheceram que, além do baixo rendimento acadêmico, os alunos envolvidos com o consumo e ou venda de drogas acabavam evadindo-se da escola em algum momento. Esses docentes também admitiram haver alterações negativas na convivência dos alunos, depois do consumo das SPAs, notando um aumento de furtos e agressões físicas com os outros alunos da escola.

Os trabalhos acima apresentaram, de uma forma geral, as circunstâncias que compõem a complexidade que envolve a presença das drogas no ambiente escolar, tais como: certa facilidade de acesso às SPAs nas redondezas da escola; e os aspectos/espaços internos da escola, como seu (grande) tamanho, que dificultam o controle, pelas autoridades escolares, do consumo das SPAs pelos alunos. Além do mais, esses trabalhos sinalizaram sobre os malefícios ocasionados aos alunos, seja pelo consumo, seja pela venda de drogas dentro e/ou nas redondezas da escola.

O tema da venda de drogas foi abordado também nas enquetes anteriormente referidas. As enquetes sobre o *Clima Escolar y Victimización* ajudaram-nos a mapear as circunstâncias que envolvem a venda de drogas no interior e nos ambientes externos da escola. Na pesquisa de 2006, os estudantes responderam afirmativamente sobre a existência da venda

---

<sup>194</sup> Como o *Dick*, por exemplo, considerado pelos professores como “inimigo oculto”, que os alunos carregam nas mochilas. O *Dick* é um solvente, o Cloreto de metileno, utilizado na limpeza de máquinas industriais, pertencente à categoria de substâncias inaláveis.

<sup>195</sup> Texto original: “[...] *la infraestructura del colegio tan grande, facilita el consumo de SPA en los baños y espacios que no son visibles fácilmente para el control por parte de los educadores*”.

<sup>196</sup> Texto original: “*Por ello se podría establecer que los adolescentes tienen acceso a estas sustancias en diferentes ámbitos cercanos al colegio en los que les venden, aunque es en el colegio donde las consumen: ‘la mayoría la compra en la calle pero aquí fuman’*”.

de drogas dentro da escola, apresentando os seguintes índices: 8% dos alunos de escolas públicas e 4% dos alunos de escolas privadas de Bogotá. Outros 30% relataram haver disponibilidade de drogas no bairro, e 5% confirmaram notar essa disponibilidade dentro da escola. Finalmente, 1% dos estudantes assumiu, eles próprios, ter vendido drogas em seu colégio (nos últimos 12 meses anteriores à realização da pesquisa). Além disso, 49% não sabiam/não responderam à enquete (DANE, 2016).

Sobre a percepção dos alunos a respeito da venda de drogas próximo às escolas, na enquete de 2011, 33% dos estudantes de escolas públicas e 22% dos de escolas privadas confirmaram a presença dessa atividade no entorno da escola. Essa compreensão é reafirmada na pesquisa de 2013 por 35% dos alunos das escolas públicas e 22% dos das escolas privadas. Como se pode ver, não houve modificação no índice, entre os anos de 2011 e 2013, nas escolas privadas. Entretanto, o mesmo não acontece com os alunos das escolas públicas, em que há um crescimento considerável de 12% no índice. Ademais, os resultados trazidos pela enquete de 2013 ajudam-nos a compreender que existe uma melhora na qualidade dessa percepção dos alunos à medida que os anos escolares vão avançando, de acordo com os graus de ensino: 6º – 20,5%; 7º – 27,7%; 8º – 31,9%; 9º – 32,4%; 10º – 39,4%; 11º – 39,8% (ÁVILA MARTÍNEZ *et al.*, 2018, p. 270).

Em nível nacional, no “*Estudio Nacional de Consumo de Sustancias Psicoactivas en Población Escolar. Colombia – 2016*” (COLOMBIA, 2018a), foi perguntado aos alunos colombianos se eles, pessoalmente, já tinham visto, alguma vez, algum(a) aluno(a), ou outra pessoa, vendendo drogas nos arredores da escola, ao que 48,3% deles responderam afirmativamente. Quando questionados se já haviam presenciado alguma situação de venda de drogas no interior da escola, 21,8% dos estudantes disseram que sim. A investigação ainda os(as) consultou acerca das suas percepções sobre a facilidade de se conseguir drogas, sobre a qual não houve qualquer dúvida: 37,3% dos alunos confirmaram que a maconha era a substância que lhes seria de mais fácil acesso, seguida pelo “*basuco*” (12,4%) e pela cocaína (11,9%) (COLOMBIA, 2018a).

Com o passar do tempo, a dinâmica da venda de drogas e o processo que as fazem chegar bem próximo e, até mesmo, dentro da escola, ao que nos pareceu, já são conhecidos. A enquete sobre o “*Clima Escolar e Victimización de Bogotá, 2015*” (ÁVILA MARTÍNEZ, 2018) apresentou a relação existente entre o microtráfico e a venda de drogas na capital colombiana e, claro, nos arredores e dentro das escolas. Essa situação tem gerado preocupação entre as

autoridades locais da cidade, já que explicita uma das facetas da “economia criminal” experimentada por Bogotá nos últimos anos.

Durante décadas (por volta dos anos de 1980 até 2000), a capital colombiana foi uma cidade sedutora para o narcotráfico, e o principal portal de saída das drogas para o exterior, àquele tempo, era o aeroporto *El Dorado*, o qual é, hoje, altamente vigiado pela *Policía Nacional*, dificultando, assim, qualquer atividade de saída de substâncias ilícitas de Bogotá por essa via. Conseqüentemente, há uma perda de “mercado externo” para os cartéis mexicanos (*los carteles mexicanos*), na região da América Central e do Caribe e em outras partes do mundo, fazendo com que haja uma intensificação das ações do tráfico no mercado interno (ÁVILA MARTÍNEZ, 2018).

A partir desse cenário, o narcotráfico inventou novas e eficientes formas de funcionamento para garantir a distribuição de drogas na sociedade colombiana. Ávila Martínez (2018) explicita três possibilidades da atividade do narcotráfico no país. Na primeira delas, várias pessoas, em sua maioria jovens, obtêm algumas doses de drogas, em algumas zonas da cidade, e logo as vendem em seus bairros. Na segunda atividade, entram em cena as organizações criminais de maior porte, as quais vão crescendo e ganhando a cidade: o poder da máfia ou as grandes estruturas do crime organizado (*poder mafioso o grandes estructuras del crimen organizado*). A terceira ação do narcotráfico, também considerada intermediária, consiste na contratação de pequenas estruturas criminosas (*estructuras delincuenciales de menor tamaño*) (as *pandillas*, por exemplo), para que atuem nos diferentes mercados criminais. De acordo com o autor, a estratégia utilizada pelo crime organizado consta de um processo de subcontratação criminal (*subcontratación criminal*), em que gangues e delinquentes comuns são contratados para operarem em diferentes (pontos de) vendas, diferentemente do que acontecia em anos anteriores, quando se realizavam grandes campanhas para conseguir o controle da cidade (ÁVILA MARTÍNEZ, 2018).

A partir dessa estrutura, o comércio de drogas tem funcionado de maneira que as organizações criminais chegam em Bogotá, vindas de diferentes regiões do país, transportando não mais que dez quilos de maconha, ou cocaína, ou cinco quilos de heroína até as entradas da cidade, ou de suas periferias. Dali, as cargas são dirigidas às zonas de venda de drogas, conhecidas como “*ollas madres*”:

Uma vez que a droga da organização criminosa chega a estes “*ollas madres*”, o administrador da “*olla*” de venda começa um novo ciclo. A droga sai de lá nas chamadas “*bombas*”, que são pacotes de “*cédulas*” de drogas com cem

doses, essas “bombas” são levadas para as chamadas “ollas” do bairro. E aqui fecha um novo ciclo de comércio. Ou seja, o chefe ou administrador da “olla madre” só se entende com o chefe da “olla barrial”, ou com alguns intermediários. O gerente do “olla barrial” procede de maneira semelhante, mas dessa vez já não entrega a droga em um ponto específico, isto é, em um ponto geográfico, mas o faz com estruturas criminosas ou usa as gangues, que, por sua vez, são responsáveis por operar no mercado usando quatro modalidades. Primeiro, como “taquilleros”: pessoas que vendem cédulas com drogas em parques, ruas e becos. Outro tipo de comércio consiste em vendas nas casas, que é a mais utilizada pelos estratos 4, 5 e 6 da cidade. Uma terceira forma de comercialização é a venda em casas abandonadas, ou danificadas, em algumas áreas da cidade, embora essa modalidade esteja se tornando menos comum. A quarta maneira é vender em áreas de tolerância da cidade, como bares, motéis, restaurantes, dentre outros espaços; inclusive se detectou venda de drogas em hotéis de primeira classe.<sup>197</sup> (ÁVILA MARTÍNEZ, 2018, p. 260, tradução minha).

Ainda segundo Ávila Martínez (2018a), o processo de subcontratação criminal de gangues e de delinquentes tem feito com que, cada vez mais, o dinheiro da venda de drogas entre nas gangues e, com isso, aumente e fortaleça sua capacidade operativa. Veremos adiante que as escolas e os alunos têm sido alvos das ações das gangues para a consolidação desse “novo” mercado de consumo de drogas.

Camero e Orlando Gutiérrez (2018, p. 25) corroboram com essa visão, dizendo que:

Há alguns anos, o problema do uso de drogas na Colômbia limitou-se ao tráfico e à exportação de drogas, atualmente, com maiores controles de fronteira e o crescente controle policial, os narcotraficantes concentraram-se no consumo interno, por isso situações como a do microtráfico nas proximidades das escolas não são mais estranhas, mas sim diárias.<sup>198</sup> (Tradução minha).

---

<sup>197</sup> Texto original: “Una vez la droga de la organización criminal llega a estas “ollas madres”, el administrador de la “olla” de venta comienza un nuevo ciclo. La droga sale de allí en las llamadas “bombas”, que son paquetes de “papeletas” de droga con cien dosis, estas “bombas” son llevadas a las denominadas “ollas” barriales. Y aquí se cierra un nuevo ciclo del comercio. Es decir, el jefe o administrador de la “olla madre” sólo se entiende con el jefe de la “olla barrial” o con algunos intermediarios. El administrador de la «olla barrial» procede de manera similar, pero esta vez ya no entrega la droga en un punto específico, es decir un punto geográfico, sino que lo hace a estructuras delincuenciales o pandillas, que se encargan, a su vez, de operar en el mercado empleando cuatro modalidades. En primer lugar, como «taquilleros»: personas que venden las papeletas con droga en parques, calles y callejones. Otra modalidad de comercio consiste en la venta a domicilio, que es la más utilizada por los estratos 4, 5 y 6 de la ciudad. Una tercera forma de comercialización es la venta en casas abandonadas o deterioradas de algunas zonas de la ciudad, aunque esta modalidad es cada vez menos común. La cuarta vía es la venta en zonas de tolerancia de la ciudad, como bares, moteles, restaurantes, entre otros espacios; incluso se ha detectado venta de drogas en hoteles de primer nivel”.

<sup>198</sup> Texto original: “Hace algunos años el problema de consumo de drogas en Colombia se limitaba al tráfico y exportación de estupefacientes, en la actualidad con los mayores controles fronterizos y el creciente control policial, los narcotraficantes se han fijado en el consumo interno, por eso situaciones como el microtráfico en la cercanía en los colegios ya no es una situación extraña, sino más bien cotidiana”.

A venda de drogas dentro e fora das escolas tem trazido outra questão para os gestores públicos bogotanos resolverem: o aumento da sensação de insegurança nos alunos. Quando da realização da enquete de 2015, Ávila Martínez (2018a, p.76) exteriorizou a forte suposição de que “a droga que se vende dentro das escolas não é a mesma que se vende fora das escolas”<sup>199</sup>. De fato, a investigação mostrou que, dentro das escolas, se vendem, principalmente, os alucinógenos legais, ou, ao menos, aqueles chamados de “nova geração”, como “comprimidos, cola e outras substâncias, [os quais] vendem mais que outras substâncias ilegais, como a cocaína e o bazuco”<sup>200</sup> (substância psicoativa feita a partir da folha de coca, pó de cimento e cola, sendo vendida nas ruas, pois é mais barato que a maconha) (ÁVILA MARTÍNEZ, 2018a, p. 77). Ao que parece, então, as SPAs ilícitas mais perigosas à saúde são vendidas fora da escola, o que acaba por colaborar para aumentar a sensação de insegurança nos alunos. No entanto, não é somente o tipo de droga que se vende dentro ou fora da escola que causa a insegurança nos alunos, mas também o agente responsável pela venda das drogas na escola e no seu entorno. Em muitos casos, o vendedor das SPAs fora da escola é o *jibaro del barrio* (gerente de drogas no bairro), aquela pessoa responsável pelo “ponto de venda” das drogas (pesadas) no bairro.

[...] na lógica, o administrador do bairro deveria controlar a venda de drogas nos estabelecimentos de ensino, mas parece que esse não é o caso. Em muitas ocasiões, o administrador controla a venda de drogas ilícitas na entrada e saída das escolas nos estratos 1, 2 e 3. Nos estratos 4, 5 e especialmente no 6, a entrega das drogas é feita através de chamadas à domicílio. A venda dentro da escola é feita por alunos que, embora possam ter relações com administradores, não são necessariamente os da área. Parece que os meninos experimentam substâncias diferentes que são conhecidas nas “áreas de *rumba*” e depois as levam para a escola. À medida que os alunos das escolas conhecem o administrador interno, isto é, um colega, isso não lhes causa um sentimento de insegurança como quando transitam fora da escola, onde as zonas de consumo e venda de drogas debilitam a zona em termos urbanísticos, atraem os assaltantes e, em geral, atraem insegurança. [...] A conclusão é que a venda de drogas perto da escola deteriora substancialmente a segurança nessas áreas.<sup>201</sup> (ÁVILA MARTÍNEZ, 2018a, p. 170, tradução minha).

---

<sup>199</sup> Texto original: “[...] *la droga que se vende dentro de los colegios no es la misma que se vende fuera de los colegios*”.

<sup>200</sup> Texto original: “[...] *pastillas, pegantes y otras sustancias, se venden más que otras sustancias ilegales como la cocaína y el bazuco*”.

<sup>201</sup> Texto original: “[...] *en lógica el jibaro del barrio debería controlar la venta de drogas en los establecimientos educativos y parece que ello no es así. En muchas ocasiones el jibaro controla la venta de drogas ilegales a la entrada y salida de los colegios en los estratos 1, 2 y 3. En los estratos 4, 5, y sobre todo en el 6, la entrega de las drogas se hace luego de llamadas a domicilio. La venta dentro del colegio la hacen estudiantes que si bien pueden tener relaciones con jibaros, no necesariamente son con el de la zona. Pareciera que los chicos experimentan diferentes sustancias que son conocidas en zonas de rumba y luego las llevan al colegio. En la medida que los*

Outro fator que colaborou para o desenvolvimento desse sentimento de insegurança dos alunos tem relação com a descentralização do negócio do narcotráfico e a inserção das gangues como funcionários das grandes organizações que gerenciam esse comércio. Se aceitarmos, realmente, que há um novo movimento de ramificação da venda de drogas na cidade e, assim, admitirmos o empenho dos traficantes em aumentar as áreas de vendas de drogas em diversas regiões da capital, podemos pensar que alguns integrantes das gangues, que trabalham para esse novo empreendimento criminal, pressionariam de adolescentes (estudantes) suscetíveis a iniciarem o consumo de alguma SPA.

Na enquete de 2015, os estudantes responderam à seguinte pergunta: “Você tem sido pressionado a consumir drogas dentro da escola?”<sup>202</sup>. Mesmo apresentando baixos índices de respostas, é importante observar que 1,6% dos alunos de escolas privadas e outros 3,7% dos de escolas públicas responderam afirmativamente a essa questão. Esses dados demonstram que há outros fatores, na escola, vinculados à venda e ao consumo de drogas os quais, também, são responsáveis por gerar um clima de insegurança nas instituições escolares.

De qualquer maneira, um fato é claro: os adolescentes consomem drogas e o fazem dentro das escolas. As quatro enquetes realizadas em Bogotá, sobre o *Clima Escolar y Victimización*, fizeram duas perguntas aos estudantes sobre o consumo de drogas na escola. A primeira quis saber se eles sabiam de algum colega, na sala de aula, que usava drogas; e a outra pergunta, autoincriminatória, procurou saber se o (próprio) respondente consumia algum tipo de droga. Referente à primeira pergunta, na enquete de 2006, 4,1% dos alunos respondentes das escolas privadas e 6,1% dos estudantes das escolas públicas de Bogotá disseram saber que um de seus colegas fazia, à época, uso de algum tipo de droga. Na de 2011, os índices aumentaram nos dois contextos: 6,8%, nas escolas privadas, e 15,8%, nas escolas públicas bogotanas.

Nas enquetes de 2006 e 2011, para a pergunta: “Com que frequência você consome drogas?”<sup>203</sup>, os estudantes tinham as seguintes opções de resposta: 3 ou mais dias por semana; 1 ou 2 dias por semana; 1 ou 2 dias por mês; menos de 1 dia por mês; nunca. Considerando todas as respostas diferentes de “nunca”, pode-se observar que o índice do relatório de consumo

---

*estudiantes de los colegios conocen al jibaro interno, es decir, un compañero, no les causa una sensación de inseguridad como cuando transitan fuera del colegio, donde las zonas de consumo y venta de drogas deprimen la zona en términos urbanísticos, atraen atracadores y en general atraen la inseguridad. [...] La conclusión es que la venta de drogas cerca al colegio deteriora de forma sustancial la seguridad en estas zonas”.*

<sup>202</sup> Texto original: “¿Te has sentido presionado para consumir drogas dentro del colegio?”.

<sup>203</sup> Texto original: “Con qué frecuencia consumes: ¿drogas?”.

de drogas pelos adolescentes respondentes praticamente duplicou, ao passar de 3,4%, em 2006, para 6,5%, em 2011.

Os relatórios das enquetes de 2006 e 2011 apontam certo desequilíbrio entre os índices dos alunos que admitiram consumir drogas nos últimos 12 meses (anteriores às pesquisas) e os daqueles estudantes que foram indicados por seus colegas por consumirem drogas. Para os autores, o resultado não se fez claro, e eles apontaram algumas possíveis interpretações:

[...] uma delas é que os usuários de drogas são altamente visíveis para seus pares que não o são. Outra é que haja uma maior resistência social em reconhecer o consumo de drogas, pelo que uma proporção de usuários de drogas recusou-se a se autodeclarar como tal na enquete. No entanto, é surpreendente que, entre aqueles que admitem o uso de drogas, haja uma proporção maior do que entre aqueles que consomem álcool, que reconhecem que esse comportamento lhes traz problemas frequentes.<sup>204</sup> (DANE, 2018, p. 38, tradução minha).

Os índices, contudo, continuaram aumentando. Na enquete de 2013, quando perguntados se conheciam algum colega de sala que consumia drogas, os estudantes das escolas públicas que responderam positivamente perfizeram a taxa de 29%; já nas escolas privadas, ela foi de 13%. Quanto à pergunta sobre o autoconsumo de drogas dentro da escola – “Com que frequência você consome drogas dentro da escola?”<sup>205</sup> – os resultados dessa enquete apontaram que, nas escolas privadas, o índice foi de 3,9%, enquanto que, nas escolas públicas, ele foi de 10,2%.

Também na pesquisa realizada em 2015 (ÁVILA MARTINÉZ, 2018a), os alunos responderam à seguinte pergunta: “Você vê alguém da sua sala de aula consumindo drogas quando [você] está na escola?”<sup>206</sup>. As escolas públicas de Bogotá encabeçam a lista dos números que demonstram a presença do consumo de drogas nas escolas: 35,9% de alunos de escolas oficiais, seguidos por 19,7% de estudantes dos colégios públicos por *conseción* (concessão). Em seguida, a pesquisa revelou que 17,7% dos alunos das escolas designadas de

---

<sup>204</sup> Texto original: “[...] una de ellas es que los consumidores de droga son altamente visibles para sus pares que no lo son. Otra es que haya mayor resistencia social a reconocer el consumo de drogas, por lo cual una proporción de consumidores de droga se rehusó a autoreportarse como tal en la encuesta. Con todo, llama la atención que entre quienes admiten el consumo de drogas hay una proporción más alta que entre quienes consumen alcohol que reconocen que este comportamiento les trae problemas frecuentes”.

<sup>205</sup> Texto original: “¿Con qué frecuencia consumes drogas dentro de tu colegio?”.

<sup>206</sup> Texto original: “¿Has visto a alguien de tu curso consumiendo drogas cuando está en el colegio?”.

“contratadas” e 13,5% daqueles das escolas particulares viram alguém consumindo drogas na escola<sup>207</sup>.

A questão de caráter autoincriminatório feita nas outras enquetes foi realizada novamente, na de 2015: “Você consome drogas quando está na escola?”<sup>208</sup>. Tal qual na pergunta anterior, os alunos que responderam afirmativamente a essa pergunta estão lotados nas escolas de caráter oficial (16%) e *por concesión* (9%), seguidos pelos alunos matriculados nas escolas “contratadas” (6%) e privadas (6%).

Para finalizar, os documentos analisados nesta subseção apontaram para os tipos de SPAs ilícitas consumidas pelos estudantes. Segundo os dados divulgados pelo IDEP (2018), 23,5% dos alunos declararam ter consumido qualquer substância ilícita em algum momento na vida; desses, 4,6% consumiram alguma droga ilícita no último ano (anterior à pesquisa).

Os resultados da enquete sobre o consumo de substâncias psicoativas nas escolas colombianas (COLOMBIA, 2018) indicaram que, pelos menos, 15,9% dos estudantes

---

<sup>207</sup> A investigação sobre o *Clima Escolar y Victimización - 2015*, tal qual as enquetes anteriores, incluiu o fator administrativo da instituição como elemento de análise, nesse caso, em quatro classes de escolas: (a) *Colegios públicos distritales*: também são reconhecidos por “*educación oficial*”, refere-se às escolas cuja gerência e organização estão submetidas à SED, através da administração da relação trabalhista direta com diretores, professores e boa parte do pessoal de apoio. Soma-se a estas outras questões vinculadas às de conservação e melhoria das instalações físicas das escolas; (b) *Colegios públicos por concesión*: sem deixar de ser educação pública, uma entidade do regime privado administra a prestação do serviço sob um contrato regulado e bem detalhado, em instalações que são construídas pela Secretaria de Educação, sendo 22 escolas *públicas por concesión*, todas com jornada completa (funcionam em período integral); (c) *Colegios privados con contrato* (são designadas na enquete de *contratadas*): são escolas particulares que recebem alunos cujas matrículas e mensalidades são pagas pelo poder público, e o controle da SED sobre essas escolas não excede aquele que se exerce sobre qualquer outra escola particular; (d) *Colegios privados*: são aqueles que possuem uma relação com a SED estritamente vinculados à inspeção e vigilância e não possuem nenhum aluno financiado pelo setor público (BROMBERG, 2018). Para Bromberg (2018, p. 51-52), essa tipologia é importante por algumas razões: “*Primeramente, porque la Encuesta constituye una actividad de la Secretaría de Educación (SED) que tiene como objetivo la educación en Bogotá, y no solamente los colegios administrados por ella (oficiales o de concesión). En segundo lugar porque la dicotomía público-privado es sustancial e ideológicamente el tema más importante de la ciudad en el campo de la educación formal. Las clases medias y altas (por ingreso) envían sus hijos a colegios privados. Existe la idea de que los resultados y las condiciones de vida escolar son bien diferentes según la modalidad público-privado. Esto es sólo en parte cierto; en la encuesta de 2013 se vio que los resultados de la educación pública y la privada son semejantes cuando se controla por I-CSE, lo que solo puede hacerse para condiciones económicas de ingresos bajos y medio-bajos, pues no hay colegios públicos con alto valor de I-CSE. No es el carácter público-privado el que tiene impacto en los resultados, sino las condiciones socioeconómicas*”. Tradução: “Primeiro, porque a Pesquisa é uma atividade da Secretaria de Educação (SED) que tem como objetivo a educação em Bogotá, e não apenas as escolas por ela administradas (oficiais ou de concessão). Segundo, porque a dicotomia público-privada é substancial e ideologicamente a questão mais importante da cidade no campo da educação formal. As classes média e alta (por renda) mandam seus filhos para escolas privados. Existe a ideia de que os resultados e as condições da vida escolar são muito diferentes de acordo com a modalidade público-privado. Isso é apenas parcialmente verdadeiro; na encuesta de 2013, verificou-se que os resultados da educação pública e privada são semelhantes quando controlados pelo I-CSE, o que só pode ser feito para condições econômicas de baixa e média-baixa renda, pois não existem escolas secundárias públicas Valer I-CSE. Não é o caráter público-privado o que impacta nos resultados, mas as condições socioeconômicas.” (Tradução minha).

<sup>208</sup> Texto original: “¿Consumes drogas cuando estás en el colegio?”.



declararam ter usado qualquer SPA, ao menos, uma vez na vida<sup>209</sup>. A investigação aponta ainda que o uso de qualquer SPA cresce à medida que aumenta a idade dos alunos, com números desde 7,3%, entre os de 12 a 14 anos, até 16,7%, no grupo de 17 e 18 anos (Ensino Médio).

Em geral, a maconha é a substância ilícita de maior consumo pelos estudantes em Bogotá. Dentre as pessoas participantes dessa enquete, 13,4% disseram haver consumido maconha, pelo menos, uma vez na vida. A percentagem de estudantes que fizeram uso de maconha nos últimos 12 meses (anteriores à pesquisa) foi de 10,2%, e, desse percentual, 8,7% afirmaram ter consumido alguma substância ilícita, como a maconha (e alguns derivados da cocaína), dentro da escola (IDEP, 2018).

Os dados sobre o consumo de substâncias ilícitas pelos estudantes colombianos (COLOMBIA, 2018a) indicaram que 11,7% deles usaram maconha alguma vez na vida. Além disso, 8% fizeram uso de maconha nos últimos 12 meses (anteriores à pesquisa) (equivalendo a 258 mil estudantes), sendo que esses alunos, majoritariamente, se encontravam com 17 e 18 anos de idade e no Ensino Médio.

A investigação do “*Estudio Nacional de Consumo de Sustancias Psicoativas en Población Escolar*” (COLOMBIA, 2018a, p. 56) apontou que o uso da maconha pelos alunos cresce conforme a idade deles:

À medida que aumenta a idade, aumenta também a taxa de consumo. Entre o primeiro grupo (12-14 anos) e o segundo (15-16 anos), o consumo duplica, e, entre o segundo e o terceiro (17-18 anos), o aumento é de quase 4 pontos percentuais. De outro ponto de vista, entre os estudantes de 15 a 16 anos, 1 em cada 10 declara ter usado maconha no último ano, e, no grupo de 17 a 18 anos, isso ocorre em quase 1 de cada 7 estudantes.<sup>210</sup> (Tradução minha).

Além da maconha, também a cocaína é consumida pelos estudantes em Bogotá e na Colômbia em geral. A cocaína ocupou o segundo lugar entre as substâncias ilícitas mais consumidas em Bogotá, em 2011. Em geral, 4,3% das pessoas que participaram da investigação do IDEP (2018) disseram ter feito uso de cocaína, ao menos, uma vez na vida, enquanto 0,7% fez uso dela nos últimos 12 meses (anteriores à pesquisa).

---

<sup>209</sup> Isso significa dizer que um, em cada seis estudantes, fez uso de alguma substância psicoativa em algum momento, o que, em número, se traduz por um universo de, mais ou menos, 520 mil escolares.

<sup>210</sup> Texto original: “*A medida que aumenta la edad, lo hace la tasa de consumo. Entre el primer grupo (12-14 años) y el segundo (15-16 años), el consumo se duplica y entre el segundo y el tercer (17-18 años) grupo de edad el incremento es de casi 4 puntos de porcentuales. Desde otra mirada, entre los estudiantes de 15 a 16 años, 1 de cada 10 declara haber usado marihuana en el último año, y en el grupo de 17 a 18 años, esto ocurre en casi 1 de cada 7 estudiantes*”.

Segundo os dados desse estudo, 3,9% dos estudantes colombianos disseram ter consumido cocaína, pelo menos, uma vez na vida, e outros 2,7% usaram-na nos últimos 12 meses (anteriores à pesquisa), enquanto 1,5% afirmou tê-la consumido no último mês (anterior à pesquisa). O estudo demonstrou um crescimento do uso da cocaína de 2,1%, por alunos do 7º grau, até o valor de 3,4%, entre os estudantes do 11º grau. O consumo da cocaína é maior nos colégios públicos (2,7%) do que nas escolas privadas (2,4%).

Dentro da “*Encuesta sobre o Clima Escolar y Victimización – 2015*”, Paul Bromberg (2018) corrobora as informações apresentadas acima acerca da prevalência da maconha como a SPA mais consumida pelos alunos nas escolas bogotanas, bem como aponta para a utilização de outras drogas pelos alunos na escola.

TABELA 8 – Índices das respostas à pergunta: “Quais são os tipos de drogas vendidas na sua escola? Marque as opções que necessitas” (“¿Qué tipo de drogas se venden en tu colegio? Marca las opciones que necesites”)

|  | <i>CONCESIÓN</i> | <i>CONTRATADA</i> | <i>OFICIAL</i> | <i>PRIVADO</i> |
|--|------------------|-------------------|----------------|----------------|
| <i>En mi colegio no se venden drogas</i>           | 38%              | 41%               | 17%            | 50%            |
| <i>Marihuana</i>                                   | 9%               | 10%               | 23%            | 8%             |
| <i>Cocaína</i>                                     | 3%               | 2%                | 7%             | 3%             |
| <i>Pegante</i>                                     | 3%               | 2%                | 7%             | 2%             |
| <i>Pastilhas</i>                                   | 4%               | 3%                | 8%             | 3%             |
| <i>Bazuco</i>                                      | 2%               | 1%                | 5%             | 1%             |
| <i>Otras drogas diferentes a las de esta lista</i> | 3%               | 3%                | 6%             | 3%             |
| <i>No sé</i>                                       | 47%              | 45%               | 50%            | 37%            |

Fonte: Tabela copiada da “Encuesta de Clima Escolar y Victimización en Bogotá, 2015” (ÁVILA MARTÍNEZ, 2018, p. 181).

Como se pode observar, Bromberg (2018) reafirma a predominância da maconha como a SPA ilícita mais consumida nas escolas bogotanas, na enquete de 2015, principalmente nas escolas oficiais (23%) e naquelas designadas de “contratadas” (10%). Na Tabela 8, aparecem, em segundo lugar, alguns tipos de pastilhas, ou uma combinação delas, a cola e outros tipos de alucinógenos, enquanto as drogas tradicionais, como cocaína ou “basuco”, estão nos últimos lugares. Interpreta o autor que: “as substâncias ‘legais’ ou substâncias da nova geração começam a disputar espaços com os alucinógenos ilegais e tradicionais”<sup>211</sup> (ÁVILA MARTÍNEZ, 2018, p. 181). Podemos observar, ainda, que, nos colégios oficiais, os alunos reportaram a possibilidade de conseguir “*otras drogas diferentes*” (“outras drogas diferentes”) (6%) e comprimidos (8%), significando que:

[...] praticamente esses tipos de substâncias podem ser obtidas legalmente no comércio da cidade [de Bogotá]. A mesma tendência encontra-se em outros tipos de escolas, as drogas tradicionais são minoritárias, enquanto que substâncias que poderiam ser consideradas legais estão marcando o consumo e a venda de drogas nas escolas da cidade. Essa situação significaria uma profunda transformação nas políticas de força na venda de drogas, na cidade.<sup>212</sup> (ÁVILA MARTÍNEZ, 2018, p. 181). (Tradução minha).

<sup>211</sup> Texto original: “[...] las sustancias “legales” o sustancias de nueva generación comienzan a disputarle espacios a los alucinógenos ilegales y tradicionales”.

<sup>212</sup> Texto original: “[...] prácticamente este tipo de sustancias se pueden conseguir de forma legal en el comercio de la ciudad. La misma tendencia se encuentra en los demás tipos de colegios, las drogas tradicionales son

#### 6.4.4 *Acoso Escolar (ou Bullying)*

O tema da convivência escolar e sua relação com a violência dentro da escola foi abordado em diferentes trabalhos, nos últimos anos, na Colômbia. É nosso intuito, nesta subseção, explicitar essa relação a partir de relatos de pesquisas feitas sobre o *acoso escolar*, ou *bullying*<sup>213</sup>, uma forma de manifestação da violência escolar que, certamente, tem interferido na boa qualidade das relações entre os alunos. Nessas pesquisas, o questionário foi a técnica mais utilizada pelos pesquisadores, para a coleta dos dados e a geração de um quadro mais seguro e detalhado acerca do *bullying* nas escolas. Em sua maioria, essas pesquisas foram realizadas com alunos do Ensino Básico Secundário – do 6º ao 9º grau – e do Ensino Médio – 10º e 11º graus<sup>214</sup>.

No contato com as fontes (enquetes realizadas pela Prefeitura de Bogotá e trabalhos acadêmicos da Colômbia), foi possível identificarmos como os autores compreendem e conceituam o *acoso escolar*, apontando suas características e o que o diferencia das demais ocorrências violentas praticadas por adolescentes nas escolas. Um ponto convergente observado na leitura de nossas fontes foi a discussão sobre o reconhecimento da especificidade do *bullying* em relação às outras condutas agressivas tidas pelos alunos na escola.

De uma forma geral, o *bullying* pode ser compreendido como:

[...] uma forma de maus-tratos, geralmente intencional e prejudicial, de uma pessoa para outra, geralmente para aquela que é considerada fraca, a qual

---

*minoritarias, mientras que sustancias que podrían ser consideradas legales están marcando el consumo y venta de drogas en los colegios de la ciudad. Dicha situación significaría una profunda transformación en las políticas de fuerza sobre la venta de drogas en la ciudad”.*

<sup>213</sup> O termo “*acoso escolar*” será utilizado, nesta tese, como sinônimo de *bullying*, já que se refere às práticas agressivas e intimidatórias, tais como: “*provocaciones, amenazas, insultos, maltratos y humillaciones repetidas entre estudiantes y que son nombradas y explicadas con bastante familiaridad*” (GHISO; OTAVO, 2016, p. 540). A partir do trabalho de Orpinas e Horne (2008), Ghiso e Otavo (2016, p. 540) reconhecem ser possível afirmar que: “[...] *un alumno sufre acoso escolar [intimidación escolar] cuando otro estudiante, o grupo de estudiantes, dice o hace cosas desagradables contra él o ella. También es acoso escolar cuando a un alumno se le molesta de manera repetida en alguna manera que no le agrada pero no es acoso escolar cuando dos alumnos de fuerza equivalente discuten o se pelean* (ORPINAS; HORNE, 2008, p. 147)”. Tradução: “[...] um aluno sofre bullying quando outro estudante ou grupo de estudantes, diz ou faz coisas desagradáveis contra ele ou ela. Também é bullying quando dois alunos de força equivalente discutem ou brigam (ORPINAS; HORNE, 2008, p. 147)”. (Tradução minha).

<sup>214</sup> Cf.: *Ley 115 de Febrero 8 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación*. Os níveis da educação formal colombiana estão estabelecidos no Artigo 11 desse ordenamento jurídico. De acordo com essa normatização, os alunos que participaram dessas pesquisas encontraram-se no Ensino Básico Secundário (do grau 6º ao 9º) e nos dois anos do Ensino Médio (graus 10º e 11º). Disponível em: <[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2015.

acaba se tornando uma vítima perpétua ou habitual, podendo durar semanas, meses ou anos.<sup>215</sup> (CONTRERA ALVAREZ, 2018, p. 102, tradução minha).

As autoras Diana Delgadillo Páez e Luz Mary Ramíres Palacios (2018, p. 186), ao estudarem os contornos que tomou a violência no interior das escolas, compreendem o *bullying* (o assédio, a intimidação) como sendo aquela ação em que o estudante (ou alguma outra pessoa):

[...] é agredido ou é vítima, repetidamente e por algum tempo, de ações negativas de outro aluno ou grupo deles. [...] Agora, longe de entrar em uma polêmica categórica, em particular o *bullying* escolar deve ser entendido como um fenômeno derivado diretamente das diferentes formas de violência que podem ocorrer dentro das instituições educacionais, com a intenção de criar medo, adquirir controle e demonstrar o poder de um indivíduo ou grupo contra outro indivíduo ou grupo.<sup>216</sup> (Grifo nosso, tradução minha).

Ainda nesse percurso, as autoras salientam que o *bullying* não representa, de fato, o todo das ações violentas praticadas na escola, “porém é necessário analisar as dimensões que tal fenômeno alcançou nos distintos ambientes escolares, assim como os distintos conflitos que estão envolvidos nas percepções subjetivas dos atores”<sup>217</sup>. (DELGADILLO PÁEZ; RAMÍREZ PALACIOS, 2018, p. 186).

Para diferenciar o *bullying* de outras ações violentas na escola – como uma briga entre dois alunos, por exemplo –, Edilberto Cepeda-Cuervo, Pedro Pacheco-Durán, Liliana García-Barco e Cláudia Piraquive-Peña (2016) identificaram duas características marcantes do *bullying*: a primeira refere-se à existência de uma relação de poder envolvendo agressor (dominador) e vítima (submisso); já na segunda, faz-se necessário notar que o comportamento violento do agressor para com o agredido manifesta-se frequente e reiteradamente.

---

<sup>215</sup> Texto original: “[...] una forma de maltrato, habitualmente intencionado y perjudicial, de una persona a otra, por lo general hacia aquella que se considera débil, quien termina convirtiéndose en víctima perpetua o habitual, pudiendo durar dicha situación semanas, meses o años”.

<sup>216</sup> Texto original: “[...] es agredido o es víctima en forma repetida y durante un tiempo, de acciones negativas por parte de otro estudiante o grupo de ellos. [...] Ahora bien, lejos de entrar en una polémica categórica, en concreto el acoso escolar debe ser entendido como un fenómeno derivado directamente de las distintas formas de violencia que pueden darse al interior de las instituciones educativas con la intencionalidad de crear miedo, adquirir control y demostrar el poder de un individuo o de un grupo frente a otro individuo o grupo”.

<sup>217</sup> Texto original: “[...] pues es necesario analizar las dimensiones que dicho fenómeno ha alcanzado en los distintos ambientes escolares, así como los distintos conflictos que están involucrados en las percepciones subjetivas de los actores”.

Distinção similar – entre *bullying* e outras manifestações da violência escolar – também foi feita por Paredes *et al.* (2017), a partir das contribuições de Dan Olweus (1998) e suas pesquisas, em território europeu, sobre o *bullying* e sua manifestação nas escolas.

Dizemos que um estudante está sendo assediado por colegas, ou é vítima, quando outro aluno ou vários deles: dizem-lhe coisas com significados prejudiciais, ou tiram sarro dele, ou o chamam com nomes que têm significados prejudiciais. Eles o ignoram, ou o excluem completamente do grupo de amigos, ou o deixam de fora de propósito. Batem nele, o chutam, o empurram, o derrubam ou trancam ele/ela em uma sala. Eles contam mentiras ou espalham rumores falsos sobre ele/ela, ou enviam notas e tentam fazer com que outros alunos não sejam amistosos com ele/ela. Eles fazem outras coisas prejudiciais. Quando falamos de *bullying*, essas ações acontecem repetidamente, e é difícil para o aluno que é atacado se defender. Nós também chamamos de *bullying* quando eles provocam, repetidamente e de uma maneira dolorosa, ele/ela. Nós não chamamos *bullying* quando a zombaria é feita de maneira amigável e lúdica. Tampouco é intimidação quando dois estudantes, com mais ou menos a mesma força, discutem ou lutam.<sup>218</sup> (OLWEUS, 1998 *apud* PAREDES *et al.*, 2017, p. 302, grifos nossos, tradução minha).

Algumas pesquisas também demonstraram as consequências emocionais para a vítima advindas das agressões por ela sofridas. Em uma dessas pesquisas, intitulada “O fenômeno *bullying* nas escolas da cidade de Cali”, Maria Teresa Paredes, Martha Cecília Alvares, Leonor Lega e Ann Vernon (2017) retomaram os estudos sobre esse tema feitos na Europa e nos Estados Unidos e produzidos no final do século XX e início do século XXI. Segundo as autoras, esses estudos sinalizaram que os adolescentes vítimas de *bullying*, antes de completarem 23 anos de idade, apresentavam baixa autoestima e tinham forte propensão à depressão.

De acordo com as elas, o *bullying* gera problemas emocionais graves e duradouros, sem dizer que “a tendência de vitimar a outros ou a outras na escola prediz, com certeza, o comportamento anti-social e violento do adulto”<sup>219</sup> (PAREDES *et al.*, 2017, p. 299). Como

---

<sup>218</sup> Texto original: “*Decimos que un estudiante está siendo hostigado por pares o es víctima cuando otro estudiante o varios de ellos: le dicen cosas con significados hirientes, o hacen burla de él/ella o lo/a llaman con nombres que tienen significados hirientes. Lo/a ignoran o excluyen completamente del grupo de amigos o lo dejan fuera de cosas a propósito. Lo/a golpean, patean, empujan, tumban, o lo/a encierran en un cuarto. Dicen mentiras o difunden falsos rumores sobre él/ella, o envían notas y tratan de hacer que otros estudiantes sean antipáticos con él/ella. Les hacen otras cosas hirientes. Cuando hablamos de bullying, esas acciones suceden repetidamente y es difícil para el/la estudiante agredido/a, defenderse por sí mismo. También llamamos bullying cuando se burlan repetidamente de manera hiriente de él/ella. No llamamos bullying cuando la burla es hecha de una forma amigable y juguetona. Tampoco es bullying cuando dos estudiantes de mas o menos la misma fuerza, discuten o pelean*”.

<sup>219</sup> Texto original: “[...] *la tendencia a victimizar a otros o a otras en las escuela, predice con certeza la conducta antisocial y violenta del adulto*”.

consequência negativa do quadro emocional provocado pelo *bullying*, a literatura consultada por Cepeda-Cuervo *et al.* (2016, p. 518) aponta que, em vários casos, há sérios comprometimentos no desenvolvimento acadêmico das vítimas, além de poder ser a “origem de múltiplas situações de faltas e de deserção escolar”<sup>220</sup>.

As consequências causadas pelo *bullying* não afetam apenas as vítimas. De acordo com Contrera Álvarez (2013), o *bullying* também influencia o futuro dos agressores: “O problema do *bullying*, ou assédio, nas salas de aula exige muito cuidado, pois não só afeta a vítima do abuso mas também o agressor, o qual corre o risco de desenvolver ainda mais suas atitudes violentas e, até mesmo, uma carreira criminosa”<sup>221</sup> (VANGUARDIA, 2018 *apud* CONTRERAS ÁLVARES, 2018, p. 102).

O *bullying* é um fenômeno de agressividade injustificada que ocorre com maior ou menor grau de seriedade, mas é sempre violento, porque perverte a ordem esperada das relações sociais, que pode ser denominada como a reciprocidade moral esperada entre iguais. É um jogo perverso de dominação-submissão que, quando é mantido por um período prolongado, dá origem a processos de vitimização, o que significa deterioração psicológica da personalidade da vítima e deterioração moral do agressor.<sup>222</sup> (VANGUARDIA, 2018 *apud* CONTRERA ÁLVARES, 2018, p. 103, grifo nosso, tradução minha).

Ao que nos parece, a elucidação acerca das desastrosas consequências para as vítimas do *bullying* tem servido de mote para a realização de pesquisas sobre a convivência escolar. A realização dessas investigações coloca em questão não só o “porquê” de a sociedade ainda contar com a escola para a educação das novas gerações, como também “passa a questionar sua capacidade de exercer” essa função e, conseqüentemente, sua continuidade.

[...] nossos centros educacionais devem entender que existem várias formas de violência escolar, algumas das quais não são visíveis na aparência ou não são espetaculares em sua manifestação, como o *bullying*, mas que interferem no propósito de que as escolas sejam um lugar seguro e nutritivo para o saudável desenvolvimento emocional, social e intelectual de todos os alunos

---

<sup>220</sup> Texto original: “[...] origen de múltiples situaciones de ausentismo y deserción escolar”.

<sup>221</sup> Texto original: “La problemática del bullying o matoneo en las aulas de clase es de bastante cuidado, no solo afecta a la víctima del abuso sino también al agresor, quien corre el riesgo de desarrollar aún más sus actitudes violentas e incluso una trayectoria criminal”.

<sup>222</sup> Texto original: “El bullying es un fenómeno de agresividad injustificada que cursa con mayor o menor nivel de gravedad, pero siempre es violento porque pervierte el orden esperable de relaciones sociales, lo que puede denominarse como la reciprocidad moral esperable entre iguales. Se trata de un juego perverso de dominio-sumisión que cuando se mantiene de forma prolongada da lugar a procesos de victimización, con lo que ello significa de deterioro psicológico de la personalidad de la víctima y de deterioro moral del agresor”.

e todas as alunas.<sup>223</sup> (PAREDES *et al.*, 2017, p. 309, grifo nosso, tradução minha).

A caracterização das práticas de *bullying* foi alvo das inúmeras enquetes realizadas na capital da Colômbia. Naquela realizada em 2006 (DANE, 2016), foi perguntado aos alunos se eles tinham sofrido algum tipo de ofensa por parte dos colegas da sala de aula – insulto, apelido ofensivo, provocação –, no mês anterior à realização da enquete, e se isso fazia com que eles se sentissem muito mal, e se eles não sabiam como se defender. Aproximadamente, 15% dos adolescentes responderam afirmativamente a essa questão. Outros 17% assumiram a autoria dos atos e a intenção de insultar, ou causar algum tipo de dano aos colegas da turma. O questionário ainda indagou sobre o *bullying* provocado por alunos de outras turmas, nos últimos 30 dias (antes da pesquisa), obtendo como resultado 12% de respostas afirmativas.

Esses resultados foram comparados àqueles de outros países europeus e dos EUA, os quais realizaram pesquisas sobre o *bullying*, utilizando perguntas parecidas às do questionário, em Bogotá, contudo inquirindo a quantidade de vezes, no mês, que as vítimas foram assediadas pelo agressor.

Tanto na Europa como nos EUA, a prevalência de *bullying* com uma frequência entre 2 e 3 agressões por mês é relatada dentro de uma taxa entre 10 e 15%. Os indicadores de percepção de segurança tanto dentro da escola quanto no caminho até ela marcam uma prevalência, em pesquisas conduzidas nos EUA, dentro do intervalo entre 5 e 10%.<sup>224</sup> (DANE, 2016, p. 34, grifo nosso, tradução minha).

Já os autores Cepeda-Cuervo *et al.* (2016, p. 518), quando recorreram aos estudos colombianos que abordam o *bullying* na escola, observaram que, até aquele momento (em 2016), muitos desses estudos apontam que as violências cometidas nos colégios por adolescentes são aquelas identificadas como: “indisciplina, roubos, brigas e destruição do material e da infraestrutura das escolas”<sup>225</sup>. Portanto, há uma lacuna, nesses estudos, no que se refere à expressão do *bullying* (ou *acoso*) no ambiente escolar.

---

<sup>223</sup> Texto original: “[...] nuestros centros educativos deben comprender que existen diversas formas de violencia escolar, algunas poco visibles en apariencia o poco espectaculares en su manifestación, como el bullying, pero que interfieren con el propósito de que los colegios sean un lugar seguro y nutritivo para el sano desarrollo emocional, social e intelectual de todos los estudiantes y de todas las estudiantes”.

<sup>224</sup> Texto original: “Tanto en Europa como en EUA la prevalencia del acoso escolar con una frecuencia de entre 2 y 3 agresiones por mes se reporta dentro del rango entre 10 y 15%. Los indicadores de percepción de seguridad tanto dentro del colegio como en el camino para llegar al mismo marcan una prevalencia en las encuestas realizadas en EUA dentro del rango entre 5 y 10%”.

<sup>225</sup> Texto original: “[...] indisciplina, robos, peleas y destrucción del material y de la infraestructura de las instituciones educativas”.



Com o objetivo de apresentar novos elementos à discussão, Cepeda-Cuervo *et al.* (2016) realizaram uma pesquisa envolvendo escolas da localidade de Ciudad Bolívar, em Bogotá. Para essa pesquisa, foi aplicado um questionário em 3.266 (três mil duzentos e sessenta e seis) alunos do 6º ao 11º grau, para identificar a presença e caracterizar as situações de *bullying*. Os resultados apontaram que “156 estudantes disseram ter sido vítimas de 22 das situações de violência; outros 218 alunos disseram ter sido vítimas de 21 e [mais] 193 de 19 outras situações”<sup>226</sup> (CEPEDA-CUERVO *et al.*, 2016, p. 253).

Concluem os autores que não só a presença mas também a recorrência dos eventos de *bullying* converteram a escola “no espaço onde [os alunos] são maltratados, onde todos os processos de desenvolvimento pessoal e social se encontram em risco”<sup>227</sup>, fazendo-se necessário que esses eventos sejam identificados, para, gradativamente, serem articuladas intervenções com vistas à diminuição de tais ações no cotidiano escolar (CEPEDA-CUERVO *et al.*, 2016, p. 524).

Com a finalidade de reafirmar não só a presença mas também a crescente ação de *bullying* nas escolas, trouxemos alguns elementos recentes das quatro enquetes realizadas em colégios bogotanos, a partir de 2006. Os formulários estruturantes dessas enquetes continham, todos eles, uma mesma pergunta a ser respondida pelos alunos: “No mês passado, um estudante da sua escola, repetidamente, te ofendeu, te bateu ou ameaçou te bater, fazendo você se sentir mal?”<sup>228</sup>. Na do ano de 2006, 13% dos alunos responderam afirmativamente à questão proposta. Já na de 2011, 10% dos alunos que estudavam em escolas públicas e 8% dos que pertenciam às escolas particulares responderam que sim a esse questionamento. Na de 2013, responderam que sim a essa pergunta 13% dos estudantes de colégios públicos e 12% dos de colégios particulares. Contudo, houve um aumento expressivo nas cifras da enquete do ano de 2015: 26% dos estudantes de colégios públicos e 20% dos de colégios particulares responderam afirmativamente a essa pergunta.

Como se pode observar, há uma significativa dissonância referente aos índices do ano de 2015 quando comparado aos das demais enquetes. De acordo com Ana Cristina Salazar Estupiñán (2018) (uma das compiladoras da enquete de 2015), até a enquete do ano de 2013,

---

<sup>226</sup> Texto original: “[...] 156 estudiantes reportaron ser víctimas de 22 de las situaciones de violencia; otros 218 alumnos ser víctimas de 21 y [más] 193 de 19 otras situaciones”.

<sup>227</sup> Texto original: “[...] en un espacio donde [los alumnos] son maltratados, donde todos los procesos de desarrollo personal y social se encuentran en riesgo”.

<sup>228</sup> Texto original: “¿En el mes pasado, ¿un estudiante, que es de tu colegio, repetidamente te ofendió, te pegó, o te amenazó con hacerte daño, haciendote sentir muy mal?”.

as opções de resposta à questão feita acima apenas indicavam se o estudante tinha sido ou não vítima de agressões repetidas, através de insultos ofensivos, ameaças e golpes, por um colega da escola, durante o mês anterior à realização das pesquisas. Na enquete do ano de 2015, os estudantes tinham uma terceira opção de resposta<sup>229</sup>: “*sí, y no supe cómo defenderme*” (sim, e eu não soube como me defender). Essa nova resposta teve a função de ampliar o foco de análise dessa pesquisa e de verificar a maneira pela qual o aluno enfrentou, ou não, a situação de agressão, isto é, se ele se defendeu, ou não.

Para Salazar Estupiñán (2018), a reformulação dessa pergunta permitiu destacar, por meio de suas opções de resposta, um elemento central do assédio entre os alunos, o *bullying* escolar: sentimento de desamparo e de abandono expresso pela pessoa quando é agredida.

A formulação anterior da questão media a prevalência de repetidas situações de ofensas, ameaças e espancamentos, mas não diferenciou as respostas frente àquelas de quem reportava sua ocorrência. Portanto, as respostas à nova questão registram prevalência maior de relatos de assédio do que a anterior, mas, por sua vez, permitem identificar com mais precisão o fator subjetivo que define essa forma insidiosa de agressão.<sup>230</sup> (SALAZAR ESTUPIÑÁN, 2018, p. 147, tradução minha).

No estudo de Paredes *et al.* (2017), participaram 2.452 (dois mil quatrocentos e cinquenta e dois) alunos do 6º ao 8º grau. As perguntas presentes no questionário desse estudo objetivavam mapear as manifestações e a caracterização dos eventos de *bullying* nas escolas de Cali<sup>231</sup>. Segundo as autoras, a partir do preenchimento dos questionários, já foi possível cumprir com uma dimensão da pesquisa referente à participação/situação (envolvimento) dos alunos(as) diante do *bullying*, a saber: como vítimas, como agressores(as) e como aqueles chamados por Olweus (1998 *apud* PAREDES *et al.*, 2017) de “agressores passivos”<sup>232</sup>. Outro importante

---

<sup>229</sup> As outras duas opções de resposta oferecidas aos alunos para escolherem diante da pergunta: El mes pasado, ¿un o una estudiante, que es de tu colegio, repetidamente te ofendió, te pegó, o te amenazó con hacerte daño, haciendote sentir muy mal?, eram: (a) No me ha pasado e (b) Sí, pero me defendí.

<sup>230</sup> Texto original: “*La formulación anterior de la pregunta media la prevalencia de situaciones reiteradas de ofensa, amenazas y golpes, pero no diferenciaba las respuestas frente a las mismas de quien reportaba su ocurrencia. Por consiguiente, las respuestas a la nueva pregunta registran una prevalencia mayor de reportes de hostigamiento que la anterior, pero a cambio permite identificar con más precisión el factor subjetivo que define esta modalidad insidiosa de agresión*”.

<sup>231</sup> Cali é a terceira cidade mais importante e mais populosa da Colômbia. Localiza-se entre a cordilheira ocidental e a cordilheira central dos Andes, nas margens do rio Cauca.

<sup>232</sup> Segundo Olweu (1998 *apud* PAREDES *et al.*, 2008, p. 301), os chamados “agressores passivos” são aqueles alunos que “*aún sin tomar la iniciativa de las agresiones, sí toman parte en las intimidaciones apoyando a los agresores o agresoras en sus actos y simpatizando con ellos y ellas*”. Geralmente, são aqueles adolescentes “seguidores” dos líderes e que, diante de situações de agressão verbal, por exemplo, assistem, incentivam e/ou contribuem para o constrangimento da vítima. Esses “agressores passivos”

resultado desse estudo refere-se à demonstração das ações identificadas como sendo de *bullying*: elas são de natureza frequentemente verbal e manifestam-se através de “apelidos” e da “ridiculização” do colega.

Isso é o que também demonstra o trabalho a seguir. A pesquisa coordenada por Cláudia Amanda Chaves *et al.* (2018) teve como objetivo identificar os tipos de agressão que resultam de um problema e/ou conflito. Para tanto, foi aplicado um questionário a 5.537 (cinco mil quinhentos e trinta e sete) alunos de sete escolas públicas de ensino médio de San Juan de Pasto, no sudoeste da Colômbia.

As autoras identificaram que a agressão mais frequente entre os adolescentes foi a “verbal”. Esse tipo de agressão aconteceu, geralmente, próximo ao colégio, ao final da aula, ou no banheiro. Os resultados mostraram que 72,3% dos eventos ocorreram no interior da sala de aula, na ausência do professor, e outros 73,6% aconteceram no banheiro e, em menor escala (70,8%), no pátio da escola. Chama a atenção que o maior contingente de agressão verbal

---

são também identificados no estudo de Ghiso e Otavo (2016) sobre as práticas de acoso que acontecem na escola. Em diálogo com a pesquisa sobre convivência escolar na Espanha, por Trianes (2000), os autores destacam o papel dos “observadores” da intimidação e sua contribuição para a naturalização dessas práticas agressivas na escola. “[...] se detectó que el individuo observador habitualmente pone alguna distancia frente al hecho agresivo y frente a los sujetos implicados en el hecho – agresor/víctima –, y es desde esa distancia que va construyendo un juicio, valorando los hechos, tomando decisiones de participar o no; se identifica con la víctima o con el agresor o, por el contrario, permanece extraño y paralizado frente al suceso. Algunos sujetos observadores en su extrañeza se preguntan ¿qué está pasando? Lo que no quiere decir que hagan algo por mediar, por separar a los individuos implicados o por ayudarlos. La inmovilidad y perplejidad de los sujetos observadores los lleva a asumir conductas indecisas que se debaten entre el actuar o el esperar a que se calmen, llamar a otros y a otras estudiantes, o informar a algún docente; lo más común es quedarse viendo y enterándose del ‘chisme’, porque poco importa si lo que pasa es algo ‘malo’, ‘violento o estúpido’. Comúnmente, desde las rutinas que frenan el asumir una postura prosocial, el observador u observadora siente y piensa que no se puede hacer nada porque para muchos niños, niñas, jóvenes y personas adultas, la agresión, la violencia, el acoso, se convierten en algo común, permanente, invisible. [...] los individuos observadores, antes de ofrecer ayuda calculan los costos y beneficios que podrían obtener el asumir un comportamiento prosocial. En una suerte de economía de la acción, el observador u observadora habitualmente actúa minimizando los costos y maximizando los beneficios” (GHISO; OTAVO, 2016, p. 545-546). Tradução: “[...] detectou-se que o indivíduo observador normalmente coloca alguma distância contra o fato agressivo e contra os indivíduos envolvidos no incidente – agressor/vítima – e é a partir dessa distância que ele está construindo um julgamento, avaliando os fatos, a tomada de decisões de participar ou não; identifica-se com a vítima ou com o agressor, ou a agressora, ou, ao contrário, permanece estranho e paralisado diante do evento. Alguns sujeitos observadores, em sua estranheza, perguntam-se: o que está acontecendo?. O que não significa fazer algo para mediar, separar os indivíduos envolvidos ou ajudá-los. A imobilidade e a perplexidade dos sujeitos de observação levam-nos a assumir comportamentos indecisos, que se dividem entre agir ou esperar que eles [os contendores] se acalmem, chamem os outros e as outras estudantes, ou informem um professor. O mais comum é ficar e ver a ‘fofoca’, porque pouco importa se o que acontece é algo ‘ruim’, ‘violento ou estúpido’. Comumente, a partir das rotinas que dificultam a suposição de uma posição pró-social, o observador sente e pensa que nada pode ser feito, porque para muitas crianças, jovens e adultos, agressão, violência e assédio tornam-se algo comum, permanente, invisível. [...] os indivíduos observadores, antes de oferecerem ajuda, calculam os custos e benefícios que poderiam ser obtidos em assumir um comportamento pró-social. Em uma sorte de economia da ação, o observador, ou observadora, habitualmente atua minimizando os custos e maximizando os benefícios”. (Tradução minha).

(97,2%) ocorreu fora da escola – próximo a ela –, sugerindo a origem de muitas brigas que ocorreram no exterior do colégio, entre os alunos (CHAVES *et al.*, 2018).

Além disso, a agressão verbal (*acoso*) manifestou-se em 63% dos casos através de apelidos jocosos com referência aos companheiros, e em outros 55% mediante o uso de expressões e/ou palavras ofensivas. Fazer fofoca (falar mal de outras pessoas) foi uma conduta adotada por, pelo menos, 73,4% dos alunos para agredirem verbalmente alguns colegas<sup>233</sup>. É necessário, então, “analisar que influencia tem esse aspecto, com o fim de evitar confrontações entre os estudantes da instituição”<sup>234</sup> (CHAVES *et al.*, 2018, p. 85).

Com o objetivo de precisar o predomínio dos atos de assédio (*hostigamiento*) entre os alunos nas escolas públicas da cidade de Bucaramanga<sup>235</sup>, Yolima Ivonne Beltrán Villamizar *et al.* (2018) realizaram uma pesquisa envolvendo 1.776 (um mil setecentos e setenta e seis) estudantes do grau 4º ao 11º<sup>236</sup>. Nessa pesquisa, a compreensão sobre o fenômeno do assédio escolar é embasada, principalmente, nos estudos do sueco Dan Olweus (1993) e da espanhola Júnia Maria Rodrigues (2009). Sob a influência do trabalho desta última, as autoras compreenderam que o assédio escolar (*hostigamiento escolar*) “deriva de um tipo de relacionamento interpessoal desenvolvido em grupo, que tem o propósito de produzir dano e humilhação, e é caracterizado por condutas reiteradas de intimidação e exclusão, dirigidas a um indivíduo que se encontra em posição de desvantagem”<sup>237</sup> (BELTRÁN VILLAMIZAR *et al.*, 2018, p. 174).

Os resultados apontam que houve um montante de 8,1% de estudantes que afirmaram ser vítimas de intimidação, rejeição ou maus-tratos por algum companheiro, ao menos uma vez na semana, nos três meses que antecederam a realização da pesquisa. Assim como no trabalho empreendido por Chaves *et al.* (2018), a principal forma de agressão entre os alunos, nas escolas de Bucaramanga, foi a verbal, com troca de palavras de baixo calão e ofensas, representando 61,3% das reclamações dos estudantes. Em seguida, vêm os apelidos

---

<sup>233</sup> A título de complementariedade, os estudantes bogatanos foram perguntados sobre as situações que mais atrapalhavam o ambiente da sala de aula. Enquanto 84,5% dos alunos do 5º grau assinalaram que a indisciplina é a circunstância que mais atrapalha, seus colegas do 6º ao 9º ano destacaram que, além da indisciplina, as agressões verbais entre os companheiros (54,5%) e a fofoca (38,1%) também perturbam o ambiente da sala de aula (DANE, 2016).

<sup>234</sup> Texto original: “[...] *analizar qué influencia tiene dicho aspecto, con el fin de evitar confrontaciones entre estudiantes de la institución*”.

<sup>235</sup> Capital do Estado de Santander, que fica no nordeste da Colômbia, na região andina do país.

<sup>236</sup> Para tanto, foi utilizado o *Cuestionario sobre el estado inicial de la convivencia escolar*.

<sup>237</sup> Texto original: “[...] *deriva de un tipo de relación interpersonal desarrollado en un grupo, que tiene el propósito de producir daño y humillación, y se caracteriza por conductas reiteradas de intimidación y exclusión, dirigidas a un individuo que se encuentra en posición de desventaja*”.

(58,1%), que são os adjetivos negativos direcionados por um aluno a outro. As calúnias ou as falsas acusações levantadas contra alguém perfizeram o número de 54,8%.

Ampliando a perspectiva de algumas pesquisas trazidas até aqui e mesmo de outras enquetes já realizadas na capital colombiana, uma pergunta sugerida no questionário proposto na “*Encuesta sobre Clima Escolar y Victimización – Bogotá, 2015*” (ÁVILA MARTÍNEZ, 2018) quis averiguar “quem” observou a prática do *bullying* na sala de aula, ao invés de apenas identificar a vítima, ou o agressor da ação<sup>238</sup>. Para tanto, a pergunta utilizada foi a seguinte: “Na sua classe, você comete (ou faz) *bullying* contra algum de seus companheiros ou companheiras?”<sup>239</sup>. Os alunos do 7º e 8º graus foram os que mais responderam afirmativamente a essa questão, atingindo uma média de 60% aproximadamente, em ambos os anos escolares.

Reforçando os elementos observados por Chaves *et al.* (2018), os dados da pesquisa de Beltrán Villamizar *et al.* (2018) apontaram que os cenários onde as agressões verbais entre os alunos mais ocorrem no interior da escola são a sala de aula e o pátio, enquanto os bicos próximos à escola são os ambientes externos em que os assédios (*hostigamientos*) mais acontecem.

Os resultados trazidos pelos autores acima apontam que a tendência a ignorar o fato é o principal comportamento da vítima de agressão verbal: 83,9% dos adolescentes afirmaram que, diante dessa situação, ignorá-la tem sido seu comportamento. De outro lado, os autores constataram que os professores se converteram no principal apoio para os alunos vítimas de maus-tratos verbais (35,5%), já que são as pessoas mais procuradas pelos alunos, quando estes querem se comunicar, e as que mais realizam intervenções nessas situações (41,9%).

#### 6.4.5 Cyberbullying

Novas interações entre os adolescentes e, conseqüentemente, novas condutas agressivas, agora, são reconfiguradas e potencializadas pelas novas tecnologias. Para Contrera

---

<sup>238</sup> “La pregunta sobre la observación de este fenómeno de agresión en el colegio es importante en la medida en que confirma que no se trata de conductas que se realicen furtivamente, sino de manera abierta para que sean presenciadas por un número significativo de compañeros y compañeras. La encuesta 2015 se quedó corta en la indagación sobre la actitud de los observadores frente a los episodios de “bullying” que presenciaron en el salón. No obstante, queda claro que la reiteración o supresión de este tipo de agresión escolar cuenta con el apoyo o resistencia de quienes se reportan como observadores del fenómeno.” (SALAZAR ESTUPIÑÁN, 2018, p. 149).

<sup>239</sup> Texto original: “¿En tu salón, ¿se le hace matoneo (o “bullying”) a alguno de tus compañeros o compañeras?”.

Álvarez (2018, p. 106), o *ciberbullying* é compreendido como sendo aquelas “agressões indiretas e anônimas que se desenvolvem através do uso de novas tecnologias da informação e da comunicação, como a internet, redes sociais e o telefone celular”<sup>240</sup>.

Para Gloria Caicedo Sánchez e Edilberto Cepeda-Cuervo (2016), o *cyberbullying* é uma ação de assédio, de maus-tratos, de intimidação, de agressão entre os adolescentes (e, no nosso caso, entre os estudantes) praticada por meio das redes sociais, de *e-mails*, mensagens de textos nos celulares e nas comunidades virtuais. Os autores apontam duas características do *cyberbullying* que o tornam mais perigoso que o *bullying*: primeiro, é o fato de que o assédio pode permanecer no anonimato; e, depois, é um estilo de agressão que tem a capacidade de atuar dentro e fora da escola, estendendo, assim, seu campo de atuação.

Conforme anunciado nos trabalhos anteriores, as tecnologias comunicativas têm servido de instrumento de agressão, intimidação e assédio entre os adolescentes. O trabalho de Beltrán Villamizar *et al.* (2018) encontrou que 5% da população escolar pesquisada afirmaram já ter sido vítima de assédios (*hostigamiento*) através de meios virtuais. O telefone celular e o *e-mail* são os principais meios eletrônicos por meio dos quais a agressão acontece. Quando perguntadas como agem diante dessas agressões, 57,9% das pessoas responderam que choram (BELTRÁN VILLAMIZAR *et al.*, 2018).

---

<sup>240</sup> Texto original: “[...] *agresiones indirectas y anónimas que se desarrollan a través del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, como pueden ser la internet, redes sociales y el teléfono móvil*”.

## 6.5 Por uma Convivência Democrática e a Lei nº 1.620 nas escolas

A seguir apresentaremos a terceira abordagem originada da sistematização dos trabalhos acerca da violência escolar e dos conflitos escolares: a convivência em contextos escolares.

Curiosamente, a origem da “*Ley de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*” tem como ponto de partida a sentença da Corte Constitucional, número T-905, de 2011<sup>241</sup>. Tal sentença foi emitida como resposta a uma situação pontual, em que uma estudante e seus pais expressaram que, na escola em que ela estudava, não foram dadas as condições necessárias para se evitar o *bullying* perpetrado por um grupo de colegas da garota. Os juízes acharam incrível o fato de, até aquele instante, não se ter conceituado o problema da violência escolar na Colômbia e de, ainda, se apresentarem situações de ambiguidade para o manejo de tais ocorrências cotidianas nas escolas.

A sentença T-905, de 2011, ordenou ao:

[...] Ministério da Educação Nacional que, no prazo de seis meses, contados a partir da notificação do presente despacho, em coordenação com o Instituto Colombiano de Bem-Estar Familiar, a Defensoria Pública e a Procuradoria Geral da Nação liderem a formulação de uma política geral que permita a prevenção, a detecção e a atenção de práticas de maus-tratos, assédio ou “*bullying* escolar”, de forma coerente com os programas que estão sendo desenvolvidos atualmente, com as competências das entidades territoriais, e que constitua uma ferramenta básica para a atualização de todos os manuais de convivência.<sup>242</sup> (CORTE CONSTITUCIONAL, 2019, p. 62, grifo nosso, tradução minha).

Essa sentença constitui-se, então, no antecedente jurídico imediato da promulgação da Lei nº 1.620, que nos permite constatar que um caso poderá até chegar aos tribunais das

---

<sup>241</sup> Disponível em: <<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/t-905-11.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

<sup>242</sup> Texto original: “[...] Ministerio de Educación Nacional que en el término de seis meses contados a partir de la notificación de la presente providencia, en coordinación con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Defensoría del Pueblo y la Procuraduría General de la Nación, lidere la formulación de una política general que permita la prevención, la detección y la atención de las prácticas de hostigamiento, acoso o “matoneo escolar”, de manera que sea coherente con los programas que se adelantan en la actualidad, con las competencias de las entidades territoriales y que constituya una herramienta básica para la actualización de todos los manuales de convivencia”.

Cortes, porque ainda há pouca clareza, tanto na escola quanto nos ordenamentos jurídicos do país, sobre a conceituação e/ou o tratamento a ser dado em situações de convivência nas escolas.

Deve-se notar também que essa iniciativa não veio de debates acadêmicos e comunitários dos atores sociais ligados à educação, mas, sim, de um Tribunal, o qual teve de ordenar que esse regulamento fosse criado. O que não implica desconsiderar que, nesse caso, entram em jogo aspectos sociais e educacionais diferentes, mas que, no entanto, chama a atenção, porque é essa instância jurídica, diante do mundo acadêmico, que atuou sobre o assunto (CORTE CONSTITUCIONAL, 2019, p. 62-63).

A presença das inúmeras e, cada vez mais, frequentes ocorrências de agressão, de *bullying* e de outras formas de maus-tratos envolvendo alunos, nas escolas colombianas, tem sido evidenciada, pelo menos, nas duas últimas décadas, por investigações de universidades desse país e despertado a preocupação do governo e, em especial, a do Ministério da Educação. Por sua parte, o Governo da Colômbia expediu a Lei nº 1.620, de março de 2013, como uma medida que buscou neutralizar e diminuir os fatos que conspiram contra a convivência escolar. Fatos esses que as investigações já ilustraram suas causas, características e impactos danosos (emocionais e cognitivos) decorrentes de tais situações, destacando ainda que as intervenções apresentaram resultados reduzidos, tendo alterado pouco, ou quase nada, o clima das instituições escolares.

Em seu trabalho, “*La formación para la convivencia: un reto para la gestión escolar*”, o sociólogo Vizcaíno-Gutiérrez (2019) propõe uma mudança de rota na análise sobre a agressão e focaliza a “convivência” no interior das instituições escolares. Para Vizcaíno-Gutiérrez (2019), a raiz da convivência entre os seres humanos encontra-se na organização social e cultural do contexto de criação e formação da personalidade total das pessoas. Para alcançar êxito, essa formação pessoal necessita acontecer de maneira que a criança conviva com outras pessoas, tendo referências experienciais, oportunidades de repetição e arrimos constantes, que garantam o contato com códigos de conduta e reforços permanentes em seu ambiente, de maneira a facilitar a interiorização e subjetivação desses códigos (leis, normas e regras) por parte da criança. São todos processos complexos que não podem passar despercebidos.

Além disso, reforça o autor que aprender a conviver é para a vida em sociedade, nos diferentes contextos em que se experimenta cotidianamente a vida com as pessoas. A aprendizagem, portanto, sinaliza dimensões imprevisíveis no momento da educação informal da família e dos meios de comunicação de massa e no da educação formal em instituições



especializadas. E, ainda, a convivência “É uma dimensão da educação cidadã, que equivale a dizer vida em democracia, respeito pelos outros, participação nas formas de poder e as decisões que afetam sua vida em comunidade<sup>243</sup>” (VIZCAÍNO-GUTIÉRREZ, 2019, p. 119).

À escola sempre se confiou a formação da nova geração. À medida que os processos de modernização foram se desenvolvendo, também a modernidade foi abrindo seu próprio espaço e acolheu a “educação para a cidadania”, que alcançou o seu auge como resultado da “terceira onda democrática”, na qual as transformações que foram forjadas no curso da história são evidentes (GARCÍA, 2019 *apud* VIZCAÍNO-GUTIÉRREZ, 2019). Uma delas tem sido a formação e consolidação de “identidades imaginadas”. Explicitamente, a atribuição de promover a convivência na vida das instituições de ensino é recente. O contexto com alto nível de violência que vive a Colômbia desde a década de 1950 reclama pela elaboração e implementação de um projeto de formação de novas pessoas, com uma nova mentalidade para uma outra sociedade de paz.

Ao destacar a convivência como aprendizagem a ser experimentada rotineiramente, nos diferentes contextos sociais, Vizcaíno-Gutiérrez (2019) convida a escola e, incisivamente, os diferentes atores implicados nos processos da gestão educacional a garantirem a efetivação de processos de uma formação que necessita ser mais cidadã, mais condizente com as atuais demandas da sociedade colombiana. Isso implica a aprendizagem “das qualidades, atitudes, condutas e conhecimentos que permitem criar um âmbito cívico apto para que se respeitem os particularismos e compartilhem valores comuns”<sup>244</sup> (UNESCO, 2005 *apud* VIZCAÍNO-GUTIÉRREZ, 2019, p. 119).

O que o autor está propondo diante do contexto colombiano é reconhecer a convivência como (possível, urgente e necessária) paradigma a nortear as interações humanas desse país. No entanto, como característica da modernidade, para que se instaurem e se efetivem essas mudanças, é necessário que a “situação problemática” que se quer alterar conquiste certa legitimidade institucional. Legitimidade essa que se obtém mediante:

---

<sup>243</sup> Texto original: “[...] *es una dimensión de la formación ciudadana, lo que equivale a decir vida en democracia, respeto por los otros, participación en las formas de poder y en las decisiones que afectan su vida en comunidad*”.

<sup>244</sup> Texto original: “[...] *las cualidades, actitudes, conductas y conocimientos que permiten crear un ámbito cívico apto para que se respeten los particularismos y se compartan los valores comunes*”.

[...] a introdução de uma linguagem apropriada para nomear os novos objetos que acessam o acervo de conhecimento formado historicamente e disponível socialmente para seu reconhecimento. [...] Os agentes sociais apelam para eles quando precisam se conectar com os “outros” na convivência, a partir da qual é entendido como desenvolvimento da cidadania.<sup>245</sup> (VIZCAÍNO-GUTIÉRREZ, 2019, p. 119, tradução minha).

Para que a convivência se instaure como novo paradigma relacional e vá, então, fazendo parte desse quadro de mudança social, é preciso que esse processo tenha a força da lei, institucionalize-se.

Reconhece, contudo, o autor que a convivência em meio escolar se encontra numa posição secundária quando comparada às demandas políticas e econômicas:

Isso explica por que a função de inculcação da convivência tenha chegado tardiamente às instituições de ensino e que apenas se faça uma referência explícita e generalizada dela nas duas últimas décadas, nas quais a convivência faz parte do conceito e da prática da democracia participativa e, portanto, da imersão na política. Esse atraso é uma evidência da falta de preocupação das organizações dedicadas à educação em assimilar essa função que, atualmente, se considera central nas reformas institucionais.<sup>246</sup> (VIZCAÍNO-GUTIÉRREZ, 2019, p. 120, tradução minha).

Além disso, aponta o autor que, na ânsia de construir um melhor reconhecimento pela sociedade civil, o estado colombiano tem optado por questões de ordem mais amplas e macroestruturais, em detrimento de outras de menor impacto social. Ao lidar com as questões de “segunda necessidade”, como as da convivência no interior das escolas, o Estado o faz otimizando as ações dessa instituição e colocando-se apenas como ponto de apoio para a solução das questões relacionadas às atitudes violentas nas escolas. Desse modo, a convivência escolar continua não sendo função política do Estado. “A convivência como função da gestão

---

<sup>245</sup> Texto original: “[...] *la introducción de un lenguaje apropiado para denominar los nuevos objetos que acceden al acervo de conocimiento formado históricamente y disponible socialmente para su reconocimiento. [...] Los agentes sociales apelan a ellos cuando requieren conectarse con los “otros” en la convivencia desde la cual es comprendida como desarrollo de la ciudadanía*”.

<sup>246</sup> Texto original: “*Esto explica por qué la función de inculcación de la convivencia haya llegado tardiamente a las instituciones educativas y que solamente se hace una referencia explícita y generalizada en las dos décadas recientes en las cuales la convivencia hace parte del concepto, y de la práctica, de la democracia participativa y, por tanto, de la inmersión en la política. Ese retraso es una evidencia de la escasa preocupación de las organizaciones dedicadas a la educación para asimilar esa función que, en la actualidad, se considera central en las reformas institucionales*”.

escolar é uma das suas consequências, o que significa a aplicação de uma estratégia política do Estado incompatível com a sua função educativa”<sup>247</sup> (VIZCAÍNO-GUTIÉRREZ, 2019, p. 121).

Por outro lado, observa o autor que alguns países que, de alguma forma, interviram nessa questão não tiveram o êxito esperado, nem mesmo em instituições educativas (ASTIZ; MÉNDEZ, 2006). Em outras palavras, “o Estado não tem um poder ilimitado para resolver o problema da violência nas escolas. Não é este um problema que se soluciona só com melhores políticas”<sup>248</sup> (ONETTO, 2019). Diante dos atos de agressão, perseguição e intimidação nas instituições escolares, o Estado manifesta, na prática, sua incapacidade e suas limitações de neles intervir. A explicação está nas fragilidades do Estado, o qual não tem, nem mesmo, mecanismos para atingir os diretores escolares e exercer seu poder coercitivo.

A caixa de ferramentas que o Estado tem a seu favor se confronta com a realidade de que nem seus regulamentos, leis, força policial, campanhas, exortações, discursos, recompensas, incentivos, gratificações, coerções são capazes de conter fatos que vão na contra mão da convivência.<sup>249</sup> (VIZCAÍNO-GUTIÉRREZ, 2019, p. 121, tradução minha).

A preocupação, ainda que tardia, do Governo da Colômbia com a questão da convivência no interior das instituições escolares expressou-se através da publicação da Lei nº 1.620, em março de 2013, também nomeada de “*Ley de Convivencia Escolar, y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*” (“Lei de convivência Escolar, e Formação para o Exercício dos Direitos Humanos, a Educação para a Sexualidade e a Prevenção e Diminuição da Violência Escolar”). O objetivo a atingir com esse ordenamento legal encontra-se expresso em seu próprio texto: “[...] contribuir para a formação de cidadãos ativos que contribuam para a construção de uma sociedade democrática, participativa, pluralista e intercultural de acordo com o mandato constitucional e a lei Geral de Educação – Lei 115”<sup>250</sup> (COLOMBIA, 2015b). O eixo central que visa o desenvolvimento de competências cidadãs na e a partir da escola

---

<sup>247</sup> Texto original: “*La convivencia como función de la gestión escolar es una de sus consecuencias lo que significa la aplicación de una estrategia política desde el Estado que no guarda coherencia con su función educativa*”.

<sup>248</sup> Texto original: “[...] *el Estado no tiene un poder ilimitado para resolver el problema de la violencia en las escuelas. No es éste un problema que se soluciona sólo con mejores políticas*”.

<sup>249</sup> Texto original: “*La caja de herramientas que tiene el Estado a su favor se confronta con la realidad de que ni sus reglamentos, leyes, fuerza policial, campañas, exhortaciones, discursos, recompensas, estímulos, gratificaciones, coacciones son capaces de contener hechos que van en contravía de la convivencia*”.

<sup>250</sup> Texto original: “[...] *contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación -Ley 115*”.

encontra-se definido no Artigo 2º da referida Lei: “[...] competências básicas que definem como o conjunto de conhecimentos e de habilidades cognitivas, emocionais e comunicativas, que, articuladas entre si, fazem com que o cidadão atue de maneira construtiva em uma sociedade”<sup>251</sup> (COLOMBIA, 2015b).

A Lei nº 1.620 constitui-se de orientações gerais, de formação e integração de “comitês nacionais, distritais, departamentais, municipais e escolares”<sup>252</sup>, com seus membros e funções, e da proposta de uma “*Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar*” com a intervenção da família, como parte da comunidade educativa, tudo isso é o núcleo da normatização expedida<sup>253</sup>. E qualquer omissão, descumprimento ou atraso na sua aplicação serão sancionados de acordo com o “*Código General y de Procedimiento Penal*”, o “*Código Único Disciplinario*” e o “*Código de la Infancia y la Adolescencia*”. Igualmente, a lei determina sanções a instituições privadas, a diretores e a docentes, e estabelece incentivos aos estabelecimentos educativos.

Resumidamente, a Lei nº 1.620 expressa o exercício do Estado tanto em (tentar) garantir a convivência como em equilibrar a agressão entre os estudantes. Na leitura de Vizcaíno Gutiérrez (2019) a promulgação da referida lei é mais uma demonstração da debilidade e do descompromisso do Estado diante de questões *del Estado mínimo* (do Estado mínimo) (nesse caso, aquelas referentes às da convivência em âmbitos escolares), em que se transfere a responsabilidade da gestão dos problemas para as instituições escolares, cabendo aos órgãos administrativos do Governo a “competência [...] reguladora de sua existência e das funções que t[ê]m de cumprir”<sup>254</sup>.

---

<sup>251</sup> Texto original: “[...] *competencias básicas que define como el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática*”.

<sup>252</sup> Texto original: “[...] *comités nacional, distritales, departamentales, municipales y escolares*”.

<sup>253</sup> Complementando as informações acima, o Artigo 39 apresenta um glossário de definições com os conceitos-chaves (das agressões e maus-tratos) e o adequado tratamento da maioria delas, à medida que buscam incluir os atores do sistema escolar e não apenas vê-los como uma questão de estudantes. Entre os Artigos 40 a 48, é apresentado o protocolo usado para atender às situações que afetam a convivência escolar, classificando-as em três tipos: Tipo I, Tipo II e Tipo III. Dependendo da gravidade, situações que afetam a convivência podem ser tratadas através de ações conciliatórias e restaurativas ou encaminhamento a entidades externas responsáveis, após notificação às famílias, e levantamento de relatórios institucionais para que sejam respeitados os direitos do estudante no devido processo, privacidade e direito à defesa. Entende-se que a classificação propõe uma gradação tanto dos danos causados, se causados danos físicos ou não, quanto da reiteração do cometimento das situações, bem como da capacidade de a escola atender os casos, de maneira que aquelas situações enquadradas no âmbito da criminalidade sejam tipificadas como sendo de maior gravidade, dando lugar às agências externas à escola para seus devidos tratamentos.

<sup>254</sup> Texto original: “[...] *la competencia es la reguladora de su existencia y de las funciones que han de cumplir*”.

De acordo com Vizcaíno-Gutiérrez (2019, p. 122), para se alterar as lógicas inter-relacionais que embasam a convivência entre as pessoas nas escolas, será preciso uma:

[...] virada fundamental do Estado para assumir a direção e o controle sobre as instituições e o que acontece nelas no cotidiano da vida escolar e não se concentrar exclusivamente em sua função política. Caso contrário, a transferência dos conceitos de “Estado Mínimo” e “Estados Falidos”, originários do campo da economia, podem ser aplicados ao campo da educação e, desse modo, às instituições de ensino que, fundamentalmente, são concebidas dentro do campo social.<sup>255</sup> (Tradução minha).

Com isso, não se quer retirar, nem mesmo minimizar, a participação de outras instituições sociais na formação de crianças e adolescentes. A família, a igreja e outros contextos sociais, conforme apresentado anteriormente, são fundamentais no processo de aprendizagem da convivência. O que se espera é que a ampla lista de expectativas relacionadas às funções da escola junto à sociedade – funções cognitivas, vinculadas ao ensino de valores e aos saberes culturais – possa ser cumprida pela escola debaixo de um clima favorável, criado pela própria instituição, com o auxílio dos pais, dos professores e também dos alunos.

Contudo, faz-se necessário, por um lado, considerar o acúmulo de funções formativas absorvidas pela escola. Ao mesmo tempo, observa-se a impossibilidade de cumprimento dessas funções, uma vez que as mentalidades estão ainda fortemente arraigadas e sustentadas em esquemas e formas convencionais. O “giro fundamental” bem como o principal motivo que o alimenta são explicados da seguinte maneira:

Há que ter em conta, no entanto, que a tarefa atribuída às instituições educativas tem aumentado, tornando impossível seu cumprimento com os esquemas e as formas convencionais. Além de conquistas “intelectuais” em diferentes áreas do conhecimento, as organizações dedicadas à educação devem responder pela formação de cidadãos e concidadãos em um país cheio de conflitos, incluindo aqueles apresentados em sua territorialidade. O caso colombiano é paradigmático do mais longo conflito armado interno do mundo. Os agentes constituídos para contradizerem o Estado e lutarem por sua substituição, como as organizações contrainsurgentes e paralelas às guerrilheiras, em suas diversas formas, têm criado climas de hostilidade que, indiretamente, apoiam a prática de resolução dos conflitos através de meios agressivos, que incluem violência física até causar mortes. Esse tem sido um

---

<sup>255</sup> Texto original: “[...] giro fundamental del Estado para que asumiera la dirección y el control sobre las instituciones y lo que en ellas ocurre en la cotidianidad de la vida escolar y no se concentre exclusivamente en su función política. De lo contrario, la transferencia de los conceptos de ‘Estado mínimo’ y de ‘Estados fallidos’, originados en el campo de la economía, pueden aplicarse al campo de la educación y, desde luego, a las instituciones de educación que, fundamentalmente, se conciben dentro del campo social”.

aprendizado, com dimensões sociais, políticas e culturais de como resolver as diferenças através do uso da força privada e por fora da institucionalidade do Estado.<sup>256</sup> (VIZCAÍNO-GUTIÉRREZ, 2015, p. 122-123, tradução minha).

---

<sup>256</sup> Texto original: “Hay que tener en cuenta, sin embargo, que la tarea asignada a las instituciones educativas se ha incrementado y hace imposible su cumplimiento con los esquemas y formas convencionales. Además de los logros ‘intelectuales’, en las diferentes áreas del saber, las organizaciones dedicadas a la educación han de responder por la formación de ciudadanos y de conciudadanos en un país lleno de conflictos incluidos los que se presentan en su territorialidad. El caso colombiano es paradigmático del conflicto armado interno de mayor duración en el mundo. Los agentes constituidos para controvertir al Estado y luchar por su sustitución al igual que las organizaciones contrainsurgentes o paralelas a las guerrillas, en sus diversas modalidades, han creado climas de hostilidad que indirectamente sostienen la práctica de resolver sus conflictos mediante el uso de medios agresivos que llegan a incluir violencia física hasta causar muertes. Este ha sido un aprendizaje con dimensiones sociales, políticas y culturales de cómo resolver diferencias mediante el uso de la fuerza privada y por fuera de la institucionalidad del Estado”.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E QUESTÕES PARA NOVAS PESQUISAS

Antes de iniciarmos esta pesquisa, que durou quatro longos anos de descobertas repletas de desafios, não imaginávamos os caminhos que teríamos de percorrer e, menos ainda, a infinidade de atores e agentes envolvidos, diretamente, na temática sobre a qual estávamos estudando, os quais nela acrescentavam uma série de outros saberes e conhecimentos que nos obrigaram a tomar rumos diferentes na investigação, tornando-a sempre, cada vez mais, complexa.

Começamos, então, pelos caminhos percorridos pelos estudantes que cometeram atos de infração no contexto escolar. Esses indivíduos são considerados, pelos regimentos internos das escolas, como não apropriados para o ambiente educacional, ou perturbadores do clima escolar. As análises que fizemos dos processos aos quais tivemos acesso mostraram-nos que muitos dos casos de alunos que haviam sido enquadrados como atores de atos infracionais poderiam ter sido solucionados de outra forma que não o jurídico, caso esses atos fossem submetidos a diferentes critérios de avaliação, não pautados, exclusivamente, no relatório elaborado pelo agente de segurança pública.

Esperamos que a observação que acabamos de fazer não seja tomada como uma consideração final, mas, sim, como um questionamento preliminar que precisariam fazer todos os agentes que participam dos processos das ações judiciais envolvendo pré-adolescentes e adolescentes no contexto escolar, principalmente os professores que atuam diretamente com esses indivíduos, durante uma grande parte do dia.

Partindo do pressuposto de que todas as escolas tinham regimentos escolares internos e de que, por meio deles, as suas direções conseguiram manter um nível razoável, e até confortável, de funcionamento de suas atividades ao longo de anos, talvez de séculos, tal como registram diferentes documentos da história da educação, pode-se perguntar: o que aconteceu com muitos atos, não condizentes com o meio escolar, praticados pelos estudantes que, antes, a gestão escolar conseguia resolver, com base em seu regimento e com o apoio de seu conselho de classe, e que, hoje, para resolvê-los, é preciso que se chame a polícia, ou, então, confrontá-los com processos judiciais?.

Embora tenhamos feito essa pergunta, não sabemos se ainda temos resposta para ela. Contudo, os dados analisados na presente pesquisa trouxeram-nos informações

importantes, que, a nosso ver, podem ajudar a compreender o que estamos fazendo com os pré-adolescentes e adolescentes em nossas escolas.

Alguns desses dados precisam ser conhecidos, principalmente, pelos profissionais da educação, os quais estão atuando, diretamente, com estudantes na pré-adolescência. É preciso saber o que acontece com o(a) aluno(a) para o qual se aciona a polícia, ou a guarda municipal, com intuito de registrar o ato de infração praticado por ele/ela. Por exemplo, analisamos vários Boletins de Ocorrência em que a polícia foi acionada por algum gesto agressivo de um(a) aluno(a) direcionado a um(a) professor(a). Muitas vezes, esses atos são verbais, como palavrões e xingamentos. Às vezes, os atos são de desobediência. Outras vezes, o(a) aluno(a) não concorda com o que foi dito pelo professor e levanta-se e sai da sala de aula batendo a porta, ou dando um grito. Há ainda conflitos entre os alunos(as), os quais disputam namoradas(os), brigando momentaneamente. Enfim, há vários registros que reproduzem falas ou gestos agressivos de alunos(as) para os quais se aciona a polícia.

Todas as vezes que a polícia é acionada pela escola por causa de algum evento que justifique sua presença no local, o agente de segurança pública designado para o caso é obrigado a registrar o ato infracional para o qual ele foi acionado. Ele tem de fazer a mesma coisa que a escola fazia no passado, quando tomava ciência de um ato estudantil fora dos padrões admitidos no ambiente escolar: registrá-lo em um livro de ocorrências, no caso do guarda, esse livro é um Boletim de Ocorrência, ou, mais precisamente, um Registro de Eventos de Defesa Social (REDS).

E é nesse momento que começam as diferenças. O que orienta a elaboração dos registros nas duas instâncias? O registro da escola seguia os padrões da ética e dos costumes que eram adotados até pelas famílias dos estudantes. Para os comportamentos que saíssem das normas da escola, ou da família, eram previstos castigos, sendo os(as) alunos(as) infringentes privados(as) de brincar, ou de passear. Na escola, esses estudantes eram encaminhados para a sala da diretora e lá ficavam isolados o tempo que fosse necessário, ou ficavam expostos em um lugar que era visto como vergonhoso. Na realidade, nessas situações, como dizia Norbert Elias (1990), era a vergonha que regia um “bom” comportamento. Dessa maneira, a forma de classificar os comportamentos tidos como desviantes seguia, também, a ética da vergonha, sendo marcados com algumas letras, representando: a falta de... (A), mal-educado (B), sem educação (C), boca suja (D), sem vergonha (E), descarado (F), mal-exemplo (G), sem postura (H), boca dura (I), desaforado (J), boca rota (K), descompensado (L), desrespeitoso (M), sem



noção (N), atrevido (O), sem limite (P), sem compostura (Q), despreparado (R), desorientado (S), desocupado (T), folgado (U), indecente (V), faltoso (X), brigão (Z).

Todas essas denominações encaixavam-se, integralmente, em um grande número de eventos que encontramos nos Registros de Eventos de Defesa Social (REDS). Só que jamais essas denominações poderiam ter aparecido nesse dispositivo de segurança pública. No REDS, elas são reclassificadas de forma a se enquadrarem na lógica e no vocabulário previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Após essa reclassificação, é possível saber em qual tipo de infração o(a) adolescente se enquadra, e só após o caso ter passado por todos os procedimentos previstos por lei é que se conhecerá a que tipo de medida ele/ela será submetido(a), ou seja, será determinado o que irá ser feito com aquele ser acusado de ter cometido um ato infracional.

Todas as denominações de atos infringentes acima levantadas e centenas de outras que poderíamos ter colocado na presente tese, a partir dos dados coletados nos REDS, não são mais descritas com base na ética da vergonha, mas, sim, no Código Penal Brasileiro (CPB), não na sua versão original, evidentemente, mas naquela que foi adaptada para o Estatuto da Criança e do Adolescente.

No ECA, recriaram-se as tipificações retiradas dos parâmetros do CPB. É a partir delas que o policial busca reconstituir o ato praticado pelos estudantes na escola, tipificando-o de acordo com os parâmetros do CPB. Como, por exemplo, foi o caso de um adolescente que protegia um colega que estava sendo tratado de forma inadequada pela professora, a qual, não gostando da sua atitude de defesa, começou a gritar com ele; em revanche, ele xingou a professora com palavras de “baixo calão”. Na nomenclatura escolar acima apontada, esse aluno seria classificado como “boca suja”, “desaforado” e “atrevido”. Mas, no BO analisado, o seu gesto foi tipificado, pelo policial militar, como “desacato” (Artigo 331 do CPB) (BRASIL, 2016).

Nesse sentido, a escola foi aprendendo a ver e a respeitar tais tipificações mediante a “policialização” da violência escolar, já que os policiais só estão cumprindo a normatização estabelecida por lei. E, se não agirem conforme a prescrição legal – de dar prosseguimento ao protocolo estabelecido – e optarem por uma intervenção pedagógica, eles podem até ser judicializados por omissão. E, ainda, se as escolas não chamarem a polícia, nos casos de violência escolar, e acontecer algo mais grave com os alunos, elas podem ser judicializadas, também, por omissão.

Ao longo desta pesquisa, nos processos judiciais analisados, observamos vários depoimentos de juízes e juízas chamando a atenção da gestão escolar por esta enviar um(a) aluno(a) para o Centro de Internação de Adolescentes, sendo que o ato cometido por ele/ela poderia ter sido tratado na própria escola, ou com o apoio dos Conselhos Tutelares. Entretanto, nem a escola nem a gestão escolar, tão pouco, são responsáveis pela tipificação que é feita dos casos de violência escolar. Assim, como resolver isso?

Não se pode perder de vista que, para um caso de ato infracional chegar ao juiz, ele passa por um conjunto de procedimentos, os quais trabalham com uma categorização do ato que, uma vez realizada, dificilmente será mudada nas etapas seguintes do processo, se não houver outras formas de se conceber essa categorização. O BO elaborado pela polícia militar sobre um ato de infração escolar já sai com um determinado viés, como já assinalado em seções anteriores desta pesquisa. Até onde pudemos constatar, há uma aceitação dessa categorização por parte de todos os atores que se sucedem e que fazem parte do processo. Diante dessa sistematização, uma solução para se reduzir os processos relativos aos atos infracionais seria preparar os atores escolares para que eles aprendam a identificar o momento correto de acionar a polícia na escola. E por que não, também, trabalhar com os elaboradores dos Boletins de Ocorrência: a Polícia Militar e a Polícia Civil?

Esta pesquisa mostrou ainda que muitos dos acionamentos da Polícia Militar para as escolas não foram realizados por agentes escolares. Embora os atos infracionais de estudantes ocorram na escola, registramos vários casos nos quais os próprios guardas municipais que já estavam na escola, no momento do acontecido, por se sentirem ameaçados pelos estudantes infratores, apelaram para a Polícia Militar.

Para completar essas considerações, acrescentamos, neste momento, aquilo que foi, para nós, importante em termos de produção de conhecimento. Os dados analisados permitiram uma reconstituição da rede institucional que se articula em torno de um ato de infração cometido nas escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. No caso das escolas públicas, o entroncamento sistêmico é ainda mais denso, pois reúne agentes da Secretaria de Educação, da segurança pública e do sistema judiciário.

Antes de falarmos sobre a continuidade desta pesquisa, aqui, em Belo Horizonte, falaremos das considerações sobre os dados da Colômbia, mais especificamente de Bogotá, de como a judicialização da educação estava ocorrendo nesse país. Pareceu-nos que, com a implantação da Lei nº 1.620, de março de 2013, a Colômbia pretendia resolver os conflitos não

só no interior das escolas mas também na sociedade como um todo, apostando na formação da população através da educação.

A convivência, como está sendo proposta na Colômbia, está assentada em três ângulos. O primeiro a define como uma aprendizagem. O que significa dizer que a convivência não é um ato reflexo e nem uma resposta automática que está na raiz da estrutura genética do ser humano, mas, sim, uma organização social. Assim sendo, para que o resultado da convivência tenha êxito, é preciso que o aprendiz tenha referências experienciais que se repitam constantemente e que assegurem a ele a criação de um repertório de experiências que reforce o seu meio social, facilitando sua interiorização e subjetivação. O segundo ângulo da convivência consiste na ideia de que ela tem de ser um aprendizado voltado para a vida social, para os diferentes espaços e contextos nos quais as pessoas desenvolvem a vida cultural, política e econômica, incorporando dimensões imprescindíveis da educação informal da família e dos meios de comunicação e da educação formal das instituições de ensino especializadas. E no terceiro ângulo, a convivência é tida como uma aprendizagem democrática, em que se aprende a respeitar o outro e a participar das formas de poder e das decisões que afetam a coletividade.

A Colômbia entende que, nas avaliações internacionais dos sistemas de ensino (PISA), o tema da convivência deveria ser um conteúdo também avaliado, assim como os outros. Mas, esse será, também, um elemento para as nossas futuras pesquisas.

Algumas questões que ficaram pendentes estão a exigir novas investigações para o futuro, com o objetivo de preencher as lacunas que os dados nos registraram/apresentaram, as quais não pudemos preencher, pois, como esses são dados do passado (2014 e 2015), tivemos que nos ater ao objetivo da presente tese, que era ver o que tinha ocorrido com o processo de judicialização da educação em Belo Horizonte, no período aqui considerado.

Finalizamos essas considerações indicando que continuaremos esse processo, incluindo outros parceiros. Nesse sentido, já elaboramos um novo projeto, o qual tem como foco a aproximação efetiva entre a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Segurança Pública de Belo Horizonte, as quais têm conseguido promover encontros com o Ministério Público, a Defensoria Pública e o Juizado da Adolescência para discutir os melhores caminhos a serem adotados para garantir o direito à educação aos adolescentes quando estes cometem atos infracionais nas escolas de Belo Horizonte. Esses encontros, além de terem agregados os representantes do Conselho Tutelar, têm mostrado também que, em Belo Horizonte, a violência escolar está sendo interpretada intersetorialmente pelas políticas públicas

(educação, segurança pública, saúde e outros setores que tratam do atendimento à criança e ao adolescente).

Esperamos, daqui a dois anos, apresentar os resultados dessa bela empreitada.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO. 2004
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. C. *Drogas nas escolas*. Brasília: UNESCO, Rede Pitágoras, 2006. 143 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139387por.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2016.
- AGUINSKY, B. G.; SILVA, G. M.; PACHECO, C. L.; AVILA, L. F. Judicialização dos conflitos escolares: desafios para a materialização dos princípios do SINASE. In: II SERPINF – Seminário Regional Políticas Públicas, Intersetorialidade e Família: formação e intervenção profissional. Porto Alegre, RS *Anais...* Porto Alegre, 2014. p. 1-13. Disponível em: <[http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7869/2/Judicializacao\\_dos\\_conflitos\\_escolares\\_desafios\\_para\\_a\\_materializacao\\_dos\\_principios\\_do\\_SINASE.pdf](http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7869/2/Judicializacao_dos_conflitos_escolares_desafios_para_a_materializacao_dos_principios_do_SINASE.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2018.
- ALVES, C. E. R.; SILVA, G. F.; MOREIRA, M. I. C. A política pública do uso do nome social por travestis e transexuais nas escolas municipais de Belo Horizonte: uma pesquisa documental. *Pesquisas e práticas psicossociais*, São João del-Rei, v. 11, n. 2, p. 325-340, jul.-dez. 2016. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v11n2/05.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2018.
- ALZATE MEDINA, G. La escuela está en otra parte. In: CAJÍAO, F. (Director). *Proyecto Atlántida: Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia*. [Tomo I: La cultura fracturada. Ensayos sobre la adolescencia colombiana], Colombia: FES, 1995. p. 162. Disponível em: <<https://docplayer.es/65975288-Proyecto-atlantida-estudio-sobre-el-adolescente-escolar-en-colombia.html>>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- AMARAL, M. G. Os limites da judicialização das políticas públicas: uma análise sob a ótica do direito fundamental social à educação na realidade pós-constituição federal brasileira de 1998. *Caderno Virtual*, v. 1, n. 1, p. 1-18, 1998. Disponível em: <<http://www.portal.deperiodicos.idp.edu.br/index.php/cadernovirtual/article/viewFile/705/55>>. Acesso em: 13 jun. 2014.
- AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul./dez. 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59634/62731>>. Acesso em: 20 out. 2018.
- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Caderno Cedes*, ano XIX, n. 47, p. 7-19, dez. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n47/v1947a02.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018a.

AQUINO, J. G. Normas disciplinares: *a que será que se destinam?* *Revista da AEC*, Brasília, v. 30, n. 119, p. 35-41, 2001.

ARANTES, R. B. Constitucionalismo, expansión de la justicia y la judicialización de la política em Brasil. In: SIEDER, R. *et al.* (Org.). *La judicialización de la política en América Latina*. Bogotá: La Casa Chata. 2011.

ARBELÁEZ, G. S. *Encuesta de convivencia escola y circunstancia que la afectan – Bogotá, 2011*. Primeiro Nível de analisis. (Informe final) Bogotá: Secretaria de Educación Distrital – Observatorio Convivencia Escolar. Febrero de 2012. 139 p. Disponível em: <[HTTP://REPOSITORIOSED.EDUCACIONBOGOTA.EDU.CO/JSPUI/HANDLE/123456789/8954](http://repositorioosed.educacionbogota.edu.co/jspui/handle/123456789/8954)>. Acesso em: 30 dez. 2018.

ARROYO, M. G. Administração da educação: poder e participação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 36-46, jan. 1979.

ASTIZ, M. F.; MÉNDEZ, G. Education for citizenship. Argentina in Comparison. *Education, Citizenship and Social Justice*, Belfast, v. 1, n. 2, p. 175-200, jul. 2006.

ÁVILA MARTÍNEZ, A. F. *Encuesta de Clima Escolar y Victimización en Bogotá, 2015*. Secretaria de Educación Distrital: Bogotá, 2016. 372 p. Disponível em: <<http://repositorioosed.educacionbogota.edu.co/jspui/handle/123456789/8270>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

ÁVILA MARTÍNEZ, A. F. Pandillas, drogas y entorno. In: ÁVILA MARTÍNEZ, A. F., ZILBERSTEIN, P. B., SALAZAR ESTUPIÑÁN, B. P., VILLAMIL PEÑARANDA, M. E. *Clima escolar y vitimización en Bogotá, 2013. Encuesta de convivencia escolar*. Bogotá: Secretaria de Educación Distrital, 2013. p. 255-342. Disponível em: <[HTTP://REPOSITORIOSE D.EDUCACIONBOGOTA.EDU.CO/JSPUI/BITSTREAM/123456789/3240/3/CLIMA%20ESCOLAR%20Y%20VICTIMIZACION%20EN%20BOGOTA%202013.PDF](http://repositorioosed.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/3240/3/CLIMA%20ESCOLAR%20Y%20VICTIMIZACION%20EN%20BOGOTA%202013.PDF)>. Acesso em: 27 nov. 2018a.

ÁVILA MARTÍNEZ, A. F., ZILBERSTEIN, P. B., SALAZAR ESTUPIÑÁN, B. P., VILLAMIL PEÑARANDA, M. E. *Clima escolar y vitimización en Bogotá, 2013*. Encuesta de convivencia escolar. Secretaria de Educación Distrital: Bogotá, 2013. 391 p. Disponível em: <[HTTP://REPOSITORIOSED.EDUCACIONBOGOTA.EDU.CO/JSPUI/BITSTREAM/123456789/3240/3/CLIMA%20ESCOLAR%20Y%20VICTIMIZACION%20EN%20BOGOTA%202013.PDF](http://repositorioosed.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/3240/3/CLIMA%20ESCOLAR%20Y%20VICTIMIZACION%20EN%20BOGOTA%202013.PDF)>. Acesso em: 27 nov. 2018.

AVILA, L. de F. *As medidas socioeducativas em meio aberto e a relação com a judicialização das violências nas escolas na cidade de Porto Alegre*. 2013. 149f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Educação da PUCR, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

AZEVEDO, L. A. *Juventude e Segurança Pública*. Interpretando os sentidos constitutivos e avaliações técnicas do Programa Fica Vivo. 2011. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2011.

BANDEIRA, M. *Atos Infracionais e Medidas Socioeducativas*. Uma leitura dogmática, crítica e constitucional. Ilhéus: Editora da Universidade de Santa Cruz, 2006. Disponível em: <<http://www.uesc.br/editora/livrosdigitais/atos-infracionais-medidas-socioeducativas.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2019.

BANDURA, A. *Teoría del Aprendizaje Social*. Barcelona: Espasa Libros, 1986.

BARBOSA, J. G. *De professor a ator social: Os andaimes de uma construção*. 1992. 236f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

BARRETO-Z, Y; ENRÍQUEZ-GUERRERO, C.; PARDO GARCÍA, J.; VALERO, M. A. Percepción de educadores sobre consumo de sustancias psicoactivas y *bullying* en un colegio de Bogotá. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, Bogotá, v. 23, n. 1, p. 56-70, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v23n1/0121-7577-hpsal-23-01-00056.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2018.

BARROSO, L. R. *Judicialização, ativismo judicial e legitimidade democrática*. 2006. Disponível em: <[www.oab.org.br/editora/revista/1235066670174218181901.pdf](http://www.oab.org.br/editora/revista/1235066670174218181901.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2014.

BARTIJOTTO, J.; TFOUNI, L.V.; SCORSOLINI-COMIN, F. O ato infracional no discurso do Estatuto da Criança e do Adolescente brasileiros. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, v. 14, n. 2, p. 913-924, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a03.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.

BAUMAN, Z. *Tempo Líquido*, Rio de Janeiro: Zahar editora, 2007.

BAYS, I. *Medidas Protetivas e Medidas Socioeducativas*, 2016. Disponível em: <<https://canalcienciascriminais.com.br/medidas-protetivas/>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BELSKI, M. La judicialización de la política: el litigio estructural en matéria educativa, posibilidades y obstáculos. *Proposta educativa*, México, v. 19, n. 33, jun. 2010. Disponível em: <[http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier\\_articulos/36.pdf](http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/36.pdf)>. Acesso em: 11 mar. 2015.

BELTRÁN VILLAMIZAR, Y. I.; TORRADO DUARTE, O. E.; VARGAS BELTRÁN, C. G. Prevalencia del Hostigamiento Escolar en las Instituciones Públicas de Bucaramanga-Colômbia. *Sophia*, Armênia (Colômbia), v. 12, n. 2, p. 173-186, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n2/v12n2a02.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2018.

BENTES, N. M. *Organização e gestão dos núcleos de atendimento especializado da criança e do adolescente da Defensoria Pública do Pará*. 2011. 213f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

BERGER, C.; LISBOA, C. Hacia una comprensión ecológica de la agresividad entre pares en el microsistema escolar. In: BERGER, C.; LISBOA, C. (Ed.). *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*, Santiago: Editorial Universitaria, 2009. p. 59-83.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia (uma defesa das regras do jogo)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOGOTÁ. *Ruta pedagógica. Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes*. Bogotá. 2015. (Mimeografado).

BOLÍVAR, C.; CONTRERAS, J.; JIMÉNEZ, M.; CHAUX, E. Desentendimiento moral y dinámicas del robo escolar. *Revista Criminalidad*, Bogotá, v. 52, n. 1, p. 243-261, 2010. Disponível em: <<https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-criminalidad/articulo/desentendimiento-moral-y-dinamicas-del-robo-escolar>>. Acesso em: 31 dez. 2018.

BONELLI, M. G. Profissionalismo e Diferença de Gênero na Magistratura Paulista. *Civitas*, Porto Alegre, v. 10, p. 270-292, maio/ago. 2010. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/25530083.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2019.



BONELLI, M. G. Profissionalismo, Gênero e Significados das Diferenças entre Juízes e Juízas estaduais e federais. *Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 103-123, 2011. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/22/7>>. Acesso em: 20 jun. 2019a.

BOTVIN, G.; TORTU, S. Preventing adolescent substance abuse through life skills training. In: PRICE, R.; COWEN, E.; RAYMOND LORION, R.; RAMOS MCKAY, J. *Fourteen ounces of prevention*. Washington: APA, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 1990. Disponível em: <<http://www.criancanoparlamento.org.br/sites/default/files/eca.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

BRASIL. *Código Penal*. Decreto-lei nº 2.848/1940. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529748/codigo\\_penal\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529748/codigo_penal_1ed.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2016.

BRASIL. *Lei de Contravenções Penais*. 1941. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del3688.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del3688.htm)>. Acesso em: 30 out. 2016a.

BRASIL. *Lei de Crimes Ambientais nº 9.605*. 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9605.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9605.htm)>. Acesso em: 22 abr. 2018.

BRASIL. *Estatuto do Desarmamento*. 2003. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496309/000976713.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2018a.

BRASIL. *Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas (SISNAD)*. 2006. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111343.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111343.htm)>. Acesso em: 22 abr. 2018b.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 22 abr. 2018c.

BROMBERG, P. Capítulo 2. In: ÁVILA MARTÍNEZ, A. F. *Encuesta de Clima Escolar y Victimización en Bogotá, 2015*. Secretaria de Educación Distrital: Bogotá, 2016. p. 47-122. Disponível em: <<http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/handle/123456789/8270>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

BROMBERG, P. La encuesta 2013: objetivos, orientación, muestra, estrategia de investigación y formulario. In: ÁVILA MARTÍNEZ, A. F., ZILBERSTEIN, P. B., SALAZAR ESTUPIÑÁN, B. P., VILLAMIL PEÑARANDA, M. E. *Clima escolar y vitimización en Bogotá, 2013*. Encuesta de convivencia escolar. Secretaria de Educación Distrital: Bogotá, 2013. p. 49-91. Disponível em: <[HTTP://REPOSITORIOSED.EDUCACIONBOGOTA.EDU.CO/JSPUI/BITSTREAM/123456789/3240/3/CLIMA%20ESCOLAR%20Y%20VICTIMIZACION%20EN%20BOGOTA%202013.PDF](http://repositorio.sed.educo.gov.co/bitstream/handle/123456789/3240/3/CLIMA%20ESCOLAR%20Y%20VICTIMIZACION%20EN%20BOGOTA%202013.PDF)>. Acesso em: 27 nov. 2018a.

BUVINIC, M.; MORRISON, A.; ORLANDO, M. B. Violência, crimen y desarrollo social em América Latina y el Caribe. *Papeles de población*. jan./mar. 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/112/11204309.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2014.

CABISTANI, L. G.; COSTA, A. P. M. A abordagem da Polícia Militar a adolescentes apreendidos pela suposta prática de ato infracional em Porto Alegre: questionamentos acerca da constitucionalidade. Encontro Nacional do CONPEDI (Direitos Fundamentais e Democracia II), 23, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: CONPEDI, 2014. p. 1-23. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=95f0ad1e97ff725e>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

CABRÉ, M. T. *La terminología: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa e otros artículos*. Barcelona: IULA, 1999.

CABRÉ, M. T. *La terminología: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa e otros artículos*. Barcelona: IULA, 1999 *apud* COSTA, M. I. P. *TradTerm*, São Paulo, v. 28, p. 249-271, dez. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/tradterm/index>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

CAFFAGNI, L. G. L. *Técnicas pedagógicas do sistema socioeducativo proposto pelo ECA: uma análise das novas instituições de responsabilização juvenil a partir da filosofia de Michel Foucault*. 2012. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CAICEDO SÁNCHEZ, G.; CEPEDA-CUERVO, E. Acoso escolar: caracterización, consecuencias y prevención. *Revista Iberoamericana de Educación*. v. 61, n. 3 (Número Especial), p. 1-7, 2013. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/1075>>. Acesso em: 20 maio 2016.

CALAÇA, C. F. *Eleição de Diretor de Escola e Gestão Democrática*. Um estudo de caso. 1993. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1993.

CALDAS AULETE. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Delta, 1964.

CALDAS AULETE. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Delta, 1964 *apud* AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Caderno Cedes*, ano XIX, n. 47, p. 7-19, dez. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n47/v1947a02.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018a.

CALLE ÁLVAREZ, G. Y.; OCAMPO ZAPATA, D. A.; FRANCO COTERIO, E. M.; RIVERA GIL, L. D. Manifestaciones de la violencia escolar en la escuela en perspectiva de los derechos humanos. Un estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Manizales, v. 12, n. 2, p. 13-34, 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134149931002.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

CALLE PINTO, M. L. Infracciones y contravenciones escolares hacia la visibilización de un fenómeno de la violencia escolar en la Ley 1620. In: CARRANZA TORRES, D. E. (Org.). *El enfoque de los derechos humanos en la escuela*. Políticas públicas sobre violencia, convivencia y seguridad escolar. Fundación Universitaria Juan de Castellanos: Tunja (Boyacá – Colombia), 2017. 168 p. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Daniel\\_Carranza\\_Torres/publication/324173121\\_El\\_enfoque\\_de\\_los\\_derechos\\_humanos\\_en\\_la\\_escuela\\_Políticas\\_publicas\\_sobre\\_violencia\\_convivencia\\_y\\_seguridad\\_escolar/links/5ac642d4a6fdcc051db18550/El-enfoque-de-los-derechos-humanos-en-la-escuela-Políticas-publicas-sobre-violencia-convivencia-y-seguridad-escolar.pdf#page=35](https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Carranza_Torres/publication/324173121_El_enfoque_de_los_derechos_humanos_en_la_escuela_Políticas_publicas_sobre_violencia_convivencia_y_seguridad_escolar/links/5ac642d4a6fdcc051db18550/El-enfoque-de-los-derechos-humanos-en-la-escuela-Políticas-publicas-sobre-violencia-convivencia-y-seguridad-escolar.pdf#page=35)>. Acesso em: 19 out. 2018.

CALZAVARA, M. G. P.; RODRIGUES, F. B.; PONTES, S. P. C.; CARMO, L. D. S.; PÁDUA, M. L. G. Declínio da autoridade e seus efeitos no campo escolar: uma perspectiva psicanalítica. *Revista Subjetividades*, Fortaleza, v. 16, n. 3, p. 109-120, dez. 2016. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rs/v16n3/09.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2019.

CAMARGO ABELLO, M. Violencia escolar y violencia social. *Revista Colombiana de Educación*, n. 34, p. 5-24, 1º sem. 1997. Disponível em: <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5407/4434>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CAMERO, G.; ORLANDO GUTIÉRREZ, J. *Estimación del consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de una institución educativa departamental de Cundinamarca*. 2016. 48f. Monografía (Especialização em Estatística Aplicada) – Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, 2016. Disponível em: <<https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/678>>. Acesso em: 8 out. 2018.

CANESIN, M. T. *Um protagonista em busca de interlocução: Um resgate da história do movimento de professores da rede pública de 1º e 2º graus em Goiás, na conjuntura 1979/1989*. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

CARDOSO, J. G. A Remissão como formas de exclusão do processo e a função do Ministério Público como Órgão conessor de benefício do adolescente. *Revista Âmbito Jurídico*, ano XXI, jun. 2018. Disponível em: <[http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=19591&revista\\_caderno=12](http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=19591&revista_caderno=12)>. Acesso em: 21 jun. 2019.

CARRANZA TORRES, D. E. (Org.). *El enfoque de los derechos humanos en la escuela. Políticas públicas sobre violencia, convivencia y seguridad escolar*. Fundación Universitaria Juan de Castellanos: Tunja (Boyacá – Colombia), 2017, 168p. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Daniel\\_Carranza\\_Torres/publication/324173121\\_El\\_enfoque\\_de\\_los\\_derechos\\_humanos\\_en\\_la\\_escuela\\_Políticas\\_publicas\\_sobre\\_violencia\\_convivencia\\_y\\_seguridad\\_escolar/links/5ac642d4a6fdcc051db18550/El-enfoque-de-los-derechos-humanos-en-la-escuela-Políticas-publicas-sobre-violencia-convivencia-y-seguridad-escolar.pdf#page=35](https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Carranza_Torres/publication/324173121_El_enfoque_de_los_derechos_humanos_en_la_escuela_Políticas_publicas_sobre_violencia_convivencia_y_seguridad_escolar/links/5ac642d4a6fdcc051db18550/El-enfoque-de-los-derechos-humanos-en-la-escuela-Políticas-publicas-sobre-violencia-convivencia-y-seguridad-escolar.pdf#page=35)>. Acesso em: 19 out. 2018.

CARRANZA TORRES, D. E. La seguridad escolar como problema político. *Infancias Imágenes*, Bogotá, v. 16, n. 1, p. 9-24, 2017. Disponível em: <<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/11627/13065>>. Acesso em: 19 out. 2018a.

CARREÑO, C. A. L. *El derecho a la educación en Colombia*. Buenos Aires: FLAPE. 2007. Disponível em: <[http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/ddhh/autoformacion\\_ddhh/unidad11/anexo\\_11-3\\_el\\_derecho\\_a\\_la\\_educacion\\_en\\_colombia.pdf](http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/ddhh/autoformacion_ddhh/unidad11/anexo_11-3_el_derecho_a_la_educacion_en_colombia.pdf)>. Acesso em: 8 nov. 2015.

CASTELLS, M. *A Sociedade em Rede*, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTIBLANCO MONTAÑEZ, L. M. *La escuela: escenario de conflicto y violencia*. 2015. 118f. Tesis. (Maestría en Educación) – Universidad Santo Tomás, Bogotá, 2015. Disponível em: <<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/532/LA%20ESCUELA%20ESCENARIO%20DE%20CONFLICTO%20Y%20VIOLENCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

CASTILLO-PULIDO, L. E. El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, Bogotá, v. 4, n. 8 (Edición Especial: La violencia en las escuelas), p. 415-428, 2011. Disponível em: <<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3572>>. Acesso em: 30 set. 2017.

CASTRO, C. *Pesquisando em arquivos*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 2008.

CASTRO, M. L. S.; WERLE, F. O. C. Eleições de Diretores: reflexões e questionamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 3, p. 103-112, jan./jun. 1991.

CAVALCANTE, M. A. L. *A Remissão Prevista no Eca Site: Dizer o Direito*. 2016. Disponível em: <<https://www.dizerodireito.com.br/2016/10/remissao-prevista-no-eca-saiba-mais.html>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe). Primer encuentro para la réplica en innovación social. “La mediación, el secreto para prevenir la violencia escolar”. *Serie Seminarios y conferencias*, Santiago de Chile, n. 58, oct. 2009. Disponível em: <[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6941/1/S0900669\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6941/1/S0900669_es.pdf)>. Acesso em: out. 2018.

CEPEDA-CUERVO, E.; PACHECO-DURÁN, P. N.; GARCÍA-BARCO, L.; PIRAQUIVE-PEÑA, C. J. Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. *Revista de Salud Pública*, Bogotá, v. 10, n. 4, p. 517-528, sept. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v10n4/v10n4a02.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2016.

CEREZO, F. Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *Internacional Journal of Psychological Therapy*, p. 367-378, 2009.

CHACÓN SÁNCHEZ, M. F. La ley 1620 de 2013 como política pública en enfoque de derechos humanos: avances y limitaciones. In: CARRANZA TORRES, D. E. (Org.). *El enfoque de los derechos humanos en la escuela*. Políticas públicas sobre violencia, convivencia y seguridad escolar. Fundación Universitaria Juan de Castellanos: Tunja (Boyacá – Colombia), 2017. 168 p. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Daniel\\_Carranza\\_Torres/publication/324173121\\_El\\_enfoque\\_de\\_los\\_derechos\\_humanos\\_en\\_la\\_escuela\\_Políticas\\_publicas\\_sobre\\_violencia\\_convivencia\\_y\\_seguridad\\_escolar/links/5ac642d4a6fdcc051db18550/El-enfoque-de-los-derechos-humanos-en-la-escuela-Políticas-publicas-sobre-violencia-convivencia-y-seguridad-escolar.pdf#page=35](https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Carranza_Torres/publication/324173121_El_enfoque_de_los_derechos_humanos_en_la_escuela_Políticas_publicas_sobre_violencia_convivencia_y_seguridad_escolar/links/5ac642d4a6fdcc051db18550/El-enfoque-de-los-derechos-humanos-en-la-escuela-Políticas-publicas-sobre-violencia-convivencia-y-seguridad-escolar.pdf#page=35)>. Acesso em: 19 out. 2018.

CHAGAS, R. Gêneros de texto produzidos pela comunidade discursiva militar. *Cadernos da FUCAMP*, Campinas, v. 10, n. 12, p. 81-91, 2010. Disponível em: <<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/137>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

CHAUX, E. Violencia Escolar en Bogotá: avances y retrocesos en 5 años. *Documento de Trabajo EGOB*, Bogotá, n. 5, p. 1-50, abr. 2013. Disponível em: <[https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2926155](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2926155)>. Acesso em: 13 out. 2015.

CHAUX, E. Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: comentarios sobre cinco investigaciones en violencia escolar, *Revista Psyke*, Santiago, v. 20, n. 2, p. 79-86, nov. 2011. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/262656172\\_Multiples\\_Perspectivas\\_Sobre\\_un\\_Problema\\_Complejo\\_Comentarios\\_Sobre\\_Cinco\\_Investigaciones\\_en\\_Violencia\\_Escolar](https://www.researchgate.net/publication/262656172_Multiples_Perspectivas_Sobre_un_Problema_Complejo_Comentarios_Sobre_Cinco_Investigaciones_en_Violencia_Escolar)>. Acesso em: 28 ago. 2018.

CHAUX, E. Buscando pistas para prevenir a violência urbana em Colombia: conflicto y agresión entre niños(as) y adolescentes de Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, n. 12, p. 41-51, jun. 2002. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/revestudsoc/27228#text>> Acesso em: 23 mar. 2019.

CHAUX, E. Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia, *Revista de Estudios Sociales*, n. 15, p. 47-58, jun. 2003. Disponível em: <<https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res15.2003.03>>. Acesso em: 23 mar. 2019a.

CHAUX, E.; CAMARGO, D. C.; LEÓN, M.; TRUJILLO, D. Actitudes y dinámicas de robo en un colegio de nivel socioeconómico medio-alto. *Revista Criminalidad*, Bogotá, v. 55, n. 1, p. 11-29, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/crim/v55n1/v55n1a02.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2018.

CHAVES, C. A.; MORALES-CHINCHA, R. M.; ORTEGA-CADENA, N. C. Tipo de agresión resultado de un problema y conflicto en la población adolescente de siete instituciones públicas de educación media de San Juan de Pasto. *Revista Ciencia y Cuidado*, Cucutá (Colombia), v. 12, n. 1, p. 76-92, 2015. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/408650>>. Acesso em: 23 out. 2018.

CHRISPINO, Á.; CHRISPINO, R. S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jun./nov. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a02v1658.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

COGOLLO, Z. La prevención del inicio del consumo de cigarrillo en escolares: una mirada crítica a los estudios basados en la escuela. *Revista Salud Pública*, Bogotá, v. 15, n. 2, p. 307-315, mar./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v15n2/v15n2a13.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2018.

COLOMBIA. *Ley General de Educación*. Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Disponível em: <[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf)>. Acesso em: 3 out. 2015.

COLOMBIA. *Código de la Infancia y la Adolescencia*. Ley 1.098, noviembre 8 de 2006. Disponível em: <<http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Bienestar/SRPA/Tab/CIyA-Ley-1098-de-2006.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2015a.

COLOMBIA. *Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Ley 1.620, de março de 2013. Disponível em: <[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-327397\\_archivo\\_pdf\\_proyecto\\_decreto.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf)>. Acesso em: 1 nov. 2015b.

COLOMBIA. *Estudio Nacional de Consumo de Sustancias Sicoativas en Adolescentes en Conflicto con la Ley en Colombia – 2009*. Bogotá, Junio de 2010, 87 p. Disponível em: <<http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/estudios/nacionales/CO03262005-estudio-nacional-consumo-sustancias-psicoactivas-adolescentes-conflict-ley-colombia.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2018.

COLOMBIA. *Estudo Nacional de Consumo Sustancia Psicoativas en Población Escolar – Colombia 2016*. Disponível em: <[http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/estudios/nacionales/CO03142016\\_estudio\\_consumo\\_escolares\\_2016.pdf](http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/estudios/nacionales/CO03142016_estudio_consumo_escolares_2016.pdf)>. Acesso em: 8 out. 2018a.

CONTRERAS ÁLVAREZ, Á. P. El fenómeno de bullying en Colombia. *Revista Logos Ciencia & Tecnología – Policía Nacional de Colombia*, Bogotá, v. 4. n. 2, p. 100-114, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517751544011>>. Acesso em: 19 out. 2018.

CORTE CONSTITUCIONAL (COLOMBIA). *Sentencia T-905/2011*. 35f. Disponível em: <<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/t-905-11.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

COSTA, M. I. P. Terminologia jurídico-policial: seleção e validação de termos em textos base e mapa-domínio. *TradTerm*, São Paulo, v. 24, p. 301-324, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/tradterm/index>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

COSTA, M. I. P.; BEVILACQUA, C.; MACIEL, A. M. B. Terminologia jurídico-policia: seleção de termos de uma terminologia inexplorada através de corpus. *TradTerm*, São Paulo, v. 28, p. 249-271, dez. 2016. Disponível em: <[www.usp.br/tradterm](http://www.usp.br/tradterm)>. Acesso em: 3 jun. 2018.

CUBIDES CIPAGAUTA, H. Conflicto escolar. Cultura y conflicto político en la escuela. *Nómadas. Revista de la Universidad Central de Colombia*, Bogotá, n. 15, p. 10-23, out. 2001. Disponível em: <[http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas\\_15/15\\_1C\\_Gobiernoescolar.PDF](http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_15/15_1C_Gobiernoescolar.PDF)>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2015.

CURY, C. R. J.; AMARAL, C. T. *O direito à Educação Básica: análise inicial dos julgamentos do tribunal de justiça de Minas Gerais*. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT5/GT5\\_Comunicacao/CarlosRobertoJamilCury\\_GT5\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/CarlosRobertoJamilCury_GT5_integral.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2015.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. Justiciabilidade no campo da Educação. *Revista de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre: ANPAE, v. 26, n. 1, p. 75-103, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19684/11467>>. Acesso em: 4 nov. 2015a.

CURY, M. *Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado*. 7. ed. São Paulo: Malheiros Editorial, 2006.

CURY, M. *Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado*. 7. ed. São Paulo: Malheiros Editorial, 2006 *apud* MEIRELES, J. C. F.; DAHER, C. Apuração do ato infracional e o papel da Polícia Militar. 17f. Simpósio do Núcleo Integrado Multidisciplinar (NIP), 1, Luizânia (GO), *Anais...* 2017. p. 1-18. Disponível em: <[http://www.unidesc.edu.br/nip/wp-content/uploads/2017/05/Juliana-Cristina-Fonseca-Meireles\\_DIREITO.pdf](http://www.unidesc.edu.br/nip/wp-content/uploads/2017/05/Juliana-Cristina-Fonseca-Meireles_DIREITO.pdf)>. Acesso em: 5 abr. 2018.

DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística – Colômbia). *Convivencia y Seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D. C. (2006)*. Noviembre de 2007. 98 p. Disponível em: <[HTTP://BIBLIODIVERSA.TODOMEJORA.ORG/WP-CONTENT/UPLO ADS/2016/12/048\\_COLOMBIA\\_CONVIVENCIA\\_Y\\_SEGURIDAD.PDF](http://BIBLIODIVERSA.TODOMEJORA.ORG/WP-CONTENT/UPLO ADS/2016/12/048_COLOMBIA_CONVIVENCIA_Y_SEGURIDAD.PDF)>. Acesso em: 22 jun. 2016.



DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística – Colômbia). *Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá*. 2011. 21 p. Disponível em: <[HTTPS://WWW.DANE.GOV.CO/FILES/INVESTIGACIONES/BOLETINES/EDUCACION/BOL\\_CONVIVENCIAESCOLAR\\_2011.PDF](HTTPS://WWW.DANE.GOV.CO/FILES/INVESTIGACIONES/BOLETINES/EDUCACION/BOL_CONVIVENCIAESCOLAR_2011.PDF)>. Acesso em: 29 nov. 2018.

DEBARBIEUX, E. *La violence em milieu scolaire 1 – État des lieux*. Paris: PUF, 1997.

DEBARBIEUX, E. Violência nas Escolas: Divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002. p. 59-92. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/ue000092.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

DEFENSORIA PÚBLICA DE MINAS GERAIS. *Relatório de gestão – DPMG 2014 – 2018*. Disponível em: <[https://www.defensoria.mg.def.br/wp-content/uploads/2018/06/DPMG\\_relatorio-de-gestao-2014-2018\\_web\\_abr-2018.pdf](https://www.defensoria.mg.def.br/wp-content/uploads/2018/06/DPMG_relatorio-de-gestao-2014-2018_web_abr-2018.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2018.

DELGADILLO PÁEZ, D.; RAMÍREZ PALACIOS, L. M. La violencia escolar: una cuestión más allá de las aulas. *Criterio Jurídico Garantista*, Bogotá, v. 7, n. 12, p. 184-197, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://revistas.fuac.edu.co/index.php/criteriojuridicogarantista/article/view/472>>. Acesso em: 18 out. 2018.

DELGADO, M. M. S. *Escola, Território e Violência: Reflexos no Campo Escolar*. 2014. 120f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Ciências Sociais, Maringá, 2014. Disponível em: <<http://www.ppp.uem.br/wp-content/uploads/2016/12/MARCELI-MARIA-DOS-SANTOS-DELGADO.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2018.

DELITTI, L. S. *É possível que o Ministério Público conceda Remissão Pré-processual como medida socioeducativa?* 2009. Disponível em: <<https://lfg.jusbrasil.com.br/noticias/2118637/e-possivel-que-o-ministerio-publico-conceda-remissao-pre-processual-cumulada-com-medida-socioeducativa-luana-souza-delitti>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

DEVOE, J. F., PETER, K., KAUFMAN, P., MILLER, A., NOONAN, M., SNYDER, T. D., BAUM, K. *Indicators of School Crime and Safety: 2004* (NCES 2005-002/NCJ 205290). U.S. Departments of Education and Justice. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. 2004. Disponível em: <<https://nces.ed.gov/pubs2005/2005002.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2018.

DOMINGUES, D. F.; COSTA, L. F. Adolescentes que cometeram ofensa sexual. *Pensando Famílias*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, dez. 2017, p. 15-27. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v21n2/v21n2a03.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

DOURADO, L. F. *Democratização da Escola: eleições de diretores, um caminho?* 1990. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1990.

DUBET, F. *Sociologia da experiência*. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *En la escuela*. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1998. p. 231.

ECHEVERRI OCHOA, A.; GUTIÉRREZ GARCÍA, R. A.; RAMÍREZ SÁNCHEZ, C. M.; MORALES MESA, S. A. Hacia una construcción del concepto violencias escolares. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, Medellín, v. 5, n. 1, p. 122-138, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/971/1191>>. Acesso em: 19 out. 2018.

ELIAS, N. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

EVANS, R. Smoking in children. Developing a social psychology strategy of deterrence. *Prev Med*, n. 5, p. 122-126, 1976.

FARGE, A. *O Sabor do Arquivo*. São Paulo: EDUSP, 2009.

FAULSTICH, E. A socioterminologia na comunicação científica e técnica. In: *Revista Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 58, n. 2, 2006. Disponível em: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S000967252006000200012&script=sci\\_arttext](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S000967252006000200012&script=sci_arttext)> Acesso em: 9 nov. 2012.

FAULSTICH, E. Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 281-288, set./dez. 1995. Disponível em: <[http://www.brapci.inf.br/\\_repositorio/2010/03/pdf\\_bb636decd3\\_0008870.pdf](http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2010/03/pdf_bb636decd3_0008870.pdf)>. Acesso em: 3 jan. 2018.

FAULSTICH, E. Aspectos de teoria geral e teoria variacionista. *TradTerm*, São Paulo, v. 7, p. 11-40, 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/49140/53222>>. Acesso em: 3 jan. 2018a.

FAULSTICH, E. *Nota lexical*. Disponível em: <[www.centrolexterm.com.br](http://www.centrolexterm.com.br)>. Acesso em: 3 jan. 2018b.

FAULSTICH, E; ROCHA, S. L. R. A função da pragmática do contexto linguístico em obras lexicográficas e terminográficas. In: ZINGLÉ, H. (Org). *Travaux du Lillai*, Laval (Canadá), n. 2, p. 23-32, 1997.

FIGLIO, D. N. Boys Named Sue: Disruptive Children and Their Peers. *Education Finance and Policy* 2, n. 4(Fall), p. 376-94, 2007.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FONSECA, N. M. O. Entrevista com Neidson Rodrigue. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 148-168, jan./abr. 2003.

FORERO-LONDOÑO, O. F. La violencia escolar como régimen de visibilidad. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, Edición especial 'La violencia en las escuelas', Bogotá, v. 4, n. 8, p. 399-413, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021722008>>. Acesso em: 11 set. 2017.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. São Paulo: Editora Graal, 1979.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREITAS, V. P. *Falta estudo sobre a atuação das mulheres no Judiciário*. 2007. Disponível em: <[https://www.conjur.com.br/2007-jul-08/falta\\_estudo\\_atuacao\\_mulheres\\_judiciario](https://www.conjur.com.br/2007-jul-08/falta_estudo_atuacao_mulheres_judiciario)>. Acesso em: 21 jun. 2019.

FREITAS, T. P. Serviço Social e medidas socioeducativas: o trabalho na perspectiva da garantia de direitos. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 105, p. 30-49, mar. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-66282011000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282011000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 maio 2019a.

GALLEGO, H. A. M. Agresividade Infantil. Una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela. *Revista Virtual de la Universidad del Norte*, n. 33, maio-ago. 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194218961016.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

GARCÍA, J. R. La teoría democrática de Huntington. *Política y Cultura*, México, n. 19, p. 7-24, 2003. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/267/26701902.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

GARCÍA, J. R. La teoría democrática de Huntington. *Política y Cultura*, México, n. 19, p. 7-24, 2003. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/267/26701902.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2019 *apud* VIZCAÍNO-GUTIÉRREZ, M. La Formación para a Convivencia: un reto para la gestión escolar. *Cuaderno Venezolano de Sociología*, v. 24, n. 3, p. 115-129, jul./set. 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/122/12242627006.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

GARCÍA POSASA, F. Violencia juvenil y escuela. *Educación y pedagogía*. Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, v. 3, n. 7, p. 40-46, ene.-jun. 1992. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/17053/14770>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

GARCÍA SÁNCHEZ, B. Y. *Contravenciones escolares: entornos barriales e inseguridad urbana*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Bogotá, 2017. 200p. Disponível em: <[http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado\\_ud/publicaciones/contravenciones\\_escolares\\_entornos\\_barriales\\_e\\_inseguridad.pdf](http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/contravenciones_escolares_entornos_barriales_e_inseguridad.pdf)>. Acesso em: 26 ago. 2018.

GARCÍA SÁNCHEZ, B. Y. Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, n. 55, p. 108-124, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635249006.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2018a.

GAUDIN, F. *Socioterminologie: des problèmes semantiques aux pratiques institutionnelles*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, 1993.

GHISO, A. M.; OTAVO, V. Y. O. Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Manizales (Colômbia), v. 8, n. 1, p. 535-556, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v8n1/v8n1a25.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2016.

GIBBS, Graham. *Análise de Dados Qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIDDENS, Anthony. *A Constituição da Sociedade*, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GÓMES, J. J. *El ciclo de las políticas públicas*. Antigua: ECLAC, 2010. Disponível em <[http://www.cepal.org/dmaah/noticias/paginas/6/40846/el\\_ciclo\\_de\\_las\\_politicas\\_publicas\\_Gomez\\_CEPAL.pdf](http://www.cepal.org/dmaah/noticias/paginas/6/40846/el_ciclo_de_las_politicas_publicas_Gomez_CEPAL.pdf)>. Acesso em: 26 ago. 2014.

GOMES, C. A. Poder, autoridade e liderança institucional na escola e na sala de aula: perspectivas sociológicas clássicas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 235-262, abr./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n63/v17n63a04.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2019.

GÓMEZ-RESTREPO, C.; PADILLA M. A.; RODRÍGUEZ, V.; GUZMÁN, J.; MEJÍA, G.; AVELLA-GARCÍA, C. B.; GONZÁLEZ EDERY, E. Influencia de la violencia en el medio escolar y en sus docentes: estudio en una localidad de Bogotá, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, Bogotá, v. 39, n. 1, p. 22-44, 2010. Disponível em: <[https://ac.els-cdn.com/S0034745014602353/1-s2.0-S0034745014602353-main.pdf?\\_tid=320d3e89-b46b-462c-bca1-5a6b40878043&acdnat=1542978960\\_9339dad23a393f01fbd28097e0574df8](https://ac.els-cdn.com/S0034745014602353/1-s2.0-S0034745014602353-main.pdf?_tid=320d3e89-b46b-462c-bca1-5a6b40878043&acdnat=1542978960_9339dad23a393f01fbd28097e0574df8)>. Acesso em: 29 out. 2018.

GONÇALVES, M. D. de S.; KENSKI, S. M. C. Escolha de diretores e a democratização da escola. In: III Conferência brasileira de educação. *Anais...*, Curitiba, UFPR, 1984.

GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 101-138, mar. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000100004&lng=en&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100004&lng=en&nrm=isso)>. Acesso em: 13 jun. 2015.

GRINOVER, A. P.; WATANABE, K. (Coord.). *O controle jurisdicional de políticas públicas*. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

GUERRERO BÁRON, J.; GARCÍA SÁNCHEZ, B. Y. *Violencias em contexto*. La ciudad, el barrio y la violencia escolar. nº 2, Série Grupos. Bogotá: Universidad Distrital Francisco Jose Caldas (Doctorado Interinstitucional en Educación – DIE), 2012. 92 p. Disponível em: <[HTTP://DIE.UDISTRITAL.EDU.CO/SITES/DEFAULT/FILES/DOCTORADO\\_UD/PUBLICACIONES/VIOLENCIAS\\_EN\\_CONTEXTO.PDF](http://DIE.UDISTRITAL.EDU.CO/SITES/DEFAULT/FILES/DOCTORADO_UD/PUBLICACIONES/VIOLENCIAS_EN_CONTEXTO.PDF)>. Acesso em: 30 dez. 2018.

GUIMARÃES, A. *A depreciação escolar e a dinâmica da violência*. 1990. 471f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

GUIMARÃES, M. E. *Escola, Galeras e Narcotráfico*. 1995. 373f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação da PUC-Rio, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1995.

GUZMÁN, G.; FALS BORDA, O.; UMAÑA LUNA, E. *La Violencia en Colombia*. (Tomo I). 2. ed. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1962. Disponível em: <<https://archive.org/details/laviolenciaencol00guzm/page/n6>>. Acesso em: 20 de jan. 2019.

HAMADA, H. H. As transformações do sistema de ensino da Polícia Militar de Minas Gerais: um estudo histórico dos modelos de formação profissional. Belo Horizonte, *Paideia*, ano 10, n. 14, jan./ jun. 2013, p. 139-167. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/2382/1438>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

HEEMANN, E. B. A Eleição dos Diretores das escolas estaduais do Paraná e seus efeitos na vida da escola. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 46-62, jul./dez. 1986.

HENG, C. L.; LESCHIED, A.; KILLIP, S. Violence in schools: Examining the differential impact of school climate on student's coping ability. *Education and Law Journal*, v. 19, n. 2, p. 95-118, 2009.

HERNÁNDEZ CANO, E. Ley 1620 de convivencia escolar en Colombia: una interpretación crítica. In: CHACÓN SÁNCHEZ, M. F. *La ley 1620 de 2013 como política pública en enfoque de derechos humanos: avances y limitaciones*. Fundación Universitaria Juan de Castellanos: Tunja (Boyacá – Colombia), 2017. 168 p. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Daniel\\_Carranza\\_Torres/publication/324173121\\_El\\_enfoque\\_de\\_los\\_derechos\\_humanos\\_en\\_la\\_escuela\\_Políticas\\_publicas\\_sobre\\_violencia\\_convivencia\\_y\\_seguridad\\_escolar/links/5ac642d4a6fdcc051db18550/El-enfoque-de-los-derechos-humanos-en-la-escuela-Políticas-publicas-sobre-violencia-convivencia-y-seguridad-escolar.pdf#page=35](https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Carranza_Torres/publication/324173121_El_enfoque_de_los_derechos_humanos_en_la_escuela_Políticas_publicas_sobre_violencia_convivencia_y_seguridad_escolar/links/5ac642d4a6fdcc051db18550/El-enfoque-de-los-derechos-humanos-en-la-escuela-Políticas-publicas-sobre-violencia-convivencia-y-seguridad-escolar.pdf#page=35)>. Acesso em: 19 out. 2018.

HERNANDEZ, C. A. M.; RENDÓN, D. C. R. *Significados sociales y manifestaciones de violencia en la escuela*. Estudio crítico sobre las investigaciones de violencia en la escuela colombiana (2006-2010). 2013. 70 p. Monografía (Especialização: Psicopedagogia) – Faculdade de Educação, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2582/TE-17894.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 out. 2018.

HERRERA, M. C.; PINILLA DÍAZ, A.; INFANTE ACEVEDO, R. Conflicto educativo y cultura política en colombia. *Nómadas*, Bogotá, p. 40-49, Oct. 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117927004>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

HESPANHOL, A.; SOARES, F. A. A oitiva informal e o respeito aos princípios do contraditório e da ampla defesa. In: FRASSETO, F. *Apuração de ato infracional e execução de medida socioeducativa: considerações sobre a defesa técnica de adolescentes*. 2005. p. 91-113. Disponível em: <[http://www.ancedbrasil.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Ap\\_uracao-de-Ato-Infracional.pdf](http://www.ancedbrasil.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Ap_uracao-de-Ato-Infracional.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2016.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y El Desarrollo Pedagógico). *Consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de grados diez y once de Bogotá DC*. Consideraciones para la prevención y el manejo en las entidades educativas. Dic. 2011. 54 p. Disponível em: <[http://biblioteca.idep.edu.co/investigaciones/Encuesta\\_escolar\\_de\\_drogas.pdf](http://biblioteca.idep.edu.co/investigaciones/Encuesta_escolar_de_drogas.pdf)>. Acesso em 10 out. de 2018.

JARAMILLO, J. M. La independencia y interdependencia como valores orientadores de la socialización en la temprana infancia. *Avances en la Psicología Latinoamericana*, v. 30, n. 2, p. 287-303, 2012. Disponível em: <<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1499/1961>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

KLEVENS, J.; RESTREPO, O.; ROCA, J.; MARTÍNEZ, A. Comparison of offenders with early-and late-starting antisocial behavior in Colombia. *International Journal of Offender Therapy & Comparative Criminology*, n. 44, p. 194-203, 2000.

KLEVENS, J.; RESTREPO, O.; ROCA, J. *Los caminos a la delincuencia: posibilidades para su prevención*. Bogotá: Ed. Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

LEAL, E. J. M.; SILVA, V. M. F. Diretores Eleitos: Dilemas Emergentes da Greve de Magistério em Santa Catarina. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 62-77, jan./jun. 1987.

LEMOS, F. C. S.; GALINDO, D. C. G.; COSTA, J. M. Contribuições de Michel Foucault para analisar documentos e arquivos na judicialização/jurisdicionalização. *Psicologia em estudo*. Maringá, v. 19, n. 3, p. 427-436, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v19n3/a08v19n3.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

LEMOS VÓVIO, C. *et al.* (Org.) Livros de Ocorrência: Violência e Indisciplina em Escolas de Território Vulnerável. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 126, p. 1-2919, dez. 2016. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/2561/1857>>. Acesso em: 22 out. 2018.

LIBERTI, W. D. *Adolescente e ato infracional: medida socioeducativa é possível?* 2. ed. São Paulo: Malheiros Editora, 2012.

LIMA, M. M. A. ECA comentado: ARTIGO 115/LIVRO 2 – TEMA: Advertência. In: CURY, M. (Coord.). *Estatuto da Criança e do Adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais*. 12. ed. São Paulo: Malheiros, 2013. 1248 p. Disponível em:

<<http://fundacaotelefonica.org.br/promenino/trabalho infantil/promenino-ecacomentario/eca-comentado-artigo-115livro-2-tema-advertencia/>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

LOEBER, R. Developmental continuity, change, and pathways in male juvenile problem behaviors and delinquency. In: HAWKINS, J. D. (Org.). *Delinquency and Crime: Current Theories*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996. p. 1-27.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. O. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOSADA SALGADO, N.; CHICA LASSO, M. F. Drogas y educación: una revisión bibliográfica. *Drugs and Addictive Behavior*, Medellín, v. 2, n. 1, p. 67-83, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/DAB/article/view/2262>>. Acesso em: 8 out. 2018.

MACÍA, D. Aplicación de la terapia de modelado en la prevención del inicio al consumo de droga. *Infanc Aprend*, n. 26, p. 87-94, 1984.

MAGALHAES, K. C.; CUNHA, T. C.; BICALHO, P. P. G. Criminalização da Vida Escolar: entre policiais, (in) segurança e conflitos emergem os processos de medicalização e judicialização. In: LEMOS, F. C. S.; GALINDO, D.; BICALHO, P. P. G.; FERREIRA, E. T. A.; CRUZ, B. A.; NOGUEIRA, T. S.; NETA, F. T. B.; AQUIME, R. H. S. (Org.). *Práticas de Judicialização e Medicalização dos Corpos no Contemporâneo*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016. p. 194-212.

MAKKAI, T.; MCGREGOR, K. *What proportion of crime is associated with illicit drugs? Data from Australia*. Australian Institute of Criminology. 2003.

MANRIQUE NIÑO, J. I. *Protección constitucional del derecho a la educación y responsabilidad estatal por falta en el servicio de la educación*. 2009. 275f. Mestrado (Direito Administrativo) Universidad del Rosario, Facultad de Jurisprudencia, Bogotá, 2009. Disponível em: <<http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/1254/4079127.pdf?sequence=7>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

MANRIQUE-ABRIL, F. G.; OSPINA, J. M.; GARCIA-UBAQUE, J. C. Consumo de alcohol y tabaco en escolares y adolescentes de Tunja, Colombia, feb. 2009. *Revista Salud Pública*, Bogotá, v. 13, n. 1, p. 89-101, 2011. Disponível em: <<https://scielosp.org/pdf/rsap/2011.v13n1/89-101/es>>. Acesso em: 8 out. 2018.

MARQUES, M. M.; LIMA, C. A. A violência entre os adolescentes nas escolas de Corumbá-MS. *Revista GeoPantanal*, Corumbá (MS), nº Especial, p. 217-228, 2016. Disponível em: <<https://issuu.com/daianidamtonettoriedner/docs/merged>>. Acesso em: 8 jun. 2018.



MARQUES, M. F.; SILVA, C. A. M. Indisciplina ou violência? As marcas na escola. *Educação em análise*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 163-187, jan./jul. 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/20560/18076>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

MATTOS, C. S. Uma etnografia na expansão do crime no Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 31, n. 91, p. 1-15, jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v31n91/0102-6909-rbcsoc-3191102016.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

MEIRELES, J. C. F.; DAHER, C. Apuração do ato infracional e o papel da Polícia Militar. 17f. Simpósio do Núcleo Integrado Multidisciplinar (NIP), 1, Luiziânia (GO), *Anais...* 2017. p. 1-18. Disponível em: <[http://www.unidesc.edu.br/nip/wp-content/uploads/2017/05/Juliana-Cristina-Fonseca-Meireles\\_DIREITO.pdf](http://www.unidesc.edu.br/nip/wp-content/uploads/2017/05/Juliana-Cristina-Fonseca-Meireles_DIREITO.pdf)>. Acesso em: 5 abr. 2018.

MEJÍA, M. V. El debate sobre la (in) seguridad bogotana en los textos de opinión de la prensa diaria. In: GONZÁLEZ, J. M. P.; BRINGE, A. C. *Comunicación, desarrollo y cambio social*. Interrelaciones entre comunicación, movimientos ciudadanos y médios. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana: Universidad Minuto de Dios: UNESCO, 2011. p. 370-390. Disponível em: <[https://www.javeriana.edu.co/unesco/pdf/comunicacion\\_desarrollo\\_cambio\\_social\\_2.pdf](https://www.javeriana.edu.co/unesco/pdf/comunicacion_desarrollo_cambio_social_2.pdf)>. Acesso em: 17 out. 2018.

MELO, B. P. (RE) *Pensar a Violência Escolar á Luz das Estratégias de Intervenção em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/11003/1/repensar%20a%20violencia%20escolar.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2018.

MENDONÇA, E. F. A Eleição de Diretores de Ensino Público do Distrito Federal: Avanço ou Manipulação? *Revista de Brasileira de Administração da Educação*, v. 5, n. 2, p. 49-62, jul./dez. 1987.

MIALHE, J. L.; JUSTINO, L. A Z. A judicialização dos direitos humanos na América Latina: estudo sobre a participação das organizações não governamentais (ONGs) como *amici curiae* no Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos. *Cadernos de Direito*, Piracicaba, v. 14, n. 26, p. 27-52, jan.-jun. 2014. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/direito/article/view/2013/1308>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social*. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S.; ADORNO, S. Risco e (In)segurança na Missão Policial. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 18, n. 3, p. 585-593, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v18n3/02.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

MOFFITT, T. Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, n. 100, p. 674-701, 1993.

MOFFITT, T.; CASPI, A. Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development and Psychopathology*, n. 13, p. 355-375, 2001.

MORENO, W. F. La seguridad y la libertad en Colombia: la función del Estado en el conflicto armado. In: PRIETO QUEZADA, M. T. (Org.). *Entre violencias y convivencias: diversas miradas en Iberoamérica*. Guadalajara: Universidade Católica de Brasília, 2013. p. 171-198.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

MOTA, L. E. Acesso à justiça, cidadania e judicialização no Brasil. *Achegas.net*, n. 36, p. 1-38, 2007. Disponível em: <[http://www.achegas.net/numero/36/eduardo\\_36.pdf](http://www.achegas.net/numero/36/eduardo_36.pdf)>. Acesso em: 29 maio 2015.

MURCIA, F. V. Conflicto y violencia escolar en Colombia. Lectura breve de algunos materiales escritos. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, v. 7, n. 1, p. 29-41, ene.-jun. 2004. Disponível em: <<https://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/445/258>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

OLAVE RAMÍREZ, R. F. *Violencia escolar: particularidades del fenómeno en el caso colombiano*. 76f. 2014. Monografía (Especialización Educación, Cultura y Política) – Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU), Bogotá, 2014. Disponível em: <<https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/2707/1/16766445.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2018.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, W. J. M. *A policialização da violência em meio escolar*. 2008. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

OLIVEIRA, T. R. Oitavas cerimoniais: relatos descritivos do sistema de justiça juvenil paulistano. *Confluências – Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 44-64, 2016. Disponível em: <<http://www.sbsociologia.com.br/revista/index.php/RBS/article/view/205/145>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2007 *apud* SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D., GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, ano I, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

OLWEUS, D. *Bullying at school*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers, 1993. p. 273–285.

OLWEUS, D. *Conducta de acoso y amenaza entre escolares*. Cuarta edición. Madrid: Morata, S. L., 1998.

OLWEUS, D. *Conducta de acoso y amenaza entre escolares*. Cuarta edición. Madrid: Morata, S. L., 1998 *apud* PAREDES, M. T.; ALVARES, M. C.; LEGA, L. I.; VERNON, A. Estudio exploratorio sobre el fenómeno del bullying en la ciudad de Cali. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales (Colômbia), v. 6, n. 1, p. 295-317, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v6n1/v6n1a10.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2017.

OLWEUS, D. *Conducta de acoso y amenaza entre escolares*. Cuarta edición. Madrid: Morata, S. L., 1998 *apud* CASTILLO-PULIDO, L. E. El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, Bogotá, v. 4, n. 8 (Edición especial: La violencia en las escuelas), p. 415-428, 2011. Disponível em: <<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3572>>. Acesso em: 30 set. 2017.

ONETTO, F. Posibilidades y limitaciones de las políticas educativas para afrontar la problemática de la violencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, v. 10, n. 27, p. 1123-1132, out./dic. 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/140/14002709.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

ORPINAS, P.; HORME, A. Bravucos y víctimas: un reto para las escuelas. In: LUZKER, J. R. (Org.). *Prevención de violencia. Investigación y estrategias de intervención basadas en evidencia*. México, D. F.: El Manual Moderno, S. A., 2008. p. 143-160.

OSORIO GONZÁLEZ, J. J. La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*,

Bogotá, ano 13, n. 26, p. 179-191, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v13n26/v13n26a08.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

PALOMINO LEIVA, M. L. *La violencia escolar en Colombia desde la perspectiva sistémica de Talcott Parsons*. 2013. 65f. Tesis (Maestría en Intervención social en las sociedades del conocimiento) – Universidad Internacional de La Rioja, Longroño (Espanha), 2013. Disponível em: <[https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3108/MarthaLiliana\\_Palomino\\_Leiva.pdf?sequence=1](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3108/MarthaLiliana_Palomino_Leiva.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 1 nov. 2018.

PARDO, C.; PIÑEROS, M. Tabaquismo en Colombia, 2007. *Biomédica*, n. 30, p. 509-518, 2010.

PAREDES, M. T.; ALVARES, M. C.; LEGA, L. I.; VERNON, A. Estudio exploratorio sobre el fenómeno del bullying en la ciudad de Cali. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales (Colômbia), v. 6, n. 1, p. 295-317, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v6n1/v6n1a10.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2017.

PARO, V. H. *Eleição de Diretores: A escola pública experimenta a democracia*. 1. ed. São Paulo: Papirus Editora, 1996.

PARRA CÁRDENAS, A. La educación socio jurídica en la prevención de la violencia escolar. *Revista Científica CODEX*, Pasto (Colômbia), v. 1, n. 1, p. 227-244, nov. 2015. Disponível em: <<http://revistas.udenar.edu.co/index.php/codex/article/view/2558>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

PATARROYO, L. E.; GONZÁLEZ M., V. H. Con el arma en la lonchera. *Cien días vistos por CINEP: Revista trimestral de la coyuntura colombiana*, v. 10, n. 41, p. 22-23, abr.-jun. 1998.

PEREIRA, P. R. S. Apuração de ato infracional e o papel da polícia. In: FRASSETO, F. *Apuração de ato infracional e execução de medida socioeducativa: considerações sobre a defesa técnica de adolescentes*. 2005. p. 63-78. Disponível em: <<http://www.ancedbrasil.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Apuracao-de-Ato-Infracional.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

PEÑA RODRÍGUEZ, F. El conflicto en la esfera de la nueva normatividad educativa. *Pedagogía y saberes*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, n. 12, p. 57-65, ene.-dic. 1999. Disponível em: <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5978/4957>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

PERNANEN, K. M.; BROCHU, C. S.; COURNOYER, L. G.; SUN, F. Fracciones atribuibles al consumo de alcohol y drogas ilícitas en la comisión de delitos en el Canadá:

conceptualización, métodos y coherencia interna de las estimaciones. *Boletín de Estudefacientes de las Naciones Unidas*, ONU: Nueva York/Viena, 2001.

PETRY, H.; NASCIMENTO, D. “Tá com dó? Leva pra casa!” Análise dos discursos favoráveis à redução da maioridade penal em rede social. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 36, n. 2, p. 426-438, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v36n2/1982-3703-pcp-36-2-0426.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

POLICÍA NACIONAL DE COLOMBIA. *Manual para el comando del atención inmediata, CAI*. 2009. Disponível em: <[http://www.policia.edu.co/documentos/normatividad\\_2016/manuales/Manual%20para%20el%20comando%20de%20atenci%C3%B3n%20inmediata%20CAI.pdf](http://www.policia.edu.co/documentos/normatividad_2016/manuales/Manual%20para%20el%20comando%20de%20atenci%C3%B3n%20inmediata%20CAI.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2019.

PORRAS BERMÚDEZ, L.; VALENCIA HERNÁNDEZ, A. Estado de arte sobre los enfoques conceptuales en investigaciones realizadas en maestría en educación, sobre violencia escolar, en algunas universidades de Bogotá durante el periodo 2005-2012. 2015. 128f. Tesis (Maestria em Educación) – Universidad Santo Tomás De Aquino, Bogotá, 2015. Disponível em: <<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/547/Estado%20de%20arte%20sobre%20violencia%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 1 nov. 2018.

PRÖGLHÖF, P. N. Violência nas escolas. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*, São Paulo, ano 9, p. 130-151, 2015. Disponível em: <[http://www.forumseguranca.org.br/storage/9\\_anuario\\_2015.retificado\\_.pdf](http://www.forumseguranca.org.br/storage/9_anuario_2015.retificado_.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2018.

PRÖGLHÖF, P. N. Insegurança dentro e fora das escolas. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*, São Paulo, ano 10, p. 86-99, 2016. Disponível em: <[http://www.forumseguranca.org.br/storage/10\\_anuario\\_site\\_18-11-2016-retificado.pdf](http://www.forumseguranca.org.br/storage/10_anuario_site_18-11-2016-retificado.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2018a.

QUENAN, C.; VELUT, S.; JOURCIN, E. *Los desafíos del desarrollo en América Latina*. Dinámicas socioeconómicas y políticas públicas. Paris: AFC, 2014. Disponível em: <<https://www.afd.fr/sites/afd/files/imported-files/24-VE-A-Savoir.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

RAIMUNDO, E. M. *Dicionário Terminológico Bilingue – Francês-Português de Termos Jurídicos: subdomínio - Estatuto da Criança e do Adolescente*, Londrina, 2014. Disponível em: <<https://www.blogger.com/profile/08568144155417966936>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

RAMÍREZ-LÓPEZ, C. A.; ARCILA-RODRÍGUEZ, W. O. Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. *Educación y Educadores*, Bogotá, v. 16, n. 3, p. 411-429, sep.-dec. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v16n3/v16n3a02.pdf>>. Acesso em: 20 de out. 2018.

RENGIFO, M. C.; LOZANO MUÑOZ, D. M.; OROZCO, A. R.; RODRÍGUEZ RAMÍREZ, C. K. *Implicaciones de la Implementación de la Ley 1620: Un análisis Desde el Marco de la Justicia Escolar*. 2015. 185f. Tesis (Maestría en Educación) – Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Bogotá, 2015.

REYNOLDS, A. J.; TEMPLE, J. A.; ROBERTSON, D. L.; MANN, E. A. Long-term Effects of an Early Childhood Intervention on Education Achievement and Juvenile Arrest: A 15-Year Follow-up of Low-Income Children in Public Schools. *Journal of the American Medical Association*, n. 285, p. 2339-2346, 2001.

RIBEIRO, M. R. A estrutura potencial do gênero do boletim de ocorrência sobre crimes de linguagem contra a honra. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 48, p. 119-143, jun. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/36091>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

RIBEIRO, M. R.; FUZER, C. A atitude em boletins de ocorrência de crimes de linguagem contra a honra: um estudo da ofensa verbal na perspectiva do sistema de avaliatividade. *Linguagem e Direito*, v. 1, n. 1, p. 109-121, 2014. Disponível em: <<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12687.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

RIGBY, K. Health consequences of bullying and its prevention in schools. In: JUVONEN, J.; GRAHAM, S. (Ed.). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York, NY, US: The Guilford Press, 2001. p. 310-331.

RÍOS ACEVEDO, C. I. Violencia y relación pedagógica. *Educación y pedagogía: Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia*, Medellín, v. 4, n. 8-9, p. 57-70, 2º sem. 1992-1º sem. 1993. Disponible em: <[http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3193/1/R%C3%ADosClara\\_1993\\_Violenciarelacion.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3193/1/R%C3%ADosClara_1993_Violenciarelacion.pdf)>. Acceso em: 20 jan. 2019.

RODRÍGUEZ, J. M. Acoso escolar – Medidas de Prevención y Actuación. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 51-58, jan./abr. 2009.

ROJAS, G. C. La violencia verbal en el aula: análisis del macroacto de amenaza. *Enunciación*, Bogotá, v. 16, n. 1, p. 58-69, ene./jun. 2011. Disponible em: <<https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3589/5232>>. Acceso em: 30 set. 2017.

ROSA, G.; OLIVEIRA, P. T. G. Preservação da memória documental: a criação do REDS como instrumento de defesa social e integração institucional em Minas Gerais. *REBESP: Revista Brasileira de Estudos de Segurança Pública*, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponible em: <<http://revista.ssp.go.gov.br/index.php?journal=rebsp&page=issue&op=view&path%5B%5D=s>>. Acceso em: 11 dez. 2017.

RUBIO, M. Maras y delincuencia juvenil en Centroamérica. In: LLORENTE, M. V. y RUBIO, M. (Org.). *Elementos para una criminología local. Políticas de prevención del crimen y la violencia en ámbitos urbanos (pp.)*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. Ediciones Uniandes-CEDE, 2003. p. 327-353.

SADEIL, M. T. *Magistrados: uma imagem em movimento*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

SALAZAR ESTUPIÑÁN, B. P. Agresión entre pares en ámbitos escolares. Tendencias en Bogotá 2006-2015. In: ÁVILA MARTÍNEZ, A. F.; ZILBERSTEIN, P. B.; SALAZAR ESTUPIÑÁN, B. P.; VILLAMIL PEÑARANDA, M. E. *Clima escolar y victimización en Bogotá, 2013*. Encuesta de convivencia escolar. Secretaria de Educación Distrital: Bogotá, 2013. 391 p. Disponible em: <[HTTP://REPOSITORIOSED.EDUCACIONBOGOTA.EDU.CO/JSPUI/BITSTREAM/123456789/3240/3/CLIMA%20ESCOLAR%20Y%20VICTIMIZACION%20EN%20BOGOTA%202013.PDF](http://repositorio.sed.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/3240/3/CLIMA%20ESCOLAR%20Y%20VICTIMIZACION%20EN%20BOGOTA%202013.PDF)>. Acceso em: 27 nov. 2018.

SALAZAR JARAMILLO, A. *La cola del lagarto: Drogas y narcotráfico en la sociedad colombiana*. Drogas y narcotráfico en la sociedad colombiana, Medellín: Pregón Ltda, 1998. Disponible em: <[http://www.region.org.co/images/publicamos/libros/la\\_cola\\_del\\_lagarto.pdf](http://www.region.org.co/images/publicamos/libros/la_cola_del_lagarto.pdf)>. Acceso em: 20 jan. 2019.

SANTOS, J. C. A referenciação como construção discursiva do sujeito presente no Boletim de Ocorrência. *Revista Multidebates*, Palmas, v. 2, n. 1, p. 69-82, mar. 2018. Disponível em: <<http://itopedu.com.br/revista/index.php/revista/article/view/54>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

SANTOS, M. F. S.; NETO, J. G. S. Planos de texto e a composição: o gênero Boletim de Ocorrência. Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (Alfal 2014), 17, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ALFAL, 2014. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.mundoalfal.org/cgi-sys>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

SANTOS, J. M. C. T.; SILVA, M. K.; PEREIRA, S. P. O. Indisciplina e autoridade na escola: descentramento e sentidos docentes. *Revista Educação Online*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 1-17, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/download/283/pdf/>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

SAPORI, L. F.; FERNANDES, R. A.; ZILLI, L. F. (Coord.). *Avaliação de Percepção da Política de Integração*. Belo Horizonte: CRISP/UFMG, 2009. Disponível em: <[http://www.crisp.ufmg.br/wp-content/uploads/2016/10/T159\\_Relat%C3%B3rioFinal\\_Perce%C3%A7%C3%A3o\\_PoliticaIntegra%C3%A7%C3%A3o\\_SEDS\\_2009.pdf](http://www.crisp.ufmg.br/wp-content/uploads/2016/10/T159_Relat%C3%B3rioFinal_Perce%C3%A7%C3%A3o_PoliticaIntegra%C3%A7%C3%A3o_SEDS_2009.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2019.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, ano 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

SCHEFER, E. E. *Mulher na Magistratura: Carreira e Liderança*. Disponível em: <<http://www.ibrajus.org.br/revista/artigo.asp?idArtigo=22>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

SDS (Secretaría Distrital de Salud); UNODC (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito). *Estudio de consumo de sustancias psicoactivas en Bogotá, D. C. 2016*. 2016. 170 p. Disponível em: <<http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/estudios/locales/CO031052016-estudio-consumo-sustancias-psicoactivas-bogota-2016.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

SEABRA, R. C. F. F.; OLIVEIRA, M. S. L. Adolescentes em Atendimento Socioeducativo e Escolarização: Desafios Apontados por Orientadores Educacionais. *Psicologia Escolar Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 639-647, dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-639.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

SEGALIN, A.; TRZCINSKI, C. Ato infracional na adolescência: problematização do acesso ao sistema de justiça. *Revista Virtual Textos & Contextos*, Porto Alegre, ano 5, v. 2, n. 6, p. 1-



19, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321527159011>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

SENASP. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. *Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais da Área da Segurança Pública*, Brasília: Ministério da Justiça, 2008. Disponível em: <<http://posticsenasp.ufsc.br/files/2014/02/2009MatrizCurricular.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2019.

SIEDER, R.; SCHJOLDEN, L.; ANGELL, A. (Org.). *La judicialización de la política en América Latina*. Bogotá: La Casa Chata, 2011.

SILVA, L. C. *Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica*. 2007. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, G. M. *Ato Infracional: fluxo do Sistema de Justiça Juvenil em Belo Horizonte*. 2010. 162f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, D. P. Violência escolar no município de Apucarana: uma análise a partir das ocorrências atendidas pela patrulha escolar comunitária. *Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP/Marília*, Marília, p. 91-116, maio 2017. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/levs/article/viewFile/7017/4503>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

SILVA, L. E. P. *Um estudo sobre um grupo de jovens estigmatizados como pertencentes à carreira criminosa e ao comportamento desviante em uma escola pública de Contagem/MG*. 2016. 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-AR6HW7/tese\\_doutorado\\_lucas\\_.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-AR6HW7/tese_doutorado_lucas_.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 22 mar. 2019.

SILVA, M. A escolha dos diretores das escolas públicas paranaenses: uma abordagem histórica para alunos do Ensino Médio. In: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor – PDE Vol. II*. (Versão Online). Londrina, 2016. p. 1-38. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_pdp\\_hist\\_uel\\_mariannesilva.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_hist_uel_mariannesilva.pdf)>. Acesso em: 29 jun. 2019a.

SILVA, T. R.; LEHFELD, N. A. S. Os Olhares Sociais Acerca da Prática do Ato Infracional: reflexões éticas para o tempo presente. *Revista Virtual Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 14,

n. 1, p. 74-86, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/18362/13310>>. Acesso em: 4 maio 2018.

SILVA, H. M. A.; FRISANCO, M. L. O Exercício da Autoridade em Ambiente Escolar Democrático. In: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. *PDE. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor*. (Versão Online). Londrina, 2014. Disponível: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_uem\\_gestao\\_artigo\\_maria\\_de\\_lourdes\\_frisanco.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_gestao_artigo_maria_de_lourdes_frisanco.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SILVA, I. R. O; SALLES, L. M. F. Adolescentes em liberdade assistida e a escola. *Estudo em Psicologia*, Campinas, v. 28, n. 3, p. 353-362, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v28n3/a07v28n3.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

SILVEIRA, A. A. D. A exigibilidade do direito à educação básica pelo Sistema de Justiça: uma análise da produção brasileira do conhecimento. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação)*, Porto Alegre: ANPAE, v. 24, n. 3, p. 537-55, 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaec/article/view/19271/11194>>. Acesso em: 4 nov. 2015.

SOARES, A. M., Conflitos na escola: mediação e (des)controle. *Revista de Ciências Humanas – Educação*, Salvador, v. 18, n. 30, p. 152-175, jul. 2017. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2538/2311>>. Acesso em: 13 maio 2018.

SOARES, A. S. A Autoridade do Professor e a Função da Escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 3-7, n. 3, p. 841-861, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/08.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

SOUZA, G. A. Extinção de processo sem julgamento de mérito e a impossibilidade de revisão do ato. *Revista Jurídica*, p. 8-40, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.bdr.sintese.com/AnexosPDF/RJ%20394%20-%20Doutrina%20Civil.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

SPÓSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a07v27n1.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2014.

SPÓSITO, M. P. *A instituição escolar e violência*. 1998. p. 1-19. Disponível em: <[http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/spositoescolaeviolenca.pdf/at\\_download/file](http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/spositoescolaeviolenca.pdf/at_download/file)>. Acesso em: out. 2018.

TAVARES, P. A.; PIETROBOM, F. C. Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. *Estud. Econ.*, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 471-498, jun. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-41612016000200471&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612016000200471&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 jan. 2018.

THOMAS, R.; PERERA, R. *Programas escolares de prevención del hábito de fumar*. Cochrane Plus, 3, 2008.

TIETJE, K. *Precursores de la corrupción en la institución escolar*. Bogotá: Universidad de los Andes. 2005. (Documento sin publicar).

TORRES-CASTRO, C. B. Pandillismo y violencia escolar femenina en el barrio y su proyección a la escuela. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 4, n. 8 (Edición Especial: La violencia en las escuelas), p. 383-398, 2011. Disponível em: <[http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1069/2011\\_Torres\\_Pandillismo%20y%20violencia%20escolar%20femenina%20en%20el%20barrio%20y%20su%20proyeci%c3%b3n%20a%20la%20escuela.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1069/2011_Torres_Pandillismo%20y%20violencia%20escolar%20femenina%20en%20el%20barrio%20y%20su%20proyeci%c3%b3n%20a%20la%20escuela.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 30 set. 2017.

TRASSI, R. *A possibilidade do Ministério Público conceder a Remissão pré-processual cumulada*. 2009. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/13369/a-possibilidade-do-ministerio-publico-conceder-remissao-pre-processual-cumulada-com-medida-socioeducativa>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

TRIANES, M. *La convivencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe. 2000.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MINAS GERAIS (TJMG). *Cartilha – Centro de Atendimento Integrado ao Adolescente Autor de Ato Infracional*. Disponível em: <[http://ftp.tjmg.jus.br/ciabh/cartilha\\_cia.pdf](http://ftp.tjmg.jus.br/ciabh/cartilha_cia.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2014.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). *Educación para la ciudadanía*. Aprender a vivir con los demás, respetándolos. Éste es el desafío de la educación para la ciudadanía. Paris: UNESCO, 2005

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). *Educación para la ciudadanía*. Aprender a vivir con los demás, respetándolos. Éste es el desafío de la educación para la ciudadanía. Paris: UNESCO, 2005 *apud* VIZCAÍNO-GUTIÉRREZ, M. La Formación para a Convivencia: un reto para la gestión escolar. *Cuaderno Venezolano de Sociología*, v. 24, n. 3, p. 115-129, jul./set. 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/122/12242627006.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

UNODC (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito). *Estudio de consumo de sustancias psicoactivas en Bogotá, D.C., 2016*. nov. 2016. 170 p. Disponível em: <<http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/estudios/locales/CO031052016-estudio-consumo-sustancias-psicoactivas-bogota-2016.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

VALENZUELA, E. Estudio de alcohol y drogas en población adolescente infractora y Manual de aplicación. *CICAD/OEA*, oct. 2007.

VALERO, M. G. Violencia juvenil y acoso escolar en el contexto de la economía informal. In: *Foro sobre las Violencias Urbanas y Educación para la Convivencia y la Paz*, Madri, p. 1-29, abr. 2017. Disponível em: <[http://www.ipes.gov.co/images/informes/Estudios\\_e\\_investigaciones/Resumen\\_Violencia\\_juvenil\\_y\\_acoso\\_escolar\\_en\\_el\\_contexto\\_de\\_la\\_economia\\_informal\).pdf](http://www.ipes.gov.co/images/informes/Estudios_e_investigaciones/Resumen_Violencia_juvenil_y_acoso_escolar_en_el_contexto_de_la_economia_informal).pdf)>. Acesso em: 29 out. 2018.

VANGUARDIA (Jornal On-line). *Colombia es uno de los países con mayores cifras de 'matoneo'*. 15 mar. 2012. Disponível em: <<http://www.vanguardia.com/actualidad/colombia/148157-colombia-esuno-de-los-paises-con-mayores-cifras-de-matoneo>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

VANGUARDIA (Jornal On-line). *Colombia es uno de los países con mayores cifras de 'matoneo'*. 15 mar. 2012. Disponível em: <<http://www.vanguardia.com/actualidad/colombia/148157-colombia-esuno-de-los-paises-con-mayores-cifras-de-matoneo>>. Acesso em: 19 dez. 2018 *apud* CONTRERAS ÁLVAREZ, Á. P. El fenómeno de bullying en Colombia. *Revista Logos Ciencia & Tecnología – Policía Nacional de Colombia*, Bogotá, v. 4, n. 2, p. 100-114, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517751544011>>. Acesso em: 19 out. 2018.

VEGA-UMBASÍA, L. A.; FERNÁNDEZ-GALLEGO, A. A.; GIRALDO-NAVIA, N. R. Los entornos sociales y su relación con el conflicto y la violencia escolar en las ciudades de Armenia y Manizales. *Sophia*, Quindío (Colômbia), v. 13, n. 1, p. 34-46, 2017. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413750022005>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

VICTOR, R. A. *Judicialização de políticas públicas para a educação infantil*: características, limites e ferramentas para um controle judicial legítimo. São Paulo: Saraiva, 2011.

VIEIRA JUNIOR, E. G. Breves considerações acerca da participação de crianças e adolescentes em procedimentos judiciais. *Revista da ESMESC*, Florianópolis, v. 24, n. 30, p. 81-104, 2017. Disponível em: <<https://revista.esmesc.org.br/re/article/download/161/135>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

VILASSANTI, E. C. *Escolas públicas e a configuração do clima social escolar*. 2011. 185f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

VIZCAÍNO-GUTIÉRREZ, M. La Formación para a Convivencia: un reto para la gestión escolar. *Cuaderno Venezolano de Sociología*, v. 24, n. 3, p. 115-129, jul./set. 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/122/12242627006.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

WASELFI, J. *Mortes matadas por armas de fogo. Mapa da violência 2105*. Brasília. Disponível em: <<http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

WAMBIER, L. R. A audiência preliminar como fator de otimização do processo. O saneamento “compartilhado” e a probabilidade de redução da atividade recursal das partes. *Revista da Escola Nacional de Magistratura*, Brasília, ano 1, n. 2, p. 100-107, 2006. Disponível em: <[http://www.editorajc.com.br/wp-content/uploads/2012/09/ENM\\_02.pdf](http://www.editorajc.com.br/wp-content/uploads/2012/09/ENM_02.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2018.

WELSH, W. N. The effects of school climate on school disorder. *Annals AAPSS*, Philadelphia, v. 567, p. 88-107, jan. 2000. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/254077717\\_The\\_Effects\\_of\\_School\\_Climate\\_on\\_School\\_Disorder](https://www.researchgate.net/publication/254077717_The_Effects_of_School_Climate_on_School_Disorder)>. Acesso em: 23 out. 2018.

WERNECK VIANNA, L.; CARVALHO, M. A. R.; MELO, M. P. C. *A judicialização da política e das relações sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Renavam, 1999.

WILCHES, J. M. G. Ciencias sociales y violencia escolar: las problemáticas de Convivencia social. Congreso de Investigación y Pedagogia, n. 2, Tunja, *Memorias...* Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Outubro de 2013. p. 1-9. Disponível em: <[http://virtual.uptc.edu.co/memorias/index.php/cong\\_inv\\_pedagogia/con\\_inv\\_pedag/paper/vi ewFile/148/148](http://virtual.uptc.edu.co/memorias/index.php/cong_inv_pedagogia/con_inv_pedag/paper/vi ewFile/148/148)>. Acesso em: 20 out. 2018.

YEPES, R. U. La judicialización de la política en Colombia: casos, potencialidades y riesgos. *Revista Internacional de Derechos Humanos*, v. 4, n. 6. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/sur/v4n6/es\\_a04v4n6.pdf](http://www.scielo.br/pdf/sur/v4n6/es_a04v4n6.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2014.

ZALUAR, A. (Org.). *Violência e Educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência Extra e Intramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 145-164, fev. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v16n45/4335.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2014.

ZILVERSTEIN, P. B.; SALAZAR, B. P.; ÁVILA MARTÍNEZ, A. F. *Análisis del formulario de clima escolar y vitimización, 2013*. (Relatório) 2013. 50f. Disponível em: <<http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/3441/1/An%EF%B F%BDlisis%20del%20formulario%20Encuesta%20de%20Convivencia%20Escolar%202013.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

ZUFELATO, C. Controle judicial de políticas públicas mediante ações coletivas e individuais. In: GRINOVER, A. P.; WATANABE, K. (Coord.). *O controle jurisdicional de políticas públicas*. Rio de Janeiro: Forense, 2013. p. 309-331.