

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

PAULA RODRIGUES CAVEANHA

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: UM FENÔMENO SOB INVESTIGAÇÃO

CAMPINAS

2024

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
PAULA RODRIGUES CAVEANHA**

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: UM FENÔMENO SOB INVESTIGAÇÃO

Tese de Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Mestre em Direito.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Carolina de Araujo Ifanger

CAMPINAS

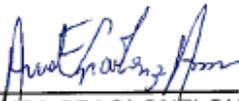
2024

| | |
|-------|---|
| C378v | <p>Caveanha, Paula Rodrigues</p> <p>Violência nas escolas : um fenômeno sob investigação / Paula Rodrigues Caveanha. - Campinas: PUC-Campinas, 2024.</p> <p>169 f.</p> <p>Orientador: Profa. Dra. Fernanda Carolina de Araújo Ifanger.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Violência nas escolas. 2. Adolescente em conflito com a lei. 3. Doutrina da Proteção Integral.</p> |
|-------|---|

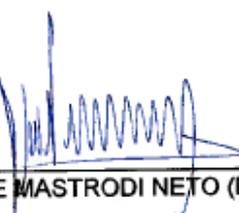
PAULA RODRIGUES CAVEANHA
VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: UM FENÔMENO SOB
INVESTIGAÇÃO

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Direito da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 17 de dezembro de 2024.



DRA. ANA ELISA SPAOLONZI QUEIROZ ASSIS (UNICAMP)



DR. JOSUE MASTRODI NETO (PUC-CAMPINAS)



DRA. FERNANDA CAROLINA DE ARAUJO RINGER - Presidente (PUC-CAMPINAS)

Dedico o meu trabalho aos meus pais, que me ensinaram ser o estudo e a
dedicação a chave para o conhecimento.
Especialmente a minha mãe, pessoa que encontro refúgio e acalento durante toda a
minha vida.
Aos meus irmãos, por representarem símbolos de força e união.
Principalmente à minha irmã, pelas confidências e conselhos.
Ao meu marido, por reforçar que a disciplina, o empenho e o senso de mudança são
importantes.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, irmãos, marido e amigos, que presenciaram e me apoiaram durante a jornada do mestrado.

À Promotora de Justiça, Doutora Elisa De Divitiis Camuzzo, exemplo de profissional, por sua dedicação e empenho no trabalho com adolescentes em conflito com a lei em Campinas/SP. Pessoa que idealiza projetos, propõe mudanças e que me instigou a estudar o tema violência nas escolas.

Aos meus amigos da Promotoria de Justiça, em especial ao Pedro, à Luciana, à Marina, à Isabella e à Adriana, pelas conversas, contribuições acadêmicas e amparo nos momentos em que precisei me dedicar ao mestrado.

À Francielli, quem foi colocada em minha vida, não só para resgatar a vivência acadêmica, mas por me fazer enxergar outras oportunidades profissionais.

Aos colegas e amigos do mestrado, principalmente a Karime, o César e a Maria Eduarda, pessoas que auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa e trocaram experiências acadêmicas e de vida.

À PUC-CAMPINAS pela bolsa de 50% e por permitir a viabilização do meu mestrado.

Ao corpo discente e funcionários do PPGD.

À minha orientadora, Doutora Fernanda Carolina de Araújo Ifanger, idealizadora da pesquisa empírica em Direito, quem me ajudou dar os primeiros passos na vida acadêmica e me assessorou durante a jornada.

À banca de qualificação e defesa, pelas contribuições ao trabalho e enriquecimento das discussões. Especialmente, à Doutora Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis, que norteou a pesquisa e me permitiu explorar o universo multidisciplinar entre a Educação e o Direito.

“Acho que devemos fazer coisa proibida –
senão sufocamos. Mas sem sentimento
de culpa e sim como aviso de que somos
livres. Tenho que ter paciência para não
me perder dentro de mim: vivo me
perdendo de vista. Preciso de paciência
porque sou vários caminhos, inclusive o
fatal beco sem saída”.

Clarice Lispector

RESUMO

A pesquisa objetivou diagnosticar como a violência nas escolas se manifestou, entre alunos, no ano de 2022 na cidade de Campinas. O ano de 2022 se justificou, devido à retomada das aulas presenciais, bem como à restauração das interações sociais cotidianas entre alunos e profissionais da escola. Na pesquisa foram analisados boletins de ocorrência e procedimentos infracionais catalogados, considerando os seguintes recortes: a idade dos alunos em conflito com a lei, o gênero de adolescentes em conflito com a lei e das vítimas, as escolas (públicas e privadas) e a região onde estão localizadas no município, o nível de ensino (Fundamental anos finais e Médio), os tipos de atos infracionais, o local em que aconteceu, quem teria lavrado o boletim de ocorrência (representante de vítimas ou representante escolar), bem como a resposta oferecida pelo sistema de controle social formal. Foi empregada uma abordagem multimetodológica, combinando a revisão bibliográfica e tratamentos empíricos. A revisão bibliográfica se baseou em artigos científicos, doutrinas, legislação e outros documentos relevantes, enquanto a pesquisa empírica contemplou a análise dos dados por meio da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin. A técnica empregada é quali-quantitativa, consistente na análise da frequência com que as informações apareceram e posteriormente realizaram-se inferências e interpretações. Como principais resultados, foi possível compreender a dinâmica da violência escolar entre alunos após a retomada das aulas presenciais, no contexto pós-pandemia. Por fim, a investigação contribuiu para o debate sobre a violência nas escolas, oferecendo um diagnóstico que pode servir de base para futuras iniciativas e políticas públicas voltadas para a prevenção e o enfrentamento da violência no contexto escolar, além de reforçar a importância de uma convivência social mais harmônica nas escolas.

Palavras-chave: Violência nas escolas. Adolescente em conflito com a lei. Doutrina da Proteção Integral.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the manifestation of violence among students in schools within the city of Campinas in 2022. The year 2022 was justified by the resumption of in-person classes, as well as the restoration of daily social interactions between students and school professionals. In the research, police reports and cataloged infraction procedures were analyzed, considering the following variables: the age of the students in conflict with the law, the gender (adolescents in conflict with the law and victims), the schools (public and private), the region within the municipality in which they are located, the education level (Elementary School, Final Years, and High School), the types of infractions, the place where it happened, who would have drawn up the police report (victim representative, school representative), as well as the response offered by the formal social control system. The methodology employed was multimethodological, combining bibliographic review and empirical approaches. The literature review was based on scientific articles, doctrines, legislation, and other relevant documents, while the empirical research encompassed data analysis utilizing Bardin's content analysis technique. The employed technique is quali-quantitative, consisting of analyzing the frequency with which information appeared and subsequently conducting inferences and interpretations. The primary findings elucidated the dynamics of school violence among students following the resumption of in-person classes in the post-pandemic context. Finally, this investigation contributed to the discourse on school violence, providing a diagnostic assessment that may serve as a foundation for future initiatives and public policies aimed at preventing and addressing violence in the school.

Keywords: School violence. Adolescent in conflict with the law. The integral protection doctrine.

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Gráfico 1 | Quantidade geral de atos infracionais..... | 113 |
| Gráfico 2 | Atos Infracionais mais frequentes nas escolas..... | 117 |
| Gráfico 3 | Atos infracionais perpetrados por adolescentes do gênero feminino..... | 119 |
| Gráfico 4 | Atos infracionais perpetrados por adolescentes do gênero masculino..... | 120 |
| Gráfico 5 | Atos infracionais perpetrados por adolescentes dos gêneros feminino e masculino..... | 121 |
| Gráfico 6 | Gênero dos adolescentes em conflito com a lei..... | 125 |
| Gráfico 7 | Idade dos alunos..... | 135 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1Número de matrículas efetuadas em 2019 e 2021: Ensinos Fundamental (anos finais) e Médio..... | 108 |
| Tabela 2Comparação entre os atos infracionais praticados pelos gêneros feminino, masculino e ambos em coautoria..... | 122 |
| Tabela 3Número de adolescentes dos gêneros masculino e feminino sob restrição de liberdade: levantamentos de 2017 e 2023..... | 124 |

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

| | |
|--------------|--|
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CONANDA | Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente |
| CONVIVA | Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar |
| COVID-19 | Novo coronavírus |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| FAPESP | Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| LGBT | Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PIA | Plano Individual de Atendimento |
| PL | Projeto de Lei |
| PUC-CAMPINAS | Pontifícia Universidade Católica de Campinas |
| SINASE | Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo |
| SNAVE | Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 15 |
| 2 | VIOLÊNCIA ESCOLAR ENTRE ALUNOS: UM PROBLEMA DE CONVIVÊNCIA | 20 |
| 2.1 | A violência | 20 |
| 2.2 | Violência nas escolas | 23 |
| 2.2.1 | Um histórico no Brasil | 23 |
| 2.2.2 | A violência nas escolas | 32 |
| 2.2.3 | Formas da violência escolar | 41 |
| 2.2.4 | Convivência escolar, um ponto de análise na violência escolar | 48 |
| 3 | O SISTEMA DE RESPONSABILIZAÇÃO DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI | 55 |
| 3.1 | O sistema de responsabilização: linhas gerais | 55 |
| 3.2 | A Doutrina da Proteção Integral | 57 |
| 3.2.1 | Dos princípios afetos à Proteção Integral | 59 |
| 3.2.1.1 | Do princípio da Proteção Integral | 59 |
| 3.2.1.2 | Dos subprincípios da Proteção Integral: da excepcionalidade, da brevidade e da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento | 61 |
| 3.2.1.3 | O princípio da absoluta prioridade | 67 |
| 3.2.2 | Políticas públicas e proteção integral | 71 |
| 3.3 | O adolescente em conflito com a lei | 76 |
| 3.4 | Das medidas legais aplicáveis ao adolescente em conflito com a lei | 79 |
| 3.4.1 | Medidas de proteção | 79 |
| 3.4.2 | Medidas socioeducativas | 80 |
| 3.5 | Remissão | 92 |
| 4 | A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: CAMPINAS, EM 2022 | 96 |
| 4.1 | A Análise de Conteúdo | 97 |
| 4.1.1 | O diagnóstico na perspectiva da pesquisa empírica por Bardin | 97 |
| 4.2 | A contextualização dos dados | 104 |
| 4.3 | Resultados da pesquisa: o diagnóstico em si | 109 |
| 4.3.1 | Os sujeitos que lavraram os boletins de ocorrência | 109 |
| 4.3.2 | Os atos infracionais praticados | 110 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 4.3.2.1 | Os atos infracionais praticados nas escolas públicas e particulares | 116 |
| 4.3.2.2 | Os atos infracionais praticados sob um olhar do gênero dos adolescentes em conflito com a lei..... | 118 |
| 4.3.3 | Do gênero dos adolescentes em conflito com a lei e das vítimas | 123 |
| 4.3.3.1 | O gênero dos adolescentes em conflito com a lei | 124 |
| 4.3.3.2 | O gênero das vítimas | 126 |
| 4.3.4 | As escolas | 129 |
| 4.3.4.1 | As regiões e os distritos onde as escolas se situam | 129 |
| 4.3.4.2 | A quantidade de registros nas escolas..... | 131 |
| 4.3.5 | Os locais..... | 131 |
| 4.3.6 | As idades dos adolescentes envolvidos com a prática ilícita | 133 |
| 4.3.7 | O nível de ensino que os adolescentes em conflito com a lei cursavam.... | 137 |
| 4.3.8 | A resposta pelo controle social formal..... | 138 |
| 4.4 | Das inferências e interpretações..... | 140 |
| 4.5 | Políticas públicas de prevenção e autocomposição da violência escolar .. | 141 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 146 |
| | REFERÊNCIAS | 150 |

1 INTRODUÇÃO

A violência nas escolas não é um fenômeno novo no Brasil. No entanto, a partir da década de 1980, o debate sobre o tema tornou-se ainda mais acentuado. Com a expansão das pesquisas no final da década de 1990 e início dos anos 2000, a violência escolar passou a ser compreendida de forma mais abrangente, não se limitando a depredações patrimoniais e a agressões interpessoais (física ou grave ameaça).

O contexto histórico e social contemporâneo proporciona uma abordagem multifacetada da violência, considerando a violência escolar como parte integrante desse panorama. No ambiente escolar, a violência se manifesta de diversas maneiras, como, por exemplo, através da incivilidade, que inclui o rompimento de normas sociais e insultos verbais. Assim, apresenta características particulares, tendo como fator central a qualidade da convivência social e a promoção de um clima positivo no ambiente escolar.

Entretanto, no ano de 2020 ocorreu uma abrupta mudança, em virtude da pandemia ocasionada pela COVID-19. As aulas passaram a ser remotas, e a convivência social diária entre os alunos e funcionários foi rompida. Por dois anos, as aulas foram praticamente remotas, e os desafios de manter a atenção e ministrar conteúdos aos alunos não foram os únicos, pois a convivência social também foi seriamente impactada.

Se a pandemia desafiou a educação, a retomada efetiva das aulas presenciais no ano de 2022 também trouxe diversas consequências, sendo a violência nas escolas uma delas. Inúmeros boletins de ocorrência lavrados e procedimentos infracionais instaurados sobre violência nas escolas em 2022 despertaram o interesse desta pesquisadora, especialmente por fazer parte dos quadros de servidores do Ministério Público do estado de São Paulo como analista jurídica e estar lotada na Promotoria da Infância e Juventude de Campinas, com atribuição na seara infracional.

A investigação da violência nas escolas tem as suas especificidades, não apenas em termos do período em que ocorreu, mas também sob a perspectiva do local e dos sujeitos envolvidos. Logo, o foco da pesquisa na violência entre alunos se deve ao maior número de casos que chegaram ao controle social formal, em comparação com outros tipos de violência escolar.

Diante desse cenário, esta dissertação busca investigar como a violência nas escolas se manifestou entre os alunos no ano de 2022, na cidade de Campinas. Para aprofundar essa análise, foi realizado um diagnóstico com base em boletins de ocorrência e procedimentos infracionais, a fim de compreender as diversas formas de violência presentes no ambiente escolar.

Assim, este estudo tem como objetivo diagnosticar as manifestações da violência escolar com base nos seguintes recortes: idade dos estudantes em conflito com a lei, o gênero de adolescentes em conflito com a lei e das vítimas, as escolas (públicas e privadas) e a região onde estão localizadas no município, o nível de ensino (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), os tipos de infração, o local de ocorrência, quem teria lavrado o boletim de ocorrência (representantes das vítimas ou representantes das escolas), bem como a resposta oferecida pelo sistema formal de controle social.

Para tanto, a abordagem da pesquisa é multimetodológica, empregando uma revisão bibliográfica e tratamentos empíricos. A revisão bibliográfica é fundamentada em artigos científicos, doutrinas, teses, dissertações, relatórios, programas de prevenção, documentos oficiais e legislação nacional e internacional.

Paralelamente, foram analisados relatórios e programas de prevenção da violência, com o intuito de entender como a violência escolar é enfrentada e quais políticas públicas são concebidas e implementadas. O exame de fontes oficiais, tanto em âmbito nacional (IBGE e INEP), quanto estadual (Secretaria Estadual de Educação) e municipal (Prefeitura de Campinas), contribuiu para a investigação. Por fim, a legislação brasileira e internacional também é foco importante da pesquisa.

A metodologia empírica é desenvolvida por meio da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). Partimos do material coletado — boletins de ocorrência e procedimentos infracionais instaurados — e dos recortes mencionados para investigar a violência entre alunos praticada nas escolas de Campinas no ano de 2022.

A relevância da pesquisa reside no fato de que, por meio da análise de dados extraídos de boletins de ocorrência e procedimentos infracionais, é possível analisar as formas como a violência nas escolas se manifesta, permitindo vislumbrar a formulação de políticas públicas eficazes.

Situada na área de concentração de Direitos Humanos e Políticas Públicas, esta dissertação aborda, além da legislação constitucional e infraconstitucional

pertinente, marcos jurídicos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989). Ademais, o estudo enfatiza a importância de duas políticas públicas atualmente em implementação no município de Campinas, reforçando a conexão entre o diagnóstico da violência escolar e as medidas já promulgadas no contexto local.

A dissertação é dividida em quatro capítulos¹. O segundo capítulo aborda a violência sob uma perspectiva social, para, em seguida, aprofundar-se na violência escolar. Após estabelecer a definição sociológica de violência, o texto apresenta um panorama histórico da violência escolar no Brasil e indica as suas formas de manifestação.

O período da escola tradicional é marcado pela violência praticada por professores contra alunos, tendo a aplicação de castigos físicos e morais como formas de repreensão. Na década de 1980, a violência nas escolas é voltada à depredação do espaço educacional, sendo que após 1990 começam as agressões interpessoais.

Já entre 1990 e 2000, pesquisas são realizadas para entender o fenômeno da violência nas escolas e se percebe a sua multiplicidade de formas. Logo, a violência escolar é classificada em violência na escola, violência à escola e violência da escola (Charlot, 2002), para facilitar a compreensão do tema.

Com o passar dos anos, o bullying e o cyberbullying se tornam assuntos recorrentes, mas a violência escolar também se desenvolve por meio de ataques e atos microviolentos, a exemplo da incivilidade. Dessa forma, apresenta-se como uma intersecção entre a violência e o ambiente escolar.

Aqui, coloca-se a necessidade de vislumbrar o assunto entre os sujeitos praticantes e vítimas, a escola e o ambiente escolar, as suas formas e principalmente a questão da convivência escolar, afinal, a convivência social e harmônica é considerada um dos pilares fundamentais da educação.

O relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, publicado pela UNESCO, sob coordenação de Jacques Delors (2021), aponta 4 pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Foca-se no aprender a viver em conjunto, pois a convivência harmoniosa, além de melhorar o clima escolar, ajuda a minorar a violência escolar.

¹ O primeiro capítulo corresponde a Introdução.

Como a violência nas escolas em foco nesta investigação é aquela praticada entre alunos, o terceiro capítulo trata do sistema de responsabilização do adolescente em conflito com a lei. Discutimos a Doutrina da Proteção Integral, abordando os princípios que a sustentam (proteção integral e os seus subprincípios, da absoluta prioridade), bem como sua relação com as políticas públicas voltadas à proteção de crianças e adolescentes.

Após firmar uma breve definição do adolescente em conflito com a lei, são analisadas as medidas a eles aplicadas, abrangendo tanto as medidas de proteção quanto as socioeducativas.

Então debatemos a natureza jurídica das medidas socioeducativas, por meio de doutrinas abalizadas, artigos científicos, resoluções do CONANDA e leis mais atuais. Embora a Lei nº 12.594/2012 (Brasil, 2012), conhecida como SINASE, pareça ter posto fim à discussão da natureza jurídica — se sancionatória, ressocializadora ou de duplo viés —, ainda se discute a questão. Ao final, destaca-se o instituto da remissão, próprio do Direito Infantojuvenil, e o seu papel no sistema de responsabilização dos adolescentes.

No quarto capítulo, analisamos os dados catalogados. Para permitir que o leitor compreenda a análise em si, elaboramos uma síntese do método de Bardin (1977), expondo as quatro partes em que o manual da autora é dividido: 1) História e Teoria; 2) Práticas; 3) Método; e 4) Técnicas.

Bardin (1977) conceitua a Análise de Conteúdo como quali-quantitativa, de forma que, após a realização da quantificação/catalogação dos dados por meio de processos sistemáticos e objetivos, a qualificação reporta as inferências e interpretações dos dados. Assim, quanto ao método, a autora estipula que a organização da análise se subdivide em fases, também chamadas de polos cronológicos: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Nesse capítulo, realiza-se também uma contextualização dos dados extraídos de fontes oficiais, como IBGE e INEP, para que a análise documental seja conduzida sob uma perspectiva específica e focada na cidade de Campinas. Essa contextualização abrange o período de estudo, com especial atenção aos adolescentes, o gênero dos adolescentes em conflito com a lei e das vítimas, os tipos de escolas (públicas e privadas) e a região onde estão localizadas no município, o nível de ensino (Fundamental anos finais e Médio), e a faixa etária.

Os dados da pesquisa foram fornecidos pela 20ª Promotoria de Justiça de Campinas, e incluem boletins de ocorrência/procedimentos infracionais que refletem o conhecimento acumulado pelo Ministério Público sobre os casos, por meio do controle social formal.

A pesquisadora acessou os documentos por meio da plataforma E-SAJ e começou preencher a planilha inicialmente estabelecida pela promotoria. Posteriormente, a planilha foi remodelada, para incluir todos os recortes feitos na pesquisa, viabilizando a análise científica.

A promotora que ocupava o cargo, já tendo interesse em analisar os dados, permitiu que a analista jurídica e pesquisadora os utilizasse para a investigação em questão. Os documentos analisados não revelam dados sensíveis nem identificam pessoas.

Ato contínuo, os dados coletados foram organizados em uma planilha Excel, a partir da qual foram conduzidas as análises. Essas análises abrangeram o cálculo de porcentagens, a criação de tabelas e gráficos, bem como a realização de comparações baseadas em estudos anteriores sobre o tema e referências da literatura acadêmica pertinente. Tais técnicas facilitaram uma avaliação crítica e comparativa dos resultados, visando identificar padrões significativos entre as variáveis analisadas.

Para a etapa de inferência e interpretação dos resultados, as seções foram estruturadas considerando os agentes que lavraram os boletins de ocorrência, a tipificação geral dos atos infracionais, a análise comparativa entre escolas públicas e privadas, e a classificação por gênero dos adolescentes em conflito com a lei. Além disso, examinou-se a localização espacial dos atos de violência, tanto no âmbito escolar quanto geográfico. No que diz respeito aos adolescentes praticantes de atos infracionais, foram analisadas variáveis como idade, nível de ensino e gênero. As vítimas também foram categorizadas com base no gênero, e, adicionalmente, foi examinada a resposta do controle social formal às infrações.

Por fim, o capítulo encerra-se com uma discussão das inferências e interpretações dos dados, destacando duas políticas públicas de prevenção e resolução de conflitos no ambiente escolar da cidade de Campinas: o programa estadual CONVIVA/SP e o projeto municipal Égide.

2 VIOLÊNCIA ESCOLAR ENTRE ALUNOS: UM PROBLEMA DE CONVIVÊNCIA

Este capítulo discute a temática da violência em sua perspectiva social, para posteriormente adentrar a violência escolar propriamente dita. Propõe-se, assim, a discussão da violência sob a lente sociológica, pois a convivência social é um fator vital do objeto central da dissertação — a violência nas escolas.

O viés sociológico permite entender que a definição de violência varia conforme os valores históricos e culturais dos envolvidos, e segundo práticas sociais desempenhadas. No ambiente escolar, essa violência assume contornos próprios, refletindo as dinâmicas específicas do espaço educativo.

A escola, como ambiente de convivência e interações sociais diversas, deve promover uma dinâmica democrática, justa e respeitosa para todos. Esse compromisso se torna relevante diante das diferenças entre os alunos — como gênero, raça, sexualidade e condições socioeconômicas —, que devem ser respeitadas.

Considerando as particularidades da violência escolar, o capítulo oferece um panorama histórico da violência — o que seria a violência nas escolas e as suas formas —, para enfim chegar à análise da convivência social harmônica, visando minorar a violência nas escolas e os impactos que o período pandêmico ocasionou.

2.1 A violência

A violência é um tema que ganha destaque na sociedade. Porém, a sua definição desafia autores, visto que se transmuta com o passar do tempo e diverge a depender da cultura, do local e das relações sociais. Assim, diversas áreas de estudo tentam definir esse fenômeno. Neste tópico, no entanto, a violência será definida a partir da visão sociológica.

A expressão *violência* é polissêmica e constitui um dos principais desafios enfrentados pelos pesquisadores (Chesnais, 1981). Na etimologia da palavra, *violência* advém da expressão em latim *violentia*, que significa caráter violento ou bravo, força. O verbo *violare* significa profanar, transgredir. Já a expressão *vis* indica força em ação (Michaud, 1989).

Assim, a violência expressa dois aspectos: o material e o imaterial (Michaud, 1989). O material está associado à ideia de perturbação da ordem, ou seja, ocorre

apenas quando se verifica o uso excessivo de força². Já em relação ao imaterial, a violência pode ser compreendida como uma transgressão de regras prescritas em normas, admitindo diversas formas de violência, conforme os preceitos normativos aplicáveis (Michaud, 1989).

Se um dos aspectos da violência pode corresponder à transgressão de regras, é essencial entendermos que ela é qualificada conforme a norma predisposta e, portanto, é absolutamente mutável (Michaud, 1989). À vista disso, Michaud (1989, p. 13) defende que “a violência é definida e entendida em função de valores que constituem o sagrado grupo de referência”.

A concepção do que é violento, para Ifanger (2014, p. 21), corresponde à percepção e à representação do que a sociedade encara como algo violento: “importante perceber, de todo modo, que a violência é um fenômeno social que, portanto, envolve percepções e representações do que cada sociedade e cada indivíduo considera um ato violento [...]”. Desse modo, a violência é uma representação do que a sociedade considera violento, e, de acordo com a época, lugar e relações sociais, essa compreensão deve ser ressignificada.

Debarbieux (2002) aponta a violência como um fenômeno social, resultante do significado que os sujeitos sociais dão aos eventos e atos. Mareuse (2007, p. 60) afirma que a violência

[...] não se caracteriza por um ato ou fato, mas se constitui em um fenômeno que possui diferentes interfaces. Em diferentes sociedades ou em diferentes momentos ela recebe valorizações, sendo tolerada, proibida, encorajada ou passando despercebida, e sua definição está principalmente atrelada a esse âmbito de análise, uma vez que essas interfaces são construídas através de representações e envolvem diferentes momentos, lugares, pessoas.

A violência deve ser compreendida como um fenômeno multifacetado, cuja manifestação e interpretação variam conforme a sociedade e o período histórico em questão. Em diferentes contextos, ela pode ser legitimada, reprimida, incentivada ou negligenciada, dependendo das normas culturais e sociais vigentes (Mareuse, 2007). Portanto, a definição do que é violência está intrinsecamente associada a esses contextos, uma vez que suas diversas manifestações são influenciadas por

² Para Michaud (1989), a força será somente considerada como forma de violência quando ela extrapolar aquilo que a sociedade entende como brutal.

representações sociais que envolvem diferentes momentos, locais e grupos de pessoas (Mareuse, 2007).

Em vista disso, a violência não deve ser concebida como um evento isolado ou um fenômeno com características intrínsecas, mas, sim, como um constructo social cuja interpretação é moldada pelas concepções predominantes em uma determinada sociedade, em um momento histórico particular (Mareuse, 2007).

Schilling (2012) observa que o termo *violência* é vazio, e deve ter a sua definição preenchida a depender do momento histórico e das práticas sociais desempenhadas. Já para Sposito (2013, p. 60), a violência é

todo ato que implica na ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito. Mas a própria noção encerra níveis diversos de significação, pois os limites entre o reconhecimento ou não do ato como violento são definidos pelos atores em condições históricas e culturais diversas.

O rompimento do nexos social consistiria em impedir que relações sociais aconteçam pela falha na comunicação, no diálogo, ou pela instauração do conflito (Sposito, 2013). Mas a violência, em si, apresenta diversos significados, uma vez que reconhecer ou não um ato violento é um ato definido pelas condições históricas e culturais daquele determinado período (Sposito, 2013).

Priotto e Bonetti (2009) sustentam que a expressão *violência* pode ser compreendida como uma ação diretamente associada a uma pessoa ou grupo de pessoas, interferindo na integridade física, moral e cultural delas. Além disso, a violência pode ser provocada por acontecimentos ou mudanças radicais ocorridas na sociedade, tendo um impacto negativo sobre as pessoas ou a coletividade.

Abramovay (2005, p. 10) define que a violência é

é um traço de ações e interações que se perfilam em um processo e que são parte de uma história que se realiza por ambíguo percurso. Na verdade, o mundo de hoje é mais e menos violento do que o de ontem. Também é mais fácil e difícil nele viver.

O mundo se apresenta como mais violento porque existe uma sensibilidade em relação a certos atos e atitudes que passaram a ser vistos como violentos e que antes não eram qualificados como tais.

A percepção de violência é continuamente reinterpretada conforme as normas e valores estabelecidos por cada sociedade e em determinados momentos da história.

No mundo atual, o senso daquilo que é violento se intensificou, à medida que determinados atos e comportamentos anteriormente não classificados como violência passaram a ser reconhecidos como tal.

Conforme Santos (2004, p. 4), a sociedade contemporânea enxerga a violência de forma múltipla — a violência ecológica, a violência entre os gêneros, os racismos, a violência na escola:

Os fenômenos da violência difusa adquirem novos contornos, passando a disseminar-se por toda a sociedade. Essa multiplicidade das formas de violência presentes nas sociedades contemporâneas – violência ecológica, exclusão social, violência entre os gêneros, racismos, violência na escola – configuram-se como um processo de dilaceramento da cidadania.

Dessa forma, a violência passou a ser compreendida em uma perspectiva mais ampla, que transcende a agressão física e a ameaça grave, sendo abordada de maneira difusa³. É nessa definição da violência como fenômeno social e difuso que a violência escolar se insere.

2.2 Violência nas escolas

A seguir, apresentaremos a violência nas escolas, dividindo esta seção em quatro etapas: Um histórico no Brasil; A violência nas escolas; Formas da violência escolar; e Convivência escolar, um ponto de análise da violência nas escolas.

2.2.1 Um histórico no Brasil

Embora o debate no Brasil sobre violência nas escolas tenha se intensificado na década de 1980, momento em que a imprensa passou a noticiar a sua ocorrência, a questão não é recente (Sposito, 2013). Charlot (2002) afirma que a violência escolar não é um fenômeno novo, mas que, com o passar dos anos, ela assume formas novas. Já Gastal (2017), por sua vez, entende que os estudos da violência nas

³ Chesnais (1981), em sua obra intitulada *História da Violência*, exprime que o sentimento de insegurança que assombra a sociedade a faz querer definir a violência imaterial em seu aspecto meramente físico, dado que se encontra mais próximo de uma definição etimológica da palavra e do exposto em normas predefinidas. A violência simbólica ou moral, segundo o autor, estenderia demasiadamente a definição de violência.

escolas se iniciaram na década de 1970, apesar das evidências serem bastante fragmentadas.

Rosa (2007), então, propõe a seguinte divisão do estudo da violência nas escolas por períodos, que facilita a compreensão do fenômeno no Brasil: a escola tradicional e a legitimação da violência; a exclusão e violência patrimonial; as agressões interpessoais; a diversidade e a categorização das violências, tal como as incivildades (Rosa, 2007).

O período da escola tradicional e a legitimação da violência remontam a antes da década de 1980. Estudos anteriores à década de 1970 descrevem a violência escolar praticada pelos professores contra alunos por meio da aplicação de castigos físicos e morais, prevalecendo práticas embasadas na autoridade disciplinar do professor (Rosa, 2007).

Nesse período, o sistema autoritário da escola se sobressaía. A punição é o elemento de destaque da época: “[...] a punição, é sabido que foi uma das práticas mais aplicadas no espaço escolar, para disciplinar alunos cujos comportamentos não eram considerados satisfatórios” (Félix, 2022, p. 22).

Para manter a autoridade, professores aplicavam castigos físicos e morais aos alunos que se atrevessem a responder ou que deixassem de cumprir tarefas. Exemplos desses castigos incluíam obrigar o aluno a ficar horas ajoelhado sobre grãos de milho ou tampinhas de garrafas, usar chapéu de burro, receber surras de vara e ser punido com a palmatória (Rosa, 2007).

A palmatória⁴ era aplicada no espaço escolar aos alunos que apresentassem comportamentos considerados indisciplinados e contrários à moral e à ética (Félix, 2022). Rosa (2007, p. 77) assevera que a palmatória era

O símbolo da violência na educação tradicional [...] introduzida pelos Jesuítas e só abolida definitivamente do meio escolar com a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, que reconheceu os direitos fundamentais e proibiu toda e qualquer forma de constrangimento.

Na década de 1980, inicia-se o período da exclusão e da violência patrimonial. É também nesse momento que o debate público sobre a violência escolar ganha destaque na imprensa (Rosa, 2007). O período correspondeu à transição da escola

⁴ “Haste com uma peça circular de madeira, com furos em forma de cruz. Quem apanhava com o instrumento ficava com bolhas na mão similares aos desenhos dos furos” (Rosa, 2007, p. 77).

pública enfrentando problemas de insegurança e violência, devido à intenção de universalização do acesso e à grande demanda por vagas.

Esse contexto é marcado pela ideia de insegurança pública, denúncias de precariedade dos prédios escolares e a sua depredação (Cubas, 2006). Na década de 1980, idealizava-se a necessidade de democratização do Brasil, e o ensino foi uma das pautas centrais. Diante do debate acadêmico e político, tencionou-se que a qualidade do ensino e a sua popularização seriam fundamentais (Sposito, 2013).

Entretanto, a escola pública não estava preparada para atender à grande demanda por vagas de alunos, e passou a enfrentar problemas de insegurança e violência vivenciados em outras instituições e organizações sociais (Rosa, 2007). Havia um consenso entre a população de que a depredação, as pichações e o vandalismo dos prédios escolares eram praticados por indivíduos alheios à instituição escolar:

[...] passaram a focar as ações contra o patrimônio, por serem constantes as depredações e pichações dos prédios de escolas. Nessa época, havia um consenso entre a população no sentido dos vandalismos serem praticados por indivíduos alheios às instituições e, em grande parte, moradores de periferias. Havia, inclusive, uma reivindicação por maior segurança e policiamento ao redor das escolas, as quais também careciam de investimentos na estrutura física (Gastal, 2017, p. 71).

Os atos de depredação e de vandalismo se condensavam nos finais de semana, momento de menor vigilância, e tudo levava a crer que os atos violentos eram perpetrados por pessoas alheias à comunidade escolar:

As depredações e os atos de vandalismo seriam uma das modalidades mais frequentes que caracterizariam a violência propriamente escolar. De acordo com as notícias e as informações dos órgãos públicos, as agressões atingiam a escola nos fins de semana, períodos em que existia certa ociosidade dos prédios. Essa situação era recortada por uma interpretação cotidiana: o protagonista da violência é sempre o outro, aquele que não faz parte da “comunidade” escolar. Os atos de vandalismo eram atribuídos à conduta de uma minoria delinquente, que habitava o bairro, mas estava fora da escola. Dessa forma o tema da violência era submetido a um tratamento que enfatizava sua dupla marginalidade: marginais ou delinquentes eram os protagonistas e, por decorrência, nas interpretações dominantes o próprio fenômeno não se inscrevia no centro da vida escolar, exprimia uma agressão externa, um subproduto marginal ao conjunto das práticas escolares (Sposito, 2013, p. 66).

Rosa (2007) aponta que os atos de violência contra a escola, como depredação e vandalismo, eram praticados por ex-alunos excluídos do processo educacional em transição.

Já na década de 1990, o aumento do número de alunos nas escolas proporcionado pela democratização do ensino público⁵ repercutiu nos modos de projeção da violência nas escolas. Além da violência patrimonial, começam as agressões interpessoais. Nota-se a presença de agressões físicas entre alunos e os primeiros casos de agressões a professores⁶:

[...] além da continuidade dos atos de vandalismo, surgem novas configurações de práticas violentas, sobretudo as agressões físicas entre alunos e primeiros casos de agressões envolvendo professores, onde tais práticas surgiam no interior do espaço escolar, observados principalmente nos momentos considerados ociosos dos educandos, ou seja, sem aulas e sem a presença de agentes para observar e controlar os comportamentos (Félix, 2022, p. 23).

A violência é evidenciada no interior do espaço escolar e, principalmente, em momentos de janelas⁷ de aulas dos alunos, lacunas sem a presença de agentes para observar e conter comportamentos negativos (Félix, 2022). Sposito (2013, p. 67) destaca o momento de ociosidade dos alunos e a realização de atos de vandalismo por parte destes dentro das escolas:

O fato novo na década de 90 deixa de ser a agressão em períodos de ociosidade do prédio escolar nos fins de semana. As ações violentas ocorrem na escola nos minutos de ociosidade entre uma disciplina e outra ou nas aulas vagas – ‘janelas’ - devido à ausência de professores. Vigia e funcionária de escola municipal da região leste declararam as dificuldades em convencerem os alunos a entrar na classe após o breve intervalo entre uma aula e outra; muitos aproveitavam esses momentos para atirar pelas janelas objetos no pátio, incluindo cadeiras e mesas de trabalho. Quanto maior o período de intervalo, maior o risco dos atos de vandalismo. Uma outra situação de ociosidade, relatada por uma professora, foi observada a partir de uma interrupção geral do fornecimento de energia elétrica no período noturno da escola em que trabalhava. Quando as luzes

⁵ A democratização do ensino público é reflexo do dever imposto pela Constituição Federal de 1988 ao Estado em seu artigo 208. Na versão originária, o Estado tinha como dever garantir o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, a todos — isto é, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (Brasil, [2024]c). Em 2009, com a emenda constitucional nº 59/2009, a democratização atingiu a educação básica, que perpassou o ensino fundamental e atingiu o ensino médio (Brasil, 2009c).

⁶ Na década de 1990, organizações não governamentais, entidades de classe de profissionais da educação e órgãos públicos, em análises e pesquisas sobre a violência nas escolas, visando o estabelecimento de normas de abordagem da questão, observam a mudança de padrão na violência escolar (Cubas, 2006).

⁷ As janelas se referem às aulas vagas, que ocorrem entre aulas ministradas no mesmo turno/período.

voltaram, após 30 minutos de escuridão, a escola estava destruída, não havia restado uma única carteira.

Aparentemente, a maioria dos alunos parecia ter se envolvido no ato de destruição. A persistência da violência escolar revelou formas novas de disseminação nas práticas diárias observadas no interior da escola.

Nesse contexto, os alunos passaram a ser vistos como autores da violência escolar, que, além de atos de vandalismo ao prédio escolar, abrangia agressões físicas e verbais, e ameaças entre o público estudantil (Gastal, 2017).

No final dos anos 1990 e início dos anos 2000, as pesquisas sobre a violência nas escolas se intensificam, com o objetivo de compreender a violência escolar de uma forma ampla (Rosa, 2007). As pesquisas, as análises e os guias sobre a violência escolar são analíticas, e buscam focar nos sujeitos envolvidos, na instituição escolar, e principalmente no local em que está inserida: “[...] pesquisadores têm procurado refinar o conceito de violência considerando a população alvo, os jovens e o lugar da escola como instituição” (Abramovay; Rua, 2003, p. 22).

Em seu artigo *Violência nas escolas: como defini-la?*, Cubas (2006) tenta definir o que seria a violência nas escolas, a que tipo de violência está se referindo, quem são as pessoas envolvidas e quais as suas consequências no ambiente escolar. De acordo com estudos da UNESCO sobre a violência nas instituições de ensino realizados nos anos 2000, há uma elevada ocorrência de comportamentos violentos no ambiente escolar — como conflitos entre estudantes, atos de indisciplina, agressões verbais e vandalismo —, evidenciando uma preocupação para a dinâmica interna de convivência. Nesse cenário, destaca, especificamente, as interações sociais entre os jovens e as possíveis consequências geradas por essas diversas formas de violência (Avila, 2013).

A violência, a partir desse período, é vista como um fenômeno multifacetado, que deve ser pensado no plural — as violências. É o momento da diversidade e da categorização da violência, abarcando, dentre elas, as incivilidades (Rosa, 2007). À época, grupos focais de jovens entrevistados evidenciam a violência escolar sob diversas óticas:

Há uma pluralidade de elementos que os jovens incluem nas suas concepções de ação violenta. Nos grupos focais, quando solicitados que definissem violência, houve uma diversidade considerável de modos dos jovens fazerem isso.

Para além da concepção genérica e compartilhada por todos da ação violenta como ação que provoca prejuízo, algum tipo de dano às pessoas, foram encontradas referências a prejuízos das mais diferentes espécies,

provocados por diferentes atores sociais, utilizando-se dos mais variados meios.
[...] a violência nem sempre está referida à agressão física (Abramovay, 2002, p. 90).

A referida pesquisa da UNESCO observa que as instituições escolares têm dificuldades em lidar com os conflitos, constatando que as relações de confiança entre docentes e discentes estão fragilizadas, ampliando o distanciamento e impactando a convivência social (Abramovay, 2002).

Nas pesquisas, análises e guias, destaca-se o enfoque do conceito de violência escolar, das vitimizações no ambiente, assim como da busca por fatores externos e internos para entender o desenvolvimento do fenômeno (Félix, 2022).

Assim, o ambiente escolar parece abarcar fatores externos e internos de violência, pois se torna um espaço marcado por diversas formas de violência, incluindo a violência física, o uso e tráfico de drogas, a violência sexual, homicídios, e a violência simbólica ou institucional (Rosa, 2007).

Atualmente, a violência no ambiente escolar tem demonstrado novas configurações (Félix, 2022). De acordo com o relatório da UNESCO (2019, p. 8), a violência escolar “[...] envolve: a violência física, que inclui os castigos físicos; a violência psicológica, que inclui o abuso verbal; a violência sexual, que inclui o estupro e o assédio; e o bullying, que inclui cyberbullying”.

O cyberbullying é um problema em ascensão. Dados oriundos de pesquisas realizadas em países industrializados⁸ indicam que entre 5% e 21% das crianças e adolescentes são afetados por essa modalidade de bullying, sendo as meninas mais vulneráveis ao cyberbullying que os meninos (Félix, 2022).

Hoje, é imprescindível interpretar a violência escolar em sua multiplicidade:

O problema da violência na escola pode ser interpretado à luz das múltiplas violências associadas. Essa violência é realizada, em geral, por jovens e, ao mesmo tempo, vitimiza jovens vulnerabilizados por condições econômicas e de classe e por situações familiares de desproteção social. A violência, nessas situações, se desdobra potencialmente, e não de forma automática, por um lado, em agressão física e material, quando, além do sofrimento psicológico, causa ferimentos corporais, tendo como limites extremos o

⁸ O relatório foi elaborado pela UNESCO e pelo Instituto de Prevenção à Violência Escolar da Universidade de Mulheres Ewha para o Simpósio Internacional sobre Violência Escolar e Bullying: das Evidências à Ação, realizado entre 17 e 19 de janeiro de 2017 em Seul (República da Coreia). O relatório não define quais seriam os países industrializados em questão; apenas informa que os dados foram obtidos por meio de relatórios publicados pelo Gabinete do Representante Especial do Secretário-Geral da ONU sobre a Violência contra Crianças, e através do levantamento de dados disponíveis produzidos pela UNESCO, UNICEF, OMS e outros (UNESCO, 2019).

homicídio e o suicídio; por outro lado, tem-se violência simbólica, como bullying, insultos, agressões verbais e físicas de menor gravidade. Ambas as formas de violência atravessam a escola de ponta a ponta (Cerqueira; Bueno, 2023, p. 36).

Pesquisas realizadas por organizações internacionais nos últimos anos revelaram um aspecto inovador da violência escolar: esses estudos compreendem a violência nas escolas por meio de agressões verbais, atos preconceituosos, violência psicológica, simbólica, entre outros tipos (Abramovay, 2021). Assim, o preconceito na escola é concebido em inúmeras vertentes, desde atos homofóbicos, raciais e sociais, até estéticos (Abramovay, 2021, p. 10):

O preconceito se relaciona com a crença preconcebida acerca de atributos e qualidades de indivíduos a partir de características específicas, acreditando-se em subalternidades naturais de determinados indivíduos por sua raça/cor, maneira de falar, de se vestir etc. e agindo de maneira diferente por se acreditar na inferioridade de alguns e superioridade de outros.

Atualmente, a violência nas escolas não se restringe a reflexos da violência externa à instituição escolar, mas possui singularidades próprias:

A escola não apenas reproduz as violências correntes na sociedade, mas produz formas próprias, de diversas ordens, tipos e escalas, que se refletem no dia a dia. Assim, recusa-se a tese de que a instituição não reflete somente um estado de violência generalizado que teria origem fora dela. Se fosse dessa maneira se retira do sistema de ensino sua responsabilidade sobre o processo de produção e enfrentamento da violência (Abramovay, 2021, p. 9).

Essas manifestações de violência estão, em grande medida, interligadas a uma ordem escolar específica, envolvendo questões e problemas estruturais do próprio sistema.

A violência nas escolas oriunda de fatores externos à instituição escolar é mais evidente e debatida com frequência. Entre os principais elementos, destacam-se a presença de gangues, o tráfico de drogas e a entrada de armas (Abramovay, 2021).

Nessa linha, vêm se tornando recorrentes nas escolas casos de ataques e massacres, realizados por alunos e ex-alunos como uma reação a ressentimentos, fracassos e violências experienciadas na vida e na comunidade escolar (Brasil, 2023e). Trata-se da expressão da violência escolar em sua forma mais trágica,

centrando-se na violência contra a escola, contra colegas e funcionários da entidade estudantil (Brasil, 2023e).

Os adolescentes ainda são alvo de cooptação por via cibernética, e muitas vezes expressam atos misóginos⁹ e racistas:

A cooptação desses adolescentes ocorre, principalmente, em interações virtuais, cujas estratégias incluem humor, estética e linguagem violentas, especialmente misóginas, machistas e racistas, em plataformas de Internet utilizadas pelos grupos extremistas com fins de organizar comunidades de resultando em impunidade por conta do anonimato (Brasil, 2023e, p. 9-10).

A partir de 2017, no Brasil, houve um aumento significativo nas ocorrências de ataques nas escolas, com exceção do ano de 2020, quando eclodiu a pandemia de COVID-19 (Brasil, 2023e).

Os anos de 2022 e 2023 foram aqueles em que a violência escolar foi registrada como mais extrema (Vinha *et al.*, 2023). Entre fevereiro de 2022 e outubro de 2023 ocorreram 21 casos de ataques a escolas, em contrapartida aos 15 casos registrados nos anos anteriores (Vinha *et al.*, 2023)¹⁰.

Vinha *et al.* (2023) ressaltam o isolamento social como um dos fatores que ensejaram o aumento de casos da violência extrema, fruto das aulas remotas durante o período pandêmico de quase dois anos e da redução do convívio dos adolescentes com os seus pares e com a comunidade escolar.

Durante a pandemia, nota-se uma imersão dos jovens em plataformas on-line, a exemplo de chats, fóruns e comunidades em geral, e jogos virtuais (Vinha *et al.*, 2023). Adolescentes que vivenciavam algum tipo de sofrimento na escola (bullying, exclusão, humilhação, entre outros) ou nas relações sociais e familiares, acompanhados de ressentimento e de solidão, podem ter se sentido acolhidos pelas comunidades on-line, locais onde exacerbam esses sentimentos, assim como o ódio e a violência:

[...] Houve uma imersão on-line geral, mas esta imersão foi muito mais intensa com alguns jovens, que passaram a interagir de forma contínua em jogos virtuais, *chats*, fóruns e comunidades em geral. Todavia, como visto, aqueles que já vivenciaram algum tipo de sofrimento na escola (bullying, exclusão,

⁹ Misoginia é definida como aversão, desprezo, preconceito ou hostilidade dirigida às mulheres. O termo abrange atitudes, implicações, comportamentos ou práticas que discriminam, desvalorizam ou subestimam as mulheres em função de seu gênero (Carneiro, 2019).

¹⁰ Em outubro de 2001, no estado da Bahia, foi constatada a primeira notícia de ataques de violência extrema em escolas no Brasil (Vinha *et al.*, 2023).

humilhação etc.) e mesmo nas relações familiares e sociais, acompanhado de ressentimentos e solidão, podem ter encontrado acolhimento e sentimento de pertencimento em comunidades on-line que exacerbaram esses sentimentos, bem como o ódio e a violência (Vinha *et al.*, 2023, p. 27).

Com a retomada das aulas presenciais, os efeitos psicológicos negativos da pandemia e a necessidade de voltar à convivência escolar, cresceram expressivamente as situações de conflito e de violências nas escolas. Muitos adolescentes, após o retorno das aulas presenciais, passaram a apresentar comportamentos agressivos, desafiantes e de oposição (Vinha *et al.*, 2023).

No ano de 2023, como forma de combate à violência nas escolas, foram publicadas, em 2 de agosto de 2023, as Leis nº 14.643 e nº 14.644 (Brasil, 2023b, 2023c). A primeira autorizou a implantação do serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar pelo Poder Executivo, o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas, ou SNAVE (Brasil, 2023b).

O sistema federal, em articulação com os estados, Distrito Federal e municípios, tem por objetivo viabilizar a integração e o tratamento de informações recebidas, operadas por ferramenta de informática (Brasil, 2023b). Assim, atua na produção de estudos, levantamentos e mapeamentos de ocorrências de violência escolar; na sistematização e divulgação de medidas e soluções de gestão eficazes no combate à violência escolar; na promoção de programas educacionais e sociais direcionados ao desenvolvimento de uma cultura de paz; na prestação de assessoramento às escolas consideradas violentas, nos termos de regulamento; e no oferecimento de apoio psicossocial a membros da comunidade escolar vítimas de violência nas dependências de estabelecimento de ensino ou em seu entorno (Brasil, 2023b).

A Lei nº 14.644/2023, por sua vez, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituindo os Conselhos Escolares e os Fóruns de Conselhos Escolares. A ideia é prover uma gestão democrática entre diretores escolares, professores, estudantes, pais ou responsáveis, entre outras pessoas (Brasil, 2023c).

Portanto, o histórico da violência escolar no Brasil demonstra que, ao longo dos anos, ela tem se tornado uma preocupação, impondo a necessidade de melhora da convivência social, a garantia de ambientes mais acolhedores e uma gestão democrática, visando o fortalecimento de soluções que incentivem a resolução de conflitos.

2.2.2 A violência nas escolas

A violência escolar é um fenômeno social e se apresenta de forma complexa e diversificada (Abramovay, 2021). Não existe consenso sobre o significado da violência nas escolas, uma vez que sua percepção varia conforme o estabelecimento de ensino e o ponto de vista dos sujeitos envolvidos — alunos, professores, diretores, entre outros (Abramovay; Avancini; Oliveira, 2006).

Para auxiliar a compreensão das múltiplas dimensões do fenômeno, a classificação que distingue violência na escola, violência à escola e violência da escola, proposta por Charlot (2002, p. 432), surge como uma ferramenta importante: “é preciso, inicialmente, distinguir a violência na escola, a violência à escola, a violência da escola”.

A violência na escola diz respeito ao local onde ocorre, mas pode ser ocasionada por elementos internos e externos à escola. A escola é o palco onde a violência acontece:

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. Pode-se, contudo, perguntar-se por que a escola, hoje, não está mais ao abrigo de violências que outrora se detinham nas portas das escolas (Charlot, 2002, p. 432).

Já a violência contra a escola, ou à escola, está correlacionada à natureza e às atividades escolares. É aquela perpetrada em face de professores e outros funcionários, mas também contra a instituição de ensino, consistindo em depredação do patrimônio, pichações e outros atos (Charlot, 2002).

No que tange à violência da escola, é uma forma de violência institucional ou simbólica. É aquela na qual as vítimas seriam os próprios estudantes, e compreende a relação entre alunos e professores, os métodos avaliativos e de atribuição de notas (Charlot, 2002).

Schilling (2012) também analisa a violência na escola com base nas mesmas dimensões de Charlot (2002): a violência na escola, contra a escola e violência da escola. Entretanto, entende que a violência na escola é o gênero do qual advêm as espécies de violência contra a escola e da escola.

A autora enfatiza (Schilling, 2012, p. 100) que a violência nas escolas, por ser resultado de todas as dimensões, abarca atos de vandalismo aos prédios escolares; a violência como reprodução de problemas econômicos e sociais; a violência urbana; problemas no relacionamento entre alunos, entre alunos e professores e outros funcionários da escola; reflexos da violência familiar, entre outros fatores:

Aqui se chega ao resultado destas várias dimensões, no cotidiano. Os fatores apontados: prédios abandonados, grades, pichações, professores desmotivados, nada de conhecimento, reprodução da pobreza, gera o que se localiza como sendo violência na escola: furtos, roubos, agressões, ameaças, brigas. As falas de professores e alunos revelam que nas escolas há, muitas vezes, grupos que mutuamente se desconhecem. Se, geralmente, fala-se da violência entre os grupos de alunos ou de alunos contra professores, cabe lembrar que os professores das diferentes matérias mal se conhecem, parecem pertencer a escolas distintas quando há turnos distintos. Em algumas escolas, a sensação é que ninguém ocupa o seu lugar, a escola é um lugar de passagem, de disputa de questões extraescolares ou da vida privada.

Aparece na escola, também, e é importante chamar a atenção, questões que são reflexos da violência na casa. Violência na família: maus-tratos, negligência, abandono, abuso sexual, assim como disputas que refletem a violência da localidade. Detectam-se padrões de vitimização que interferem no cotidiano escolar e exigem uma atenção redobrada.

Em relação à violência da escola, a pesquisadora mantém o conceito de que é a dimensão proporcionada pela própria escola. No entanto, enfatiza a escola como reprodutora da sociedade como ela é. Logo, os conflitos escolares existentes compreendem diferenças de geração, de classe, de raça, de posição social, de status, entre outras:

[...] Os professores sentem-se vítimas de seus alunos, indiferentes e agressivos. Os alunos queixam-se: sentem-se vítimas de seus professores, que os discriminam por ser pobres, que não ensinam. Novamente, aparecem os sintomas: abandono, desistência, faltas. A escola torna-se um lugar de passagem, há escolas que lidam com a realidade de uma renovação constante, impedindo uma consolidação de um trabalho/projeto pedagógico. Quem quer ser professor? (Schilling, 2012, p. 99).

Portanto, Schilling (2012) estabelece as dimensões de forma mais ampla do que Charlot (2002).

Esse olhar mais amplo das dimensões da violência escolar reflete a crescente atenção que o tema vem recebendo, tanto da mídia quanto da comunidade acadêmica, que, por meio de pesquisas, visa desvendar as complexidades do fenômeno da violência nas escolas.

Nesse contexto, diversas pesquisas e guias estabelecidos destacam o fenômeno da violência nas escolas como uma questão macrosociológica e multifacetada (Abramovay; Avancini; Oliveira, 2006), evidenciando a necessidade de abordagens interdisciplinares para entendê-lo.

A pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)¹¹ foi uma das mais abrangentes sobre o tema, passando a observar a violência de forma difusa¹², bem como considerou como violência escolar não só a ideia de força ou intimidação, mas outras dimensões socioculturais e simbólicas do fenômeno (Abramovay; Avancini; Oliveira, 2006).

Outro ponto interessante da investigação da UNESCO foi a análise de fatores internos e externos à escola como prováveis causas da violência escolar. Em relação aos fatores internos, deve-se considerar a idade, a série, o nível de escolaridade entre os estudantes, as regras e disciplinas dos projetos pedagógicos das escolas, o impacto do sistema de punições, a relação entre professores e alunos, e a prática educacional em geral (Abramovay; Avancini; Oliveira, 2006).

Já como fatores externos constam questões de gênero, relações raciais, o meio de comunicação e o espaço geográfico e social em que a escola está inserida (Abramovay; Avancini; Oliveira, 2006).

Assim, Abramovay, Avancini e Oliveira (2006) evidenciam que a violência nas escolas deve ser analisada com base na intersecção dos significados da violência e da escola. A escola sendo

o lugar no qual os alunos se abrem para novas experiências, convivem com os amigos e os não amigos, precisam negociar espaços com os mais velhos e aprender um pouco sobre o jogo de forças. É nesse lugar que vivenciam as tensões das distintas tribos, percebem as diferentes linguagens e valores, e descobrem a importância de fazer parte de turmas.

É na escola que experimentam o poder da mobilização, a possibilidade de questionar realidades dadas, testar limites, lutar por coerência, ou seja, é o lugar de crescer, socializar, e entender que há culturas diferentes daquela da família ou do bairro (Vinha; Nunes; Moro, 2019, p. 150).

¹¹ O Relatório da UNESCO de 2019 (p. 14) descrever a violência escolar como aquela que: “[...] inclui a violência física, psicológica, violência sexual e o bullying; é praticada e vivenciada por estudantes, professores e outros funcionários da escola”.

¹² As pesquisas sobre vitimização foram de grande importância para poder entender o fenômeno da violência escolar como múltiplo (Debarbieux, 2002). Experiências vividas e relatadas pelas vítimas de intimidação por colegas expandiram o espectro do significado da violência escolar, estabelecendo-se as incivildades ou microviolências como formas de manifestação (Debarbieux, 2002).

A ideia de escola não deve se restringir apenas às suas dependências físicas ou ao prédio. Ela deve ser compreendida de forma ampla, englobando o ambiente escolar como um todo, onde ocorre a convivência entre alunos, professores e demais funcionários.

Como a entidade escolar é um espaço de convivência e interações sociais múltiplas, deve promover e preservar um ambiente democrático, justo e respeitoso (Vinha; Nunes; Moro, 2019). Por outro lado, as violências nas escolas são um fenômeno preocupante, não apenas pelas consequências que impõem aos envolvidos e às testemunhas, mas também por comprometerem a concepção da escola como um espaço de construção do conhecimento, formação do indivíduo e educação:

As violências nas escolas constituem fenômeno preocupante. De um lado, pelos efeitos que tem sobre aqueles que a praticam, os que sofrem e os que testemunham. De outro, porque contribuem para tirar da escola a sua condição de lugar de amizade, de prazer, da busca de conhecer e de aprender (Abramovay, 2021, p. 7).

O papel fundamental da escola é de se posicionar como uma antítese da violência, atuando por meio do desenvolvimento da ética, da aprendizagem e da comunicação dialógica (Avila, 2013). Entretanto, por vezes, a instituição escolar estabelece, unilateralmente, normas para a sua organização e seu funcionamento, não considerando a palavra do aluno — um exemplo é a forma de se vestir dos adolescentes, que constitui uma marca distintiva entre jovens e adultos (Abramovay, 2021).

O uso do boné é frequentemente percebido no ambiente escolar pelos adultos como um símbolo de gangues, associado a conotações negativas. No entanto, para os adolescentes, o uso do boné é uma questão estética e representa um dos principais elementos de sua identidade cultural (Abramovay, 2021).

Para prevenir a prática da violência escolar, os educadores e gestores escolares devem reconhecer que a escola desempenha um papel central na formação dos jovens, sendo um espaço de referência em suas vidas (Abramovay; Figueiredo; Silva, 2021).

O diálogo e a participação ativa dos alunos nas escolhas e deliberações são imprescindíveis para a convivência democrática no ambiente escolar e fora dele, tendo

em vista que “[...] a escola pode ser, e tem tudo para ser, o local onde as práticas democráticas ocorrem” (Vinha; Nunes; Moro, 2019, p. 138).

Entretanto, em pesquisa¹³ realizada para prevenir e combater a violência escolar, jovens apontam que as discussões sobre temas relevantes são pontuais e restritas a celebrações de datas importantes da história e questões de saúde mental, a exemplo da Semana da Consciência Negra¹⁴ e do Setembro Amarelo¹⁵. Não é dada a devida atenção à frequência e gravidade dos casos de racismo e de suicídio que ocorrem ao longo do ano (Abramovay; Figueiredo; Silva, 2021).

Portanto, lidar com as violências no meio escolar exige dos educadores, gestores e familiares a percepção que a escola “[...] é um espaço de referência para a vida dos jovens e precisa acompanhar o desenvolvimento da juventude, aproximando os processos de ensino e aprendizagem da linguagem característica desses sujeitos” (Abramovay; Figueiredo; Silva, 2021, p. 35).

Além das relações sociais e da convivência harmônica e democrática, a escola precisa ser um espaço físico limpo e organizado, que oferece infraestrutura adequada e instalações com recursos de qualidade (Abramovay; Figueiredo; Silva e Sales, 2021).

O relacionamento professor–aluno é outro fator importante para a construção de um ambiente escolar harmonioso (Abramovay; Figueiredo; Silva, 2021). Na pesquisa, os alunos apontam que, entre os principais atributos de um bom professor, estão a capacidade de se expressar com clareza, demonstrar interesse pelo ensino e possuir competência pedagógica (Abramovay; Figueiredo; Silva, 2021).

Muitos alunos manifestam descontentamento em relação à forma como as aulas são ministradas, considerando-as monótonas e pouco interessantes ou inovadoras. Esse desagrado se intensifica quando o professor adota uma postura autoritária, limitando-se a exigir que os alunos copiem o conteúdo da lousa, sem

¹³ Pesquisa realizada com base nos dados coletados pelo programa *O papel da educação para jovens afetados pela violência e outros riscos no Ceará e Rio Grande do Sul*, realizado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil) em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) entre 2016 e 2017.

¹⁴ A Semana da Consciência Negra refere-se à luta pela inserção de negros e pardos na sociedade contemporânea. A data do dia 20 de novembro foi escolhida em homenagem a Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares, que faleceu no dia 20 de novembro de 1695 (Brasil, 2017).

¹⁵ O Setembro Amarelo é um movimento ligado à prevenção e conscientização sobre o suicídio (Centro de Valorização da Vida - CVV).

oferecer explicações claras ou demonstrar interesse pelo aprendizado dos estudantes (Abramovay; Figueiredo; Silva, 2021).

Há uma maior integração entre os alunos e os professores que apresentam um desempenho profissional alinhado às expectativas dos discentes. A comparação entre professores que explicam o conteúdo de maneira eficiente e aqueles que não se destacam pedagogicamente é uma constante entre os alunos: professores que abordam temas atuais e relevantes para a realidade dos estudantes tendem a gerar maior admiração, favorecendo o fortalecimento dos laços afetivos entre docentes e discentes (Abramovay; Figueiredo; Silva, 2021).

É necessária a empatia por parte do docente, pois muitos alunos sofrem com vulnerabilidades sociais e violências, sendo que a dificuldade na relação com o professor pode gerar sentimentos de injustiça e abandono (Abramovay; Figueiredo; Silva, 2021). Trata-se, portanto, da escola criar um ambiente positivo, para prevenir a violência escolar.

A convivência social entre os alunos é um ponto que também chama a atenção. Há uma infinidade de diferenças (gênero, raça/cor, sexualidade, questões socioeconômicas, familiares etc.) entre os alunos que frequentam as escolas. Se eles cobram dos professores empatia, muitas vezes eles não têm com os próprios colegas: “é comum nessa etapa da vida, a formação de grupos por identificação o que justifica as fofocas, perseguições, xingamentos entre eles” (Abramovay; Figueiredo; Silva, 2021, p. 42).

Alunos reclamam de barulhos em salas de aula causados por colegas, relatam não conseguirem passar recados em outras salas, deixam de participar das aulas com medo de que suas falas sejam ridicularizadas, e são tachados por serem diferentes e por não fazerem parte do grupo de referência (Abramovay; Figueiredo; Silva, 2021).

As brigas entre alunos são corriqueiras e acontecem por uma infinidade de causas. Vão desde questões banais para adultos — como não ir com a cara da outra pessoa ou por causa namoros —, continuidade de brincadeiras entre alunos que não deram certo (brincadeira de empurrar, por exemplo), até formas de um aluno se mostrar superior a outro (Abramovay, 2021).

Os adolescentes tendem a discriminar o diferente e os que não fazem parte dos grupos mais populares da escola. Essas discriminações são inúmeras: de gênero, sexualidade, estética, raça/cor, região, entre outras.

As alunas criticam o machismo enraizado e apontam que não podem ficar com vários meninos, pois passam a ser consideradas como putas, piranhas, galinhas; já os alunos podem ficar com quem e quantas pessoas quiserem (Abramovay; Figueiredo; Silva, 2021).

A homofobia é uma das discriminações que mais chama atenção nas instituições estudantis. Há um tratamento discriminatório sofrido por aqueles que não são heterossexuais ou que não seguem o conceito de família tradicional, por meio de agressões verbais (chacotas, insultos, humilhações), agressões físicas e isolamento (Abramovay, 2021).

Uma pesquisa da UNESCO (2019) indica que estudantes lésbicas, gays, bissexuais e transgênero (LGBT) são mais propensos a sofrer intimidações sistêmicas homofóbicas nas escolas do que na comunidade.

O modo de se vestir pode gerar discriminações estéticas, homofóbicas e até sociais — seja porque a vestimenta não se encaixa nos padrões da maioria, por aquele estilo ser considerado gay, ou pela pessoa e sua família não possuírem condições financeiras para comprar roupas melhores, de marcas de prestígio (Abramovay, 2021).

A discriminação pela raça ou cor da pele também é marcante. Apelidos atribuídos as pessoas identificadas como negras tendem a ser diversos e ofensivos. Muitas vezes, a ofensa racial faz com que as pessoas desenvolvam uma autoimagem negativa:

No Brasil, os apelidos atribuídos a pessoas identificadas como negras, por exemplo, tendem a ser diversos e ofendem. A ofensa racial cria uma percepção de si mesmo, muitas vezes negativa, com profundos impactos nas opiniões que os jovens tem sobre si mesmo (Abramovay, 2021, p. 11).

O sotaque diferente do vigente em determinada região em que estuda e o modo de agir diverso do padrão faz com que muitos adolescentes discriminem quem tem origem regional diversa da maioria (Abramovay, 2021).

Essa série de discriminações gera impactos sobre as vítimas. Por se sentirem amedrontados por perseguições e discriminações variadas, muitos alunos vítimas passam a não frequentar as aulas (Abramovay; Figueiredo; Silva, 2021).

As vítimas evitam relatar incidentes por medo de represálias ou estigmatização no grupo de alunos, além do fator de não confiarem nas instituições

escolares para solucionar o problema (Abramovay, 2005). Ressentidas, essas vítimas se sentem pouco escutadas.

Apesar da vitimização não se restringir ao corpo discente, a maior parte da violência escolar ocorre entre os pares:

Se os jovens são os principais autores (mas não os únicos) das violências escolares, eles também são as principais vítimas dessa violência. O problema da violência na escola, é ainda, e até mesmo, em termos estatísticos, os dos alunos vítimas de violência (Charlot, 2002, p. 435).

O adolescente autor das práticas de violência também merece atenção. A violência nas escolas pode ocorrer como uma forma de reação ou de um protesto do aluno, e a instituição escolar precisa identificar esse padrão. Segundo Prina (2003), a violência, sob a perspectiva do aluno que a pratica, pode ser classificada nas seguintes acepções: de voz, de reação, de identidade, de protesto e de conformismo¹⁶.

A violência de voz ocorre quando o aluno é incapaz ou impossibilitado em sua comunicação. Já a de reação está correlacionada a frustrações ligadas ao fracasso escolar e à sensação de incapacidade diante das tarefas impostas. A violência de identidade, por sua vez, ocorre quando o sujeito se vê diante de culturas diferentes e não consegue expressar a sua própria.

No que toca à violência de protesto, esta ocorre quando o adolescente, sentindo-se injustiçado ou discriminado em determinada situação, reage de forma violenta. Essa forma de manifestação reflete uma tentativa de expressão de insatisfação diante de contextos que o jovem percebe como opressores ou desiguais, sendo, muitas vezes, uma resposta à falta de diálogo ou à percepção de exclusão no ambiente escolar. Por fim, a violência de conformismo seria a violência já banalizada, isto é, se a praticam contra o adolescente, ele também praticará.

Por outro lado, a violência entre estudantes não se restringe ao ambiente físico da escola, e tem se desenvolvido em plataformas on-line. De acordo com a UNESCO (2019), houve um aumento no acesso à internet e a tecnologias assistivas¹⁷

¹⁶ Alunos envolvidos nos ataques nas escolas expressam desdém e ressentimento direcionados à comunidade escolar e à sociedade. Encaram o ambiente escolar como um lugar de sofrimento e injustiça (Brasil, 2023).

¹⁷ São consideradas tecnologias assistivas os produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade relacionada à

por crianças e adolescentes. Estima-se que indivíduos com menos de 18 anos correspondam a um terço dos usuários de internet em todo o mundo.

Durante o período pandêmico, ocorreu uma imersão generalizada no ambiente on-line. Essa imersão foi significativamente mais intensa entre os adolescentes, que passaram a interagir de maneira contínua em jogos virtuais, salas de bate-papo, fóruns e comunidades digitais (Vinha *et al.*, 2023). À época, instituições de educação públicas e particulares utilizaram a internet para poder ministrar conteúdos de aula e pedagógicos (Brasil, 2020).

A imersão de adolescentes no ambiente virtual possibilitou que experiências prévias de sofrimento, como bullying, exclusão ou humilhação no contexto escolar, bem como relações familiares e sociais, levassem estes a encontrar nas plataformas virtuais um espaço de acolhimento e pertencimento (Vinha *et al.*, 2023). Logo, embora tenha ocorrido o retorno às aulas presenciais, os alunos ficaram acostumados a participar nessas comunidades.

Segundo a UNESCO (2023), no ano de 2022, cerca de 50% das escolas estavam conectadas à internet. Muitos adolescentes aproveitam a conectividade das escolas para navegar em redes sociais durante as aulas. Diante desse uso desenfreado de celulares e da internet por alunos, a comunidade estudantil passou a cogitar e exercer a proibição do uso de celulares durante as aulas nas escolas.

A Lei Municipal de Campinas nº 13.954, de 24 de novembro de 2010, proibiu a utilização de aparelhos celulares e outros equipamentos eletrônicos nas salas de aula da rede municipal de ensino de Campinas (Campinas, 2010). Existe, ainda, um projeto de lei estadual (PL nº 293/2024) que proíbe o uso de celulares e outros dispositivos eletrônicos pelos alunos nas escolas da rede pública e privada de ensino no estado de São Paulo (Helou, 2024).

A proibição do uso de celulares poderá diminuir as ocorrências de violências escolares on-line durante o período de aulas, mas não impede que fora das aulas ocorra a divulgação de conteúdos referentes ao convívio escolar por meio de tais plataformas. No entanto, as formas como a violência é praticada nas escolas devem ser tratadas em tópico separado, dada a multiplicidade de possibilidades apresentada.

atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015).

2.2.3 Formas da violência escolar

A violência nas escolas é compreendida como um fenômeno social e dinâmico, que parte da simbiose do que é violência com o ambiente escolar. Os contextos histórico, geográfico e sociocultural conferem ao fenômeno da violência o seu caráter dinâmico e multidimensional. Já o ambiente escolar implica em como a convivência e as relações sociais se desenvolvem, dando contornos próprios às formas como a violência é praticada.

Não há consenso na literatura e por parte dos pesquisadores sobre os tipos de violência observados nas escolas (Abramovay, 2021). A depender da região geográfica e sociocultural onde determinadas escolas estão inseridas, podem trazer especificidades às formas como a violência no cenário escolar se apresenta. Entretanto, apesar das particularidades de cada escola, a violência escolar¹⁸ se desenvolve de forma semelhante, abrangendo agressão física, ameaças, incivildades, violência sexual e patrimonial, e o bullying/cyberbullying (UFMT; FENB, 2018).

A agressão, ou violência física¹⁹, é qualquer conduta que ofenda a integridade ou a saúde corporal do ofendido (Brasil, 2006), praticada por meio do desferimento de socos, chutes, tapas, pontapés, beliscões, empurrões, atirando objetos, etc. (UFMT; FENB, 2018). Logo, atos de agressão física correspondem à subsunção das infrações penais/atos infracionais da lesão corporal e das vias de fato.

Esse tipo de violência tem a maior visibilidade nas escolas, devido à contundência dos atos praticados, e também porque as consequências implicam, na maioria das vezes, danos físicos aos envolvidos (Abramovay, 2021).

As agressões físicas ocorrem como meio de resolução de conflitos de diversas naturezas, originadas de brincadeiras inicialmente inofensivas, disputas de relações afetivas ou exibicionismo característico da juventude, resultando em pancadaria, corredor polonês, murros e enforcamentos (Abramovay, 2021).

Muitas vezes, as agressões físicas são consequências de ataques verbais proferidos entre alunos:

¹⁸ Os tipos de violência apresentados são relacionados às formas de violência praticadas entre alunos, uma vez que este é o foco da dissertação.

¹⁹ É um tipo de violência *dura*, assim como as ameaças. O termo *violência dura* indica os atos e episódios que exigem a atuação do Estado, pois os resultados dela podem ser irreparáveis para os indivíduos (Abramovay, 2021).

[...] Esse tipo de agressão entre alunos manifesta-se, inicialmente, por ataques verbais proferidos pelos mesmos. É quando se torna difícil estabelecer demarcações precisas entre tipos de violência, como brigas e ameaças. O mais comum nas escolas parece ser situações-limite entre os bate-bocas e discussões (Abramovay; Rua, 2003, p. 51).

A violência física é caracteristicamente ocasionada por acontecimentos corriqueiros e banais. Briga-se nas escolas

[...] por futebol, lanche, notas, por causa de apelidos e tomada de objetos uns dos outros. O olhar direto, encarar, é visto como desrespeitoso e desafiador e pode levar a confrontos. Também esbarrar no outro, mesmo sem querer, pode ser interpretado como atitude pouco cuidadosa e de provocação, podendo ocasionar brigas violentas (Abramovay; Rua, 2003, p. 51).

Atualmente, observa-se um crescente envolvimento de adolescentes do gênero feminino como agressoras:

Embora no Atlas da Violência (2020), os jovens sejam apontados como os que apresentam o maior nível de violência nos dados estatísticos, nas escolas, as brigas (violência física) ocorrem de forma contundente entre as meninas e alteram as simplificações que colaboram com o estereótipo que considera que o sexo feminino não se envolve em casos de violência, e ganha maior expressão sinalizando vontades de transformações sociais nos papéis tradicionais de gênero (Abramovay; Figueiredo; Silva, 2021, p. 46).

Outro exemplo de violência nas escolas são as ameaças, que podem ser definidas como “[...] promessas explícitas de provocar danos ou de violar a integridade física ou moral, a liberdade e/ou bens de outrem” (Abramovay; Rua, 2003, p. 45). O termo *ameaçar* significa intimidar, amedrontar alguém, mediante a promessa de lhe causar mal injusto e grave (Masson, 2018). A conduta é praticada por palavras, escritos, gestos ou qualquer meio simbólico (Masson, 2018).

A ameaça ainda pode ser direta à pessoa, ou indiretamente voltada a ela, quando é endereçada a terceiro com quem a vítima possua vínculo de parentesco ou de amizade (Masson, 2018). Já quanto à sua forma, a ameaça pode ser explícita, implícita ou condicional a algum comportamento da vítima (Masson, 2018).

As ameaças podem se concretizar em violências físicas ou não, gerando um clima de tensões cotidianas (Abramovay, 2021). Frequentemente, as motivações declaradas são banais ou não explicitadas, levando à presença de uma violência

gratuita e naturalizada nas interações entre os alunos (Abramovay, 2021). O encarar, olhando fixamente, por exemplo, pode proporcionar ameaças:

A ameaça entre alunos também pode ser desencadeada por formas de comunicação, signos de linguagem corporal com sentidos próprios para os jovens, como formas de olhar: não se pode olhar pro lado que alguém já acusa de estar desafiando e diz que vai bater [...] (Abramovay, 2005, p. 153).

As ameaças podem causar impactos negativos nas vítimas, que, amedrontadas e intimidadas, apresentam faltas constantes, nervosismo e desconcentração (Abramovay, 2021).

Por sua vez, as incivildades, forma de microviolência²⁰, são infrações à ordem estabelecida que acontecem no cotidiano. Elas constituem o rompimento de regras essenciais e atitudes antissociais, podendo se apresentar por meio de agressões verbais, atos indisciplinados²¹, abuso de poder e insensibilidade em relação ao direito do outro:

As incivildades consistem em infrações à ordem estabelecida que ocorrem na vida cotidiana. Mesmo não sendo aparentemente graves, são atos – como agressões verbais, xingamentos, atos de indisciplina, abuso de poder etc. – que têm um potencial de desorganização da ordem coletiva e das referências de sentido individuais, destruindo laços sociais, fomentando sentimento de insegurança, fragilizando instituições, afetando a experiência e a confiança no outro [...] (Abramovay, 2005, p. 48).

São consideradas como agressões verbais os xingamentos, o desrespeito, as ofensas (apelidos, palavras ofensivas e insultos), os modos grosseiros de se expressar, as discussões, as ridicularizações (imitações), entre outras manifestações (Abramovay, 2021). Os xingamentos e ofensas são utilizados entre alunos de forma presencial e on-line, estando relacionados a questões estéticas, de sexualidade ou gênero, religiosas, etc. (Abramovay, 2021).

A insensibilidade em relação ao outro resulta em uma violência atitudinal, caracterizada por comportamentos discriminatórios como preconceito, racismo e diversas formas de discriminação, incluindo aquelas relacionadas ao gênero,

²⁰ A microviolência é conceituada como violência que ocorre no cotidiano escolar, em contrapartida ao conceito de macroviolência, entendida como a violência juvenil (Abramovay, 2005).

²¹ Os atos indisciplinados estão correlacionados à violência entre alunos e professores, e portanto não será foco da pesquisa.

orientação sexual (homofobia), deficiências físicas ou cognitivas, e diferenças de idade entre o adolescente agressor e a vítima (UFMT; FENB, 2018).

As incivildades por parte dos alunos impactam significativamente as relações sociais e o ambiente escolar. Esse comportamento gera uma dinâmica em que os ofendidos se sentem sua identidade e dignidade prejudicadas (Rosa, 2007). Ademais, a proliferação e repetição dos atos de incivildade provocam sentimento de abandono e impunidade por parte das vítimas, que se sentem negligenciadas pelas entidades escolares e preferem o silêncio à denúncia dos acontecimentos (Abramovay; Figueira; Silva, 2021).

Já a violência sexual é entendida como qualquer conduta que possa constranger a vítima a praticar ou presenciar conjunção carnal, ou qualquer outro ato libidinoso, inclusive a exposição do corpo em foto ou vídeo, por meio eletrônico ou outro (Brasil, 2017). Também pode ocorrer por meio de intimidações sexuais, gestos, piadas, comentários obscenos, exhibições, propostas e insinuações de contatos aparentemente físicos e não intencionais, fofocas, frases, desenhos nos banheiros (Abramovay, 2005), assédio, agarrar a vítima à força ou dar beijos lascivos²² (UFMT; FENB, 2018).

Segundo a UNESCO (2019, p. 16), “a violência sexual inclui intimidação de natureza sexual, assédio sexual, contato corporal indesejado, coerção sexual e estupro, e afeta meninas e meninos”. Nessa linha, a Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024, instituiu medidas de proteção às vítimas (crianças e adolescentes) contra a violência sexual nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevendo a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente (Brasil, 2024a).

Em relação à violência patrimonial, esta é entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluídos os destinados a satisfazer suas necessidades (Brasil, 2024f). A violência patrimonial, praticada por meio de furtos e roubos, acontece constantemente em escolas. Alunos dizem que a entidade escolar não os impede, afirmando que foi uma brincadeira de mau gosto de outro colega (Abramovay; Figueira; Silva, 2021).

²² “[...] É preciso pensar nos beijos prolongados e invasivos, com resistência da pessoa beijada, ou então dos beijos eróticos lançados em partes impudicas do corpo da vítima [...]” (Masson, 2018, p. 90).

Os adolescentes subtraem diversos objetos, desde pertences pessoais até materiais didáticos (Abramovay; Figueira; Silva, 2021). O sentimento de perda do objeto e a limitada confiança na instituição escolar geram nos alunos uma sensação de insegurança (Abramovay; Figueira; Silva, 2021).

A intimidação sistemática (bullying²³) é outra forma de violência praticada entre alunos. Se enquadra como bullying todo ato de violência física ou psicológica intencional e repetitivo que ocorra sem motivação evidente, sendo praticado por indivíduo ou grupo contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (Brasil, 2015b).

Logo, o bullying se caracteriza como

antes um padrão de comportamento do que incidentes isolados, e com frequência se agrava caso não seja controlado. Pode ser definido como o comportamento intencional e agressivo recorrente contra uma vítima, em uma situação em que há um desequilíbrio real ou percebido de poder e as vítimas se sentem vulneráveis e impotentes para se defenderem (UNESCO, 2019, p. 15).

Os padrões comportamentais do bullying podem ser físicos, por meio de golpes, de chutes e da destruição de bens; ou verbais, a exemplo da provocação, do insulto e da ameaça, assim como a difamação e a exclusão de um grupo (UNESCO, 2019)²⁴.

O bullying pode ser classificado como direto ou indireto. O direto implica a ocorrência de ataques físicos e por meio de palavras dirigidas pelo autor à vítima. Já o indireto implica atos de isolamento e de exclusão social do sujeito-alvo (Ifanger, 2014). Na prática, corresponde a vários comportamentos²⁵, como colocar apelidos

²³ O termo bullying deriva da palavra *bully* em inglês, que significa *valentão*. Caracteriza aquele indivíduo que é muito valente, corajoso e destemido, que utiliza dessas qualidades para abusar de seu poder, praticar a crueldade e oprimir as pessoas (Felizardo, 2019).

²⁴ Art. 3º da Lei nº 13.185/2015 classifica: “A intimidação sistemática (bullying) pode ser classificada, conforme as ações praticadas, como:

I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;

II - moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;

III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar;

IV - social: ignorar, isolar e excluir;

V - psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;

VI - físico: socar, chutar, bater

VII - material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem; [...]” (Brasil, 2015b).

²⁵ O Art. 2º, caput da Lei nº 13.185/2015 dispõe: “Caracteriza-se a intimidação sistemática (bullying) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda:

pejorativos, fazer brincadeiras violentas ou esperar a vítima na saída da escola para intimidá-la (Shecaira, 2015).

A intimidação sistemática acontece na escola, como na sala de aula, pátio, corredores, banheiros, quadra, portão da escola; e também fora dela, nos arredores da escola, no transporte escolar, pela internet; mas em última instância está ligada a questões desenvolvidas no ambiente escolar (Felizardo, 2019).

Em sua modalidade virtual, a intimidação sistemática corresponde ao cyberbullying²⁶:

O envolve a postagem e envio de mensagens eletrônicas, incluindo textos, fotos ou vídeos, com o objetivo de assediar, ameaçar ou atingir outra pessoa por meio de uma variedade de mídias e plataformas sociais, como redes sociais, salas de bate-papo, *blogs*, mensagens instantâneas e mensagens de texto. O cyberbullying pode incluir a difamação, postagens contendo informações falsas, mensagens ofensivas, comentários ou fotos constrangedoras, ou a exclusão de alguém das redes sociais ou outro sistema de comunicação. O cyberbullying permite que os agressores permaneçam anônimos, podendo atingir a vítima a qualquer hora e em qualquer dia com mensagens e imagens que podem ser rapidamente visualizadas por uma vasta audiência (UNESCO, 2019, p. 15).

O cyberbullying permite que postagens, mensagens eletrônicas, fotos e vídeos²⁷ em redes sociais sejam encaminhados a qualquer momento, de qualquer local, fazendo com que as vítimas não se desconectem das questões ocorridas nas escolas, sofrendo de forma mais aguda (UNESCO, 2019).

-
- I - ataques físicos;
 - II - insultos pessoais;
 - III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos;
 - IV - ameaças por quaisquer meios;
 - V - grafites depreciativos;
 - VI - expressões preconceituosas;
 - VII - isolamento social consciente e premeditado;
 - VIII – pilhérias” (Brasil, 2015b).

²⁶ O Art. 2º, parágrafo único, da Lei nº 13.185/2015: “Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (cyberbullying), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial” (Brasil, 2015b).

²⁷ O art. 3º, inciso VIII, da Lei nº 13.185/2015 informa: “virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social” (Brasil, 2015b).

Ribeiro (2018) caracteriza o fenômeno do bullying a partir de três principais atores: os agressores (*bullies*), as vítimas e os espectadores²⁸, sendo estes últimos aqueles que, apesar de presenciarem as agressões, geralmente não intervêm.

Segundo a UNESCO (2019), todos os adolescentes podem estar suscetíveis a vivenciar a violência escolar e o bullying; no entanto, há um padrão predominante entre as vítimas. Aqueles que se encontram em condições de vulnerabilidade, como indivíduos em situação de pobreza, com deficiências, que apresentam diferenças linguísticas ou culturais, ou outras características que os diferenciem do grupo majoritário, são mais propensos a se tornarem alvos dessas agressões.

Para combater o bullying, o legislador instituiu o programa de combate à intimidação sistemática²⁹, obrigando as instituições escolares a promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente o bullying³⁰, culminando na criação do Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola³¹ e na definição do crime de intimidação sistemática³².

O aumento expressivo de casos de violência nas escolas, especialmente daqueles relacionados à intimidação sistemática³³, estimulou o desenvolvimento legislativo de diversos projetos de lei³⁴ com o objetivo de criminalizar o bullying e o cyberbullying (Souza; Freitas, 2024). Embora já houvesse regulamentação do bullying

²⁸ “[...] São garotos e garotas, de idades próximas, que assistem silenciosos e alimentam o problema, dando poder e prestígio ao autor. Muitas vezes, esse público participa com risos, mantendo a imagem de que isso é divertido e de que pertence ao grupo dos poderosos [...]” (Vinha; Nunes, 2018, p. 77).

²⁹ Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015 (Brasil, 2015b).

³⁰ Art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas” (Brasil, 2018)

³¹ Lei nº 13.277, de 29 de abril de 2016 (Brasil, 2016).

³² Intimidação sistemática (bullying): “Art. 146-A. Intimidar sistematicamente, individualmente ou em grupo, mediante violência física ou psicológica, uma ou mais pessoas, de modo intencional e repetitivo, sem motivação evidente, por meio de atos de intimidação, de humilhação ou de discriminação ou de ações verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicas, físicas, materiais ou virtuais:
Pena - multa, se a conduta não constituir crime mais grave.

Parágrafo único. Se a conduta é realizada por meio da rede de computadores, de rede social, de aplicativos, de jogos on-line ou por qualquer outro meio ou ambiente digital, ou transmitida em tempo real” (Brasil, 2024).

³³ No Brasil, entre os anos de 2022 e 2023, os casos de graves de bullying somaram 66.000 ocorrências (ONG Internacional Bullying Sin Fronteras, 2024).

³⁴ Projetos de Lei nº 6.935/2010 (Faria, 2010), nº 1.011/2011 (Faria, 2011) e nº 4.224/2021 (Terra, 2021).

e do cyberbullying especialmente pela Lei nº 13.185/2015³⁵, não havia previsão de sanções administrativas, cíveis e penais para casos concretos.

Aprovado o PL nº 4224/2021 e publicada a Lei 14.811/2024³⁶, as condutas de bullying e cyberbullying foram criminalizadas (Brasil, 2024a). Tipicamente, consistem em intimidar através de ofensas, violência física, abuso sexual e outras formas de agir. O objetivo primordial é limitar a vítima, impedindo-a de exercer plenamente suas potencialidades. Sob constante intimidação, a vítima desenvolve receios em relação à socialização.

No entanto, a lei é alvo de várias críticas, particularmente quanto à sua imprecisão jurídica. Como exemplo, no *caput* do artigo 146-A do Código Penal é estabelecida uma série de formas de execução do bullying, incluindo o virtual, cujo autor é passível da pena de multa. Todavia, no parágrafo único, o cyberbullying é descrito e recebe uma pena mais grave, de reclusão de dois a quatro anos.

2.2.4 Convivência escolar, um ponto de análise na violência escolar

A escola não é apenas um espaço de educação, mas também de socialização. Conviver com o diferente na escola é um fato corriqueiro. Logo, a pluralidade de culturas, gêneros, diferenças sociais, entre outras variáveis, inevitavelmente proporciona desacordos e conflitos, pois os adolescentes, ao agirem e expressarem as suas opiniões na escola, inevitavelmente terão visões e interesses contrapostos.

O termo *educação* advém da expressão *educere* em latim, que significa desenvolver, extrair, ministrar o fundamental ao crescimento da personalidade de um indivíduo (Ribeiro, 2018). A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação

³⁵ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), alterada pela Lei nº 13.663/2018, determinou que os estabelecimentos de ensino deveriam promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (Brasil, 2018a).

³⁶ “Art. 146-A. Intimidar sistematicamente, individualmente ou em grupo, mediante violência física ou psicológica, uma ou mais pessoas, de modo intencional e repetitivo, sem motivação evidente, por meio de atos de intimidação, de humilhação ou de discriminação ou de ações verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicas, físicas, materiais ou virtuais: Pena - multa, se a conduta não constituir crime mais grave. Intimidação sistemática virtual (cyberbullying).
Parágrafo único. Se a conduta é realizada por meio da rede de computadores, de rede social, de aplicativos, de jogos on-line ou por qualquer outro meio ou ambiente digital, ou transmitida em tempo real: Pena - reclusão, de 2 (dois) anos a 4 (quatro) anos, e multa, se a conduta não constituir crime mais grave” (Brasil, 2024a).

como um direito fundamental³⁷ e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

A finalidade da educação é aprender e se qualificar profissionalmente, pois se objetiva o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para exercer a cidadania³⁸. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação conceitua a educação de forma ampla, incorporando a convivência humana como um dos seus pilares fundamentais³⁹.

Entretanto, na atualidade, a educação obriga as pessoas a adquirirem uma infinidade de conhecimentos novos e utilizá-los na prática, comumente esquecendo de desenvolver o aspecto da convivência social entre indivíduos (Ribeiro, 2018). Assim, o significado da palavra se perde: o pleno desenvolvimento da pessoa e o exercício da cidadania parecem ser objetivos secundários, impedindo uma convivência mais harmoniosa (Ribeiro, 2018).

Diante disso, o relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO e coordenado por Jacques Delors, no capítulo 4 da sua segunda parte, estabelece os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 2021).

Aprender a conhecer é uma aprendizagem que visa a dominação dos próprios instrumentos do conhecimento. Já aprender a fazer é uma habilidade de agir sobre o meio, incluindo não apenas a formação profissional, mas também a aquisição de competências que permitam que as pessoas enfrentem diversas situações e trabalhem em equipe.

Aprender a viver juntos diz respeito à participação e cooperação em todas as atividades humanas. E aprender a ser é o fator que integra os outros 3 pilares, buscando o desenvolvimento completo da pessoa em todas as suas dimensões — indivíduo, membro da família, cidadão, trabalhador, entre outras.

³⁷ “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 2015).

³⁸ “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, [2024]c).

³⁹ “Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais [...]” (Brasil, 1996).

O ensino formal, contudo, é orientado essencialmente pelos pilares de aprender a conhecer e de aprender a fazer. Os pilares de aprender a viver juntos e de aprender a ser são considerados prolongamentos destes priorizados, ou seja, não são colocados como primordiais:

Ora, a Comissão pensa que cada um dos “quatro pilares do conhecimento” deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade (Delors, 2021, p. 80).

Portanto, desses quatro pilares, destaca-se nesta seção o aprender a viver juntos, por ser consonante com a convivência social. Aprender a viver com os outros é um dos maiores desafios da educação na atualidade (Delors, 2021). Conceber uma educação que consiga evitar conflitos ou resolvê-los de uma forma pacífica talvez seja a chave para a minoração da violência no cenário escolar.

A ideia de ensinar a não violência nas escolas pode auxiliar a evitar conflitos. É evidente que a prevenção, por si só, não evitará que conflitos existam. O conflito é inerente à convivência humana (Arendt, 2016)⁴⁰, pois muitos seres humanos têm a tendência de supervalorizar as suas qualidades e aquelas do grupo a que pertencem, alimentando preconceitos desfavoráveis contra o que julgam ser diferente (Delors, 2021).

No entanto, não basta colocar em contato e em comunicação membros de grupos diferentes; é necessário estabelecer um contexto igualitário e instituir objetivos e projetos comuns. Dados coletados pelo programa *O papel da educação para jovens afetados pela violência e outros riscos no Ceará e Rio Grande do Sul*⁴¹ revelam que os alunos destacaram diversos fatores que os desagradaram na escola. Entre os principais pontos mencionados estão a falta de comunicação intergeracional entre alunos e professores, o autoritarismo de muitos docentes e a ausência de solidariedade e coleguismo entre os próprios alunos (Abramovay; Figueiredo; Silva, 2021).

⁴⁰ Arendt argumenta que a política e a vida em comunidade são marcadas por divergências de opiniões, interesses e valores. Nesse contexto, o conflito não é apenas visto como uma manifestação negativa, mas como uma condição essencial para a ação política e a liberdade. Portanto, o conflito faz parte da convivência humana e pode ser gerido por meio do diálogo e de práticas conciliatórias.

⁴¹ O programa foi desenvolvido entre 2016 e 2017 pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil) em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Portanto, a falta de saber conviver com o outro diferente e a desigualdade do tratamento dos alunos são questões propulsoras de conflitos escolares. No relatório coordenado por Delors (2021), destacam-se duas vias complementares que a educação deve utilizar para reduzir a violência nas escolas: a descoberta progressiva do outro e a estipulação de objetivos comuns.

Quanto à descoberta progressiva do outro, a educação tem como missão transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana, além de mostrar as semelhanças e a interdependência do ser humano (Delors, 2021). Antes da descoberta do outro, o adolescente precisa descobrir a si, pois esse passo permitirá que se coloque no lugar do outro, desenvolvendo a empatia.

A estipulação de objetivos comuns se traduz na ideia de cooperação e solidariedade. Para tanto, devemos propor a realização de projetos em conjunto nas escolas:

A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações (Delors, 2021, p. 99).

Entretanto, aprender a conviver não é uma tarefa fácil, ainda mais no cenário escolar, em que se tem uma infinidade de diversidades, a exemplo da cultura, do gênero, da questão social, das perspectivas de vida e de valores, não se restringindo a um pequeno grupo de pessoas:

Promover uma educação escolar que favoreça a convivência democrática nos dias de hoje significa educar para navegar na complexidade das múltiplas visões de mundo e culturas, com as suas interfaces e conexões que vão muito além do convívio em família ou do convívio restrito a um grupo de afinidade (Nunes; Vinha; Campos, 2022, p. 3).

Trabalhar a convivência e prevenir a violência nas escolas entre alunos é um processo contínuo, pois a sociedade vive em constante processo de mudanças (Nunes; Vinha; Campos, 2022). Assim, cabe às instituições de ensino o desenvolvimento de sentimentos como o respeito mútuo, a justiça e a solidariedade entre os alunos, visando promover uma convivência humana mais harmoniosa (Vinha, Nunes; Moro, 2019).

Nesse sentido, os estabelecimentos de ensino devem implementar medidas voltadas à conscientização, a prevenção e o combate a todas as formas de violência, estabelecendo ações direcionadas à promoção de uma cultura de paz no ambiente escolar (UFMT; FENB, 2018), bem como formando conselhos escolares, viabilizando uma gestão democrática (Brasil, 2023c)⁴².

Entretanto, as instituições de ensino compreendem mal os conflitos escolares, não se reconhecendo como coadjuvantes da problemática em questão, e tampouco se consideram responsáveis pela implementação de soluções que favoreçam a aprendizagem da convivência democrática:

Os conflitos escolares ainda são mal compreendidos no Brasil. Em geral, a instituição escolar não se vê como também promotora deles e muito menos se sente implicada na busca de soluções que promovam a aprendizagem da convivência democrática.

Muitos consideram que o gerenciamento dos problemas comportamentais está além da função de professor e pedem intervenções externas para coibi-los (Vinha; Nunes, 2018).

A convivência social harmoniosa na escola depende do clima escolar — definido como a qualidade do ambiente ocupado pelos alunos, docentes, direção e demais funcionários escolares, que envolve tanto o espaço físico quanto as relações sociais existentes (Abramovay; Figueredo; Silva, 2021). Há um clima escolar positivo, quando se verifica a construção de um ambiente que favorece o bem-estar, a confiança entre os indivíduos e na instituição, assim como a aprendizagem (Vinha *et al.*, 2023).

A busca de um clima positivo e de uma gestão democrática dos conflitos podem proporcionar uma convivência harmoniosa e menos atos de violência nas escolas. Entretanto, a convivência harmoniosa não é uma questão estática, mas um processo contínuo de aprendizagem da comunidade escolar:

[...] a convivência escolar diz respeito à capacidade ou à disposição que os integrantes da comunidade educativa apresentam para se relacionarem, à formação cidadã e ao desenvolvimento sócio emocional e moral, de forma que o conviver no espaço da escola seja um aprendizado contínuo [...] (Vinha *et al.*, 2023, p. 28).

⁴² “Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas;

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas” (Brasil, 2018).

[...] XII – instituir, na forma da lei de que trata o art. 14, os Conselhos Escolares” (Brasil, 2023).

A pandemia de COVID-19 afetou significativamente a convivência social (Neumann *et al.*, 2020). A rotina dos adolescentes sofreu uma mudança radical, caracterizada pelo fechamento prolongado das escolas e pela implementação de aulas remotas (Neumann *et al.*, 2020). Tanto os alunos quanto os professores se viram diante de um ambiente inédito, com metodologias de ensino e aprendizagem que destoavam das práticas habituais, especialmente nas escolas públicas (Tognetta *et al.*, 2022).

O fechamento das escolas acarretou não apenas prejuízos no processo de aprendizagem dos adolescentes, mas também significou, para muitos, a perda de um espaço de apoio fundamental (Tognetta *et al.*, 2022). Impedidos de frequentar a escola, local que desempenha papel central na socialização, os adolescentes sofreram um impacto profundo em seu desenvolvimento emocional e social (Tognetta *et al.*, 2022).

Como resultado do isolamento social e da falta de convivência diária, houve um aumento de casos de ansiedade, estresse, depressão e outros transtornos psíquicos entre adolescentes. Esses fatores também abalaram negativamente suas interações sociais, dificultando a manutenção de vínculos interpessoais (Neumann *et al.*, 2020).

A privação do convívio com seus pares, somada às limitações impostas pelas atividades remotas, ou pela falta delas, deixou marcas significativas na trajetória educacional desses estudantes (Tognetta *et al.*, 2022). Portanto, a situação pandêmica piorou a convivência social, tornando o retorno às atividades presenciais ainda mais desafiador.

Assim, à escola

cabe criar espaços dialógicos para que tanto os estudantes, quanto os educadores possam expressar seus sentimentos e elaborar seus conflitos, tanto os interpessoais quanto os intrapessoais, pois a aprendizagem escolar não está restrita aos conceitos científicos, mas também à convivência social. A escola é um lugar onde convivem seres humanos que estão, permanentemente, em processo de desenvolvimento; portanto cuidar das pessoas e apoiá-las nos seus problemas pessoais e em situações de sofrimento emocional é papel dos educadores (Tognetta *et al.*, 2022, p. 3).

Somente através de uma gestão democrática e dialógica, mantendo um clima positivo nas escolas, é que se poderá melhorar a situação da violência e permitir uma convivência social mais harmônica.

3 O SISTEMA DE RESPONSABILIZAÇÃO DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

O sistema de responsabilização será abordado neste capítulo, considerando que o adolescente em conflito com a lei é o sujeito de investigação dessa dissertação. Assim, este capítulo abordará a Doutrina da Proteção Integral; os princípios correlatos à doutrina; as políticas públicas e a Proteção Integral; as medidas cominadas ao adolescente em conflito com a lei, dentre medidas de proteção e socioeducativas; a natureza jurídica das medidas socioeducativas; e o instituto da remissão.

3.1 O sistema de responsabilização: linhas gerais

O sistema de responsabilização do adolescente em conflito com a lei passou por inúmeras mudanças ao longo da história, e no final do século XX iniciou a etapa garantista, alicerçada pela consolidação da Doutrina da Proteção Integral. A etapa garantista é resultado da convergência de inúmeras legislações internacionais de proteção ao adolescente⁴³, tais como a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança de 1924, as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil (Regras de Beijing, ou Pequim), as Diretrizes das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil (Regras de Riad) e a Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 1989 (Shecaira, 2015).

A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, constituída de 54 artigos, foi ratificada por 196 países, dentre eles o Brasil⁴⁴, que a promulgou mediante o Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990 (Machado, 2018). O artigo 2º, item 2, da convenção internacional⁴⁵ cita o termo *proteção* de forma a impor aos Estados ratificadores a observação da proteção integral dos adolescentes.

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 incorporaram em seu texto a Doutrina da Proteção Integral, afastando a Doutrina

⁴³ Como a dissertação tem como sujeito apenas o adolescente, a criança não foi descrita, porém, as legislações internacionais também abraçaram a criança como sujeito de proteção.

⁴⁴ O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Crianças de 1989 no dia 24 de setembro de 1990 (Machado, 2018).

⁴⁵ “Artigo 2. [...] 2 Os Estados Partes devem adotar todas as medidas apropriadas para assegurar que a criança seja protegida contra todas as formas de discriminação ou punição em função da condição, das atividades, das opiniões manifestadas ou das crenças de seus pais, representantes legais ou familiares” (ONU, 1989).

da Situação Irregular, e começaram a assegurar direitos e garantias fundamentais aos adolescentes⁴⁶. O Estatuto da Criança e do Adolescente se destaca, ainda, como uma legislação pioneira, sendo a primeira da América Latina a adotar a Doutrina da Proteção Integral em seu texto legal (Méndez, 2006).

Ademais, o estatuto infantojuvenil brasileiro inaugurou na América Latina uma nova etapa da responsabilização do adolescente em conflito com a lei, rompendo com a etapa tutelar:

La tercera y actual etapa es la etapa de la **responsabilidad penal de los adolescentes** que se inaugura en la región con el Estatuto del Niño y el Adolescente (ECA) de Brasil aprobado en 1990. El ECA de Brasil constituye la primera innovación sustancial latino-americana respecto del modelo tutelar de 1919 (Méndez, 2006, p. 10)⁴⁷.

A Constituição Federal de 1988 adotou a Doutrina da Proteção Integral antes de sua oficialização internacional pela Convenção dos Direitos das Crianças de 1989, o que faz transparecer a necessidade do Brasil romper com ideais reacionários e de humanizar o tratamento do adolescente, que, por ser pessoa em desenvolvimento, é dotado de uma vulnerabilidade intrínseca (Ramidoff, 2007).

A Doutrina da Proteção Integral demanda uma atenção especial e dedicada de todos os órgãos e autoridades que formam o Sistema de Garantias dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes. Tal doutrina permitiu dispor ao adolescente em conflito com a lei um tratamento diferenciado daquele imposto ao adulto acusado da prática de infração penal.

O tratamento diferenciado garante a não ingerência estatal de forma tutelar e assistencialista ao adolescente em conflito com a lei, antes repressiva e individualista. Ao revés, apresenta caráter protetivo, prezando pelo aspecto pedagógico e não estritamente repressivo (Digácomo, 2006): ao ato infracional praticado são aplicáveis

⁴⁶ A Doutrina da Situação Irregular se limitava a três questões: o menor carente, o menor abandonado e diversões públicas (Ishida, 2015). O adolescente em conflito com a lei não era considerado como sujeito de direito, e não tinha direito ao devido processo legal.

⁴⁷ Méndez (2006) divide a história do adolescente em conflito com a lei e do sistema de responsabilização em três etapas: do século IX até 1919, temos a primeira etapa, de caráter penal indiferenciado, que categoriza os menores de idade na mesma situação que os adultos. A segunda etapa, que se desenvolveu do período de 1919 até quase o final do século XX, é denominada tutelar e assistencialista. A terceira e última etapa, que tem início no final do século XX, rompe com o assistencialismo paternalista e com a visão retrógrada de um mero caráter penal repressivo para estabelecer a proteção especial.

medidas protetivas e socioeducativas, no sentido de priorizar medidas pedagógicas e ressocializadoras, na contramão de um sistema meramente punitivo.

Dada a especificidade do sistema de responsabilização infantojuvenil, fundamentado na Doutrina da Proteção Integral, é possível enquadrar crianças e adolescentes como sujeitos de direito plenos, reconhecendo o status de pessoas em desenvolvimento. Esse arcabouço jurídico garante a essa população proteções e salvaguardas especiais, assegurando que suas peculiaridades e necessidades sejam consideradas de forma prioritária no âmbito legal.

3.2 A Doutrina da Proteção Integral

A Doutrina da Proteção Integral inaugurou um novo paradigma no que diz respeito aos adolescentes, os promovendo de simples objetos de direito a sujeitos de direito. A partir de então, não existe mais o binômio carência-delinquência⁴⁸ insito à Doutrina da Situação Irregular. A Doutrina da Proteção Integral trata os adolescentes como sujeitos especiais de direito, que gozam de todos os direitos e garantias fundamentais, especialmente o de proteção, por serem pessoas em condição peculiar de desenvolvimento (Silva, 2006).

A condição de pessoa em desenvolvimento (físico, psíquico, cognitivo, social, moral etc.) apresentada pelos adolescentes demanda respeito e especial proteção jurídica, pois possuem maior vulnerabilidade na fruição, na reivindicação e na defesa de seus direitos, em comparação com os adultos (Machado, 2006).

Diante disso, a Proteção Integral foi consolidada e internalizada no ordenamento jurídico brasileiro através da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Na Carta Constitucional, a proteção integral,

⁴⁸ O artigo 2º da Lei nº 6.697 de 10 de outubro de 1979, o Código de Menores, descreve esse binômio: “Art. 2º Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor:

I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:

a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;

b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;

II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;

III - em perigo moral, devido a:

a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;

b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;

IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;

V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;

VI - autor de infração penal” (Brasil, 1979).

embora não transcrita em linguagem literal, está disposta no artigo 227, *caput*, e no § 3º, assim como no artigo 228 (Brasil, 2010b)⁴⁹.

O legislador constitucional criou um sistema de proteção especial aos adolescentes. No *caput* do artigo 227, definiu de forma compartilhada a responsabilidade da sociedade, da família e do Estado pela proteção do adolescente, pessoa em desenvolvimento, e impôs o dever de criar um status jurídico especial, assegurando, com absoluta prioridade, diversos direitos fundamentais, em especial os direitos à dignidade, ao respeito e à liberdade (Cunha; Léopore; Rossato, 2011)⁵⁰.

No § 3º do artigo 227, definiu o direito à proteção especial, indicando diversas garantias e princípios relativos aos adolescentes, bem como determinou políticas a serem realizadas pelo poder público. Já no artigo 228, disciplinou a garantia penal da inimputabilidade, tratando os adolescentes em conflito com a lei de forma especial ao cometerem crime ou contravenção penal, nominado tecnicamente como *ato infracional*.

A inimputabilidade penal foi uma opção do legislador constituinte, que limitou a intervenção estatal na aplicação das mesmas consequências jurídicas a adultos e menores de 18 anos, em razão do adolescente ser pessoa em condição peculiar em desenvolvimento. Portanto, a Proteção Integral na Constituição Federal de 1988 se resume à absoluta prioridade, proteção especial e inimputabilidade.

No Estatuto da Criança e do Adolescente, a expressão *proteção integral* aparece explicitamente em seu artigo 1º⁵¹, encontrando respaldo também nos artigos 3º, 4º, 5º e 6º do ECA, que reforçam a condição peculiar do adolescente como pessoa em desenvolvimento.

Esses dispositivos estabelecem a prioridade absoluta na garantia de direitos fundamentais, determinando que o adolescente não deve ser tratado como mero objeto de tutela, mas sim como sujeito de direitos. Ademais, exigem que o adolescente seja amparado contra qualquer forma de violência, e que a interpretação das leis leve em consideração a sua condição especial de desenvolvimento.

⁴⁹ Santos e Veronese (2018) estabelecem uma visão mais ampla da Proteção Integral. Para as autoras, a Proteção Integral pode ser extraída de outros dispositivos da Constituição Federal, a exemplo dos princípios fundamentais da cidadania e dignidade da pessoa humana; dos objetivos fundamentais descritos no artigo 3º, incisos I, III e IV; entre outros dispositivos constitucionais.

⁵⁰ O artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente opera no mesmo sentido da Constituição Federal de 1988, determinando que a família, a comunidade em geral e o poder público assegurassem, com absoluta prioridade, direitos fundamentais ao adolescente (Brasil, 1990).

⁵¹ "Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente" (Brasil, 1990).

Para implementar a Doutrina da Proteção Integral, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente se basearam em dois princípios fundamentais: a proteção integral e a absoluta prioridade⁵². A Constituição Federal de 1988 é explícita apenas em relação ao princípio da absoluta prioridade (artigo 227, *caput*).

Quanto ao princípio da proteção integral, é derivado do princípio da absoluta prioridade, bem como do direito à proteção especial, descrito no § 3º do artigo 227 da Constituição Federal de 1988. Esse artigo, especialmente nos incisos IV e V, prevê garantias processuais e enfatiza a obediência aos subprincípios da excepcionalidade, da brevidade e da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Já o Estatuto da Criança e do Adolescente, ao concretizar o sistema especial previsto pela Constituição Federal de 1988, é explícito ao destacar os princípios da proteção integral e da absoluta prioridade, respectivamente nos artigos 1º e 4º.

3.2.1 Dos princípios afetos à Proteção Integral

Nesta seção, os princípios da proteção integral e da absoluta prioridade serão descritos de forma mais específica. No que diz respeito ao primeiro princípio, ainda apresentaremos três subprincípios correlatos: o princípio da brevidade, o princípio da excepcionalidade e o princípio da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

3.2.1.1 Do princípio da Proteção Integral

A proteção integral, embora associada a uma doutrina, pode também ser considerada um princípio. Visto que os princípios são diretrizes que orientam a aplicação e interpretação das normas jurídicas para a efetivação de direitos e garantias fundamentais (Ramidoff, 2012), o princípio da proteção integral cumpre essa função no que se refere aos adolescentes.

O princípio da proteção integral consagra o adolescente como sujeito de direitos e reflete diretamente os princípios fundamentais constitucionais da dignidade da pessoa humana e da cidadania, estabelecidos no artigo 1º, incisos I e II, da

⁵² Cunha, Lépure e Rossato (2011) advertem que os princípios da proteção integral e da absoluta prioridade seriam metaprincípios do Direito da Infância e Juventude, dada a magnitude e importância deles dentro da Doutrina da Proteção Integral.

Constituição Federal⁵³. Esse princípio assegura que os adolescentes sejam tratados como indivíduos com direitos próprios, em consonância com os valores constitucionais que garantem sua dignidade e plena participação como cidadãos (Santos; Veronese, 2018). Afinal, se a dignidade da pessoa humana é atribuída a todo ser humano, aos adolescentes não poderia ser diferente.

No entanto, sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento exige que o princípio da dignidade da pessoa humana seja elevado a um patamar superior. Os adolescentes, como sujeitos especiais de direito, possuem todos os direitos e garantias fundamentais, especialmente o direito à proteção, em virtude de sua condição de desenvolvimento (Silva, 2006).

Para Nucci (2018), o princípio da proteção integral opera como uma maximização do princípio da dignidade da pessoa humana, pois, além de assegurar direitos e garantias fundamentais, dispõe de ampla proteção ao adolescente, de forma a permitir uma vida digna durante a sua fase de amadurecimento⁵⁴.

Tendo em vista que a cidadania envolve a participação progressiva do adolescente na vida em sociedade — sendo a consideração de sua opinião na elaboração do Plano Individual de Atendimento e no cumprimento de medidas socioeducativas⁵⁵ um exemplo disso —, o artigo 3º, *caput*, do Estatuto da Criança e do Adolescente atesta, sem prejuízo à proteção integral, que os adolescentes gozam de todos os direitos inerentes à pessoa humana. Além disso, ressalta que tais direitos serão assegurados por lei ou qualquer outro meio, para permitir o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, desde que sejam garantidas condições de liberdade e de dignidade.

O Título II do Estatuto Infantojuvenil descreve os direitos fundamentais a serem garantidos aos adolescentes, e no Capítulo II informa que, além das condições traçadas no artigo 3º, *caput*, deve ser assegurado o respeito. Nesse sentido, o princípio da proteção integral impõe como condição para a efetivação dos direitos e

⁵³ “Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...] II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana [...]” (Brasil, [2024]c).

⁵⁴ Nucci (2018) afirma que o princípio da proteção integral é exclusivo ao Direito Infantojuvenil.

⁵⁵ “Art. 53. O PIA será elaborado sob a responsabilidade da equipe técnica do respectivo programa de atendimento, com a participação efetiva do adolescente e de sua família, representada por seus pais ou responsável” (Brasil, 2012).

garantias fundamentais aos adolescentes que sejam respeitadas as condições de liberdade, de dignidade e de respeito ao adolescente⁵⁶.

A liberdade refere-se à capacidade dos adolescentes de fazerem as suas próprias escolhas, favorecendo seu desenvolvimento emancipatório e sua compreensão dos limites impostos pelos adultos. O respeito, por sua vez, é o direito à preservação de sua integridade moral e psíquica. Por fim, a dignidade determina que sejam assegurados os direitos e garantias fundamentais ao adolescente.

Em síntese, o princípio da proteção integral assevera que, pelos adolescentes serem pessoas em desenvolvimento, há uma necessidade de garantir uma proteção especial. Essa proteção especial implica no reconhecimento dos subprincípios da excepcionalidade, brevidade e da condição peculiar de desenvolvimento, que serão trabalhados na seção a seguir.

3.2.1.2 Dos subprincípios da Proteção Integral: da excepcionalidade, da brevidade e da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento

Os princípios da excepcionalidade, da brevidade e da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento são fundamentais no Sistema de Responsabilização do adolescente em conflito com a lei, e devem ser observados pelas autoridades, especialmente quando da aplicação das medidas socioeducativas.

Na Constituição Federal de 1988, esses princípios constituem um dos aspectos do direito à proteção especial, que impõe a obediência a eles quando da aplicação de qualquer medida privativa de liberdade. O Estatuto da Criança e do Adolescente também descreve os três princípios quando da aplicação da medida privativa de liberdade de internação (art. 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente)⁵⁷. No entanto, diferentemente dos princípios da brevidade e da excepcionalidade, o estatuto infantojuvenil não restringe o princípio da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento à aplicação de medida socioeducativa, principalmente à medida de internação.

⁵⁶ Pereira (1996) assenta a liberdade, o respeito e a dignidade como três princípios integrantes da Doutrina da Proteção Integral.

⁵⁷ “Art. 121. A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento [...]” (Brasil, 1990).

A Lei nº 12.594/2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamenta as medidas destinadas aos adolescentes em conflito com a lei, menciona apenas os princípios da brevidade e excepcionalidade. Todavia, ao contrário da Constituição Federal de 1988 e do ECA, o SINASE estende esses princípios às medidas socioeducativas não privativas de liberdade.

O princípio da excepcionalidade exprime que a imposição de qualquer medida socioeducativa deverá ser excepcional, porquanto o princípio em tela deve ser lido conjuntamente com o princípio da intervenção mínima, nos termos das Diretrizes de Riad e das Regras de Tóquio (Machado, 2002).

Nesse contexto, é possível argumentar que a Lei nº 12.594/2012, em seu artigo 35, incisos II e VII, ao expor os princípios da excepcionalidade e da intervenção mínima, internalizou o assentado na norma internacional de direitos humanos, pois impôs a intervenção judicial e a aplicação de medidas socioeducativas de forma restrita e pelo tempo necessário à realização dos objetivos da medida.

O mandamento constitucional de obediência ao princípio da excepcionalidade fez com que o Estatuto da Criança e do Adolescente instituisse as medidas de restrição de liberdade ao adolescente em conflito com a lei como último recurso, quando as medidas socioeducativas em meio aberto forem comprovadamente insuficientes (Neto, 2002).

Dessa maneira, o artigo 122, *caput*, do Estatuto da Criança e do Adolescente descreveu, de forma taxativa, em quais hipóteses poderia ser aplicada a medida de internação: em caso do ato infracional ter sido cometido com violência ou grave ameaça, por reiteração de outras infrações graves e descumprimento reiterado e injustificado de medida anteriormente imposta⁵⁸ (Neto, 2006).

O § 2º do artigo 122 do Estatuto da Criança e do Adolescente ressalta o princípio da excepcionalidade da aplicação da medida de internação, pois menciona que, caso exista outra medida mais adequada, não será imposta a medida privativa de liberdade (Neto, 2006).

⁵⁸ “Art. 122. A medida de internação só poderá ser aplicada quando:

I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa;

II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves;

III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta [...]” (Brasil, 1990).

A internação provisória, prevista no artigo 108, parágrafo único, do Estatuto da Criança e do Adolescente, é uma medida cautelar aplicada ao adolescente semelhante à prisão preventiva no sistema penal adulto. Para a sua imposição, além de serem necessários indícios de autoria e materialidade do ato infracional, deve-se comprovar a “necessidade imperiosa” da medida, ou seja, que a liberdade do adolescente ofereça um risco concreto, como a possibilidade de reiteração de atos infracionais (Neto, 2006).

O instituto da remissão⁵⁹ indica a ideia da excepcionalidade, podendo ser admitido tanto como um perdão judicial, em que não se aplica qualquer medida socioeducativa; ou como forma de transação, em que pode ser aplicada medida socioeducativa que não seja restritiva de liberdade.

O princípio da brevidade corresponde à restrição da liberdade (medidas de internação e semiliberdade) do adolescente apenas pelo tempo necessário para a sua readaptação ao convívio social (Machado, 2018). Nessa linha, o Estatuto da Criança e do Adolescente estipulou o período de 3 anos como prazo máximo da internação e da semiliberdade (ECA, artigo 121, parágrafos 3º e 5º), bem como a faixa de 21 anos de idade para a aplicação de medida socioeducativa (ECA, artigo 2º, parágrafo único).

A brevidade, após a Lei nº 12.594/2012, é aplicável também às medidas socioeducativas em meio aberto, pois no artigo 35 da legislação citada não há a diferenciação dos tipos de medida socioeducativas a serem aplicadas. Somente o inciso V do artigo 35 da Lei nº 12.594/2012, ao descrever o princípio, impõe o respeito à brevidade — em especial quando for aplicada a medida de internação.

O artigo 43, *caput*, da Lei nº 12.594/2012 determina a reavaliação da medida socioeducativa a qualquer tempo. Assim, Ramidoff (2012, p. 81) expressa que a brevidade

[...] deve sempre orientar a intervenção estatal sociopedagógica para que não se prolongue no tempo, que não seja suficientemente necessário para a inclusão social do adolescente em conflito com a lei, proporcionando-lhe acessos diferenciados para a sua emancipação subjetiva, isto é, para a melhoria da sua qualidade de vida individual e coletiva.

Portanto, a brevidade da medida socioeducativa deve orientar uma intervenção estatal sociopedagógica no menor intervalo de tempo possível, que seja

⁵⁹ A remissão é descrita no Capítulo V, nos artigos 126 a 128 da Lei nº 8090/1990 (Brasil, [1996]).

suficiente para a integração social do adolescente em conflito com a lei e para o cumprimento dos objetivos das medidas socioeducativas previstos no artigo 1º, § 2º, da Lei nº 12.594/2012⁶⁰.

O princípio da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento talvez seja o subprincípio da proteção integral que mais condiz com a ideia da criação de um estatuto diferenciado, pois o adolescente é uma pessoa em desenvolvimento e, portanto, merece um olhar específico. A sua definição pode ser extraída do artigo 3º, *caput*, e de seu parágrafo único no Estatuto da Criança e do Adolescente⁶¹.

O *caput* assegura ao adolescente os direitos inerentes à dignidade da pessoa humana, mas ressalta que devem ser lidos sob a perspectiva da proteção integral, isto é, o adolescente é uma pessoa em desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. Já o parágrafo único define a condição de pessoa em desenvolvimento como dois tipos de vulnerabilidade: a intrínseca e a extrínseca (Santos; Veronese, 2018).

A vulnerabilidade intrínseca é a condição pessoal do adolescente, pois está em pleno desenvolvimento corporal, intelectual, psicológico e moral. A vulnerabilidade extrínseca está atrelada ao contexto social em que o adolescente convive, a exemplo da pobreza e da desigualdade.

O artigo 3º, parágrafo único, do Estatuto da Criança e do Adolescente, além de questões socioeconômicas, descreve situações que o adolescente pode passar

⁶⁰ “Artigo 1º [...] § 2º Entendem-se por medidas socioeducativas as previstas no art. 112 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), as quais têm por objetivos:

I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;

II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e

III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei” (Brasil, 2012).

⁶¹ “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, 1990).

“Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem” (Brasil, 2016).

em virtude de sua situação familiar, a sua idade, o sexo⁶², raça, cor, etnia, religião ou crença, deficiência e condição de aprendizagem.

A condição de pessoa em desenvolvimento informa que o adolescente é um ser humano em processo de formação física, com constituição corpórea e endócrina em transformação; psíquica; intelectual e cognitiva; social; e moral — ou seja, os atributos do jovem estão em processo de constantes mudanças (Machado, 2003).

A adolescência é um rápido período em que acontecem as maiores transformações do indivíduo: corpórea, construção de seu caráter, desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e formação de um cidadão. Assim, o adolescente busca a sua própria identidade e autonomia emocional e comportamental com base na experimentação. Conforme resume Shecaira (2015, p. 165), “adolescer é mover-se em meio à mudança do corpo e do espírito na busca da identidade”.

O Estatuto Infantojuvenil reconhece essa condição de pessoa em desenvolvimento como um vetor interpretativo no seu artigo 6^o⁶³. Além da condição de pessoa em desenvolvimento, outros dois vetores interpretativos estão presentes no artigo 6^o do Estatuto da Criança e do Adolescente: os fins sociais da lei e as exigências do bem comum⁶⁴.

Em relação aos fins sociais, fica estabelecida a proteção integral, enquanto o bem comum refere-se à satisfação dos interesses coletivos da sociedade (Ishida, 2015). Desse modo, ao aplicador da norma é fundamental observar a condição peculiar de desenvolvimento para aplicar medidas ao adolescente em conflito com a lei.

Nucci (2018) afirma que o juiz, ao aplicar medidas socioeducativas de restrição de liberdade (internação e semiliberdade), deve observar esse princípio, uma vez que a segregação pode impactar profundamente a formação da personalidade do adolescente. Shecaira (2015) ainda defende que a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento permite uma abordagem mais tolerante em relação a condutas praticadas por adolescentes em conflito com a lei, visto que esses atos são, muitas vezes, um rito de passagem para a vida adulta.

⁶² O legislador poderia ter utilizado o termo *gênero*, ao invés de sexo, considerando cada vez mais a necessidade de não restringir a pessoa simplesmente de forma biológica.

⁶³ “Art. 6^o Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento” (Brasil, 1990).

⁶⁴ “Art. 5^o Na aplicação da lei, o juiz atenderá aos fins sociais a que ela se dirige e às exigências do bem comum” (Brasil, [2018]).

De acordo com essa perspectiva, Juarez Cirino dos Santos (2001) argumenta que o comportamento antissocial e ilícito do adolescente pode ser considerado um fenômeno social normal, transitório e experimental, denominado *Peak-age*⁶⁵. Os adolescentes, em busca de sua identidade, estão sujeitos às influências de amigos, da família, da sociedade e da escola, além de lidarem com suas próprias transformações corporais, psicológicas e morais.

À vista disso, Shecaira (2015) identifica três níveis que podem explicar o cometimento de atos infracionais: o plano individual, o microssociológico e o macrossociológico. No plano individual, a prática de atos infracionais pode estar relacionada a fatores biopsicológicos e aspectos da personalidade, como impulsividade e dificuldade de lidar com outras pessoas, que podem levar à perpetração de atos delituosos.

O nível microssociológico diz respeito à interação do indivíduo com grupos coletivos, a exemplo da família, escola e igreja. A desestruturação de qualquer um desses grupos pode servir de gatilho para a perpetração de atos infracionais. Já a respeito do vetor microssociológico, a família e a escola são dois grupos dignos de análise aprofundada.

No que tange à família, a própria Constituição Federal dispõe em seu artigo 226, *caput*, que ela é a base da sociedade⁶⁶. Por ser a instituição incumbida de transmitir valores morais e pessoais, recai maior obrigação de evitar que um membro seu, o adolescente, pratique ato infracional (Shecaira, 2015).

As famílias disfuncionais têm maior propensão para acender nos adolescentes o ânimo da violência e da sua inserção no universo infracional. Muitas dessas famílias estão desassistidas e carecem de políticas de assistência social, seja na forma de proteção social básica⁶⁷, seja na forma de proteção social especial⁶⁸.

Entretanto, essa realidade não implica que famílias consideradas estruturadas não possam motivar a perpetração do ato infracional por um adolescente. Muitas

⁶⁵ *Peak-age* significa idade pico (tradução nossa).

⁶⁶ “Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado” (Brasil, [2024]c).

⁶⁷ “Art. 6º [...] I - proteção social básica: conjunto de serviços, programas, projetos e benefícios de assistência social que visa prevenir situações de vulnerabilidade e risco social por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários” (Brasil, 2011).

⁶⁸ “Art. 6º [...] II - proteção social especial: conjunto de serviços, programas e projetos que visam contribuir para a reconstrução dos vínculos familiares e comunitários, a defesa dos direitos, o fortalecimento das potencialidades e aquisições e a proteção das famílias e dos indivíduos para o enfrentamento de situações de violação de direitos” (Brasil, 2011).

vezes, a falta de ascendência, a inexistência de coerência ou, ainda, abusos autoritários por parte dos responsáveis legais podem ser um motivo para o cometimento do ato ilícito.

O outro grupo importante nesse âmbito é a escola — sendo um ambiente de socialização, de criação de empatia com o diferente, e de ensino. Como entidade de educação, a escola visa o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo, a cidadania e a qualificação para o trabalho (artigo 205 da CF)⁶⁹. Shecaira (2015, p. 121) afirma: “[...] o processo de escolarização não só prepara o aluno para o trabalho posterior, como também propicia uma complementação significativa do processo ressocializador”.

Como o presente estudo se concentra na violência escolar entre os alunos, chamamos atenção para a violência que emerge do cerne das relações estudantis, manifestada por meio de atos de agressão, insultos, ameaças, intimidação e outros comportamentos semelhantes⁷⁰.

Por fim, o nível macrosociológico explica a criminalidade juvenil em razão de fatos sociológicos e ecológicos, de modo que alguns sistemas sociais, culturais e subculturais provocam adolescentes a se manifestarem por meio do cometimento de delitos, bem como nota-se que determinados espaços geográficos podem influenciar a perpetração do ilícito.

3.2.1.3 O princípio da absoluta prioridade

O princípio da absoluta prioridade é expresso no artigo 227, *caput*, da Constituição Federal de 1988⁷¹, e no artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente⁷². Na Constituição Federal de 1988, a expressão *absoluta prioridade* é reservada somente à população infantojuvenil, como descreve Hartung (2019, p. 269):

⁶⁹ “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, [2024]c).

⁷⁰ As formas de violência escolar foram objeto do capítulo 2.

⁷¹ “Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Brasil, [2024]c).

⁷² “Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à

Em nenhum outro lugar da Constituição de 1988 há essa junção de palavras e, especialmente, nenhum outro grupo social recebeu pela Constituição um tratamento prioritário ou absolutamente prioritário, inclusive no âmbito da proteção de seus direitos fundamentais.

A intenção do legislador constituinte foi referendar a Doutrina da Proteção Integral e assegurar os direitos e garantias fundamentais dos adolescentes de forma primordial.

No artigo 227, *caput*, da Constituição Federal de 1988, o princípio da absoluta prioridade obriga não somente o Estado, mas a família e a sociedade a assegurar aos adolescentes direitos fundamentais, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. O princípio da absoluta prioridade se manifesta na necessidade do pronto atendimento ao adolescente, pois a adolescência, curta e efêmera, passa rapidamente e logo chega a fase adulta, que exige maturidade (De Paula, 2006).

Como adverte De Paula (2006, p. 38), “aquisições e perdas, privações e satisfações, alegrias e tristezas, prazeres e desgostos, êxitos e fracassos e tantos outros experimentos materiais e emocionais sucedem-se em intensidade e velocidade estonteantes”. Assim, os direitos da criança e do adolescente devem ser validados com a presteza necessária para servirem, no tempo certo, como alicerces do desenvolvimento pessoal e como garantias da integridade pessoal.

Já o artigo 4º, *caput* e parágrafo único do Estatuto da Criança e do Adolescente, além de repetir o exposto na norma constitucional, ainda descreve o que compreende a garantia de prioridade absoluta: a primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias, a precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública, a preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas, e a destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas à proteção da infância e da juventude.

educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude” (Brasil, [2024]d).

A primazia em receber socorro e proteção é afirmada nos diplomas internacionais: na Declaração de Genebra de 1924⁷³ e na Declaração dos Direitos da Criança de 1989⁷⁴ (Hartung, 2019). O Estatuto da Criança e do Adolescente é precursor na legislação brasileira em dispor sobre a primazia em receber socorro e proteção (Hartung, 2019). Tal preceito foi desenvolvido em situações de catástrofes, acidentes e desastres, considerando que crianças e adolescentes possuem mais chances em sobreviver (Hartung, 2019).

A precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública estabelece que a sua absoluta prioridade deve ser garantida nas esferas administrativa, judicial e extrajudicial (Ishida, 2015). A precedência implica na efetivação do Sistema de Garantias por meio de políticas públicas relativas ao adolescente em conflito com a lei (Machado, 2018). Visando a concretização dessa garantia, a destinação privilegiada de recursos públicos às áreas relacionadas à proteção da infância e da juventude é fundamental.

Ato contínuo, na Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 não é utilizado o termo *absoluta prioridade*. Contudo, a convenção menciona o *melhor interesse* em seu artigo 3º, item 1⁷⁵. Na redação original, em inglês, é descrito como *the best interest of child* e indica a aplicação das medidas mais adequadas à criança (Ishida, 2015).

A Declaração Universal dos Direitos da Criança prevê o princípio do superior interesse e não consta nela o termo *absoluta prioridade*, mas o significado remete à proteção de direitos fundamentais em absoluta prioridade⁷⁶.

Já na Constituição Federal de 1988, o princípio do melhor interesse não é sequer mencionado. No Estatuto da Criança e do Adolescente, o melhor interesse é apontado através das expressões *superior interesse* e *interesse superior* (Brasil,

⁷³ “Artigo 3º: A criança deve ser a primeira a receber ajuda em caso de perigo” (ONU, 1924).

⁷⁴ “Princípio 8º: A criança figurará, em quaisquer circunstâncias, entre os primeiros a receber proteção e socorro” (ONU, 1989).

⁷⁵ “Artigo 3º, item 1: Todas as ações relativas à criança, sejam elas levadas a efeito por instituições públicas ou privadas de assistência social, tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem considerar primordialmente o melhor interesse da criança” (ONU, 1989).

⁷⁶ “Princípio 2º: A criança gozará proteção especial e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade. Na instituição de leis visando este objetivo levar-se-ão em conta sobretudo, os melhores interesses da criança” (ONU, 1989).

1990). O princípio do melhor interesse, ou interesse superior, é mencionado no estatuto, tanto na área cível, quanto na área infracional.

Na área infracional, o princípio é descrito no artigo 100, parágrafo único, inciso IV⁷⁷, e no artigo 113, parte final, do Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecendo que as medidas protetivas e socioeducativas aplicadas aos adolescentes devem priorizar seus interesses, sem comprometer outros interesses envolvidos.

Por outro lado, o Estatuto da Criança e do Adolescente traz o termo *absoluta prioridade* em dispositivos distintos daqueles que apontam as palavras *superior interesse* e *interesse superior* (Brasil, 1990).

Entretanto, o princípio do melhor interesse pode ser extraído do princípio da absoluta prioridade⁷⁸. Afinal, se o princípio da absoluta prioridade condiz com a obrigação do Estado, da família e da sociedade/comunidade de assegurar direitos fundamentais, o princípio do melhor interesse impõe que o interesse do adolescente se sobrepuje às demais pessoas, garantindo os direitos fundamentais.

Hartung (2019, p. 270) assevera que as expressões *absoluta prioridade* e *melhor interesse* indicam o mesmo sentido:

Constata-se, portanto, que ambos os termos apresentam uma importante qualificação da garantia ou consideração dos direitos e melhor interesse da criança pelo Estado, sociedade e família. Elas expressam o mesmo sentido, de que esses direitos e interesses não devem ser considerados da mesma forma que outras considerações. Ou seja, os direitos fundamentais e o melhor interesse da criança devem ser garantidos e considerados antes e acima de outros direitos ou interesses.

Por fim, o princípio da absoluta prioridade pode ser visto nos sentidos amplo e estrito (Hartung, 2019). Em seu sentido amplo, refere-se ao conjunto de normas e diretrizes que garantem a proteção integral e a prioridade dos direitos das crianças e dos adolescentes. Assim, a prioridade absoluta implica o atendimento preferencial e

⁷⁷ “Art. 100. Na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Parágrafo único. São também princípios que regem a aplicação das medidas:

[...] I - condição da criança e do adolescente como sujeitos de direitos: crianças e adolescentes são os titulares dos direitos previstos nesta e em outras Leis, bem como na Constituição Federal;

IV - interesse superior da criança e do adolescente: a intervenção deve atender prioritariamente aos interesses e direitos da criança e do adolescente, sem prejuízo da consideração que for devida a outros interesses legítimos no âmbito da pluralidade dos interesses presentes no caso concreto” (Brasil, 2009).

⁷⁸ Nucci (2018) entende que os princípios da absoluta prioridade e do melhor interesse seriam o mesmo princípio.

urgente em diversas situações, como na formulação de políticas públicas, na destinação de recursos públicos, na criação de leis, na prestação de serviços públicos essenciais e na atuação de órgãos e instituições.

Em sentido estrito, o princípio da absoluta prioridade refere-se à sua aplicação prática e imediata, especificamente nas situações em que crianças e adolescentes necessitam de proteção, atendimento ou recursos. Como informa Hartung (2019, p. 350),

[...] em sentido estrito, refere-se à prioridade fática de estar objetivamente em primeiro lugar nas prestações estatais ou ações positivas do Estado, como na prestação de proteção ou socorro e na formulação ou atendimento das políticas públicas sociais e orçamentárias do Estado, conforme detalhado pelo art. 4º do ECA.

Desse modo, o princípio da absoluta prioridade aplicado em seus sentidos amplo e estrito torna obrigatório o tratamento prioritário e especial dos adolescentes pela família, pela comunidade e pelo Estado na consecução de políticas públicas para a efetivação da Doutrina da Proteção Integral, que será objeto da próxima seção.

3.2.2 Políticas públicas e proteção integral

As políticas públicas são ações e programas desenvolvidos pelo Estado para atender às necessidades coletivas e promover o bem-estar da população. Elas são implementadas por meio de leis, regulamentos e outras formas de atuação governamental que buscam concretizar direitos e garantir a justiça social. Bucci (2006) compreende o conceito de políticas públicas como uma categoria jurídica que busca a concretização dos direitos humanos, em particular os direitos sociais.

Enquanto a implementação dos direitos sociais por meio de políticas públicas é necessária pois são direitos que precisam de atividades positivas do Estado para se concretizarem, as políticas públicas não se restringem à concretização de direitos sociais — é necessário compreender os direitos fundamentais/humanos em sua totalidade.

As políticas públicas exigem um conjunto de ações e estratégias mediante um diagnóstico e um planejamento, para que posteriormente sejam alcançadas as metas determinadas e sejam implementados os direitos fundamentais. Nesse sentido, Adorno (2008, p. 12) afirma:

Políticas públicas constituem um conjunto articulado de diretrizes impressas à ação coletiva visando alcançar metas determinadas, como sejam o desenvolvimento econômico, a redução de desigualdades sociais, a promoção de direitos ou o controle legal da ordem pública.

No Direito Infantojuvenil, as políticas públicas são essenciais para a implementação dos ditames da Doutrina da Proteção Integral, que trata o adolescente como sujeito de direitos e, em razão da sua condição de desenvolvimento, impõe um status jurídico especial a ele.

O Estado, a família e a sociedade/comunidade têm o dever de assegurar a efetivação de direitos e de garantias fundamentais aos adolescentes, com absoluta prioridade. Conforme o artigo 3º, item 2º, da Convenção dos Direitos da Criança de 1989⁷⁹, para que os Estados parte garantam a proteção integral e efetivação de direitos e garantias com absoluta prioridade, devem se comprometer com a implementação de medidas legislativas e administrativas.

Para tanto, a Convenção dos Direitos da Criança de 1989 trouxe um conjunto de princípios e regras para dar suporte ao novo Direito Infantojuvenil, que, amparado na perspectiva da proteção, fez com que os adolescentes alcançassem a condição de sujeitos de direito e, conseqüentemente, determinou aos países signatários um leque de obrigações políticas (Machado, 2018).

O Brasil, um dos signatários da convenção, instituiu um sistema de proteção especial e confecção de direitos e garantias com absoluta prioridade, tanto na legislação constitucional quanto infraconstitucional. No artigo 227, *caput* e seus parágrafos, a Constituição Federal de 1988 dispõe uma verdadeira regra de otimização de direitos e garantias aos adolescentes (Machado, 2018).

O dispositivo constitucional determina metas a serem atingidas por meio da consecução de políticas públicas, ao mesmo tempo que manifesta a responsabilização do Estado, da família e da sociedade/comunidade pela realização dos direitos fundamentais infantojuvenis (Machado, 2018). Já o § 7º do artigo 227⁸⁰ informa que, para atender aos direitos da criança e do adolescente, deve ser levado

⁷⁹ “Artigo 3º [...] item 2: Os Estados Partes comprometem-se a assegurar à criança a proteção e o cuidado que sejam necessários ao seu bem-estar, levando em consideração os direitos e deveres de seus pais, tutores legais ou outras pessoas legalmente responsáveis por ela e, com essa finalidade, tomarão todas as medidas legislativas e administrativas adequadas” (ONU, 1989).

⁸⁰ “Artigo 227 [...] § 7º No atendimento dos direitos da criança e do adolescente levar-se-á em consideração o disposto no art. 204” (Brasil, [2024]c).

em consideração o artigo 204 da Constituição Federal de 1988, isto é, que as políticas públicas infantojuvenis serão fomentadas por recursos captados pela assistência social.

A Emenda nº 66 de 2010, ao alterar o artigo 6º, *caput*, da Constituição Federal de 1988⁸¹, elevou a proteção da infância ao patamar de direito social, ratificando a proteção integral e a absoluta prioridade na consecução de direitos fundamentais (Ishida, 2015).

A proteção da infância está descrita no inciso I do artigo 203 da Constituição Federal de 1988 como um dos objetivos da assistência social. Portanto, a Constituição Federal de 1988 traçou a efetivação das políticas públicas relativas à população infantojuvenil como a concretização de direitos e garantias fundamentais, ressaltando os direitos sociais.

Por outro lado, no Direito da Infância e Juventude, as políticas públicas não responsabilizam somente o Estado, mas também a família, a sociedade e a comunidade. Assim, o *caput* do artigo 227 da Constituição Federal de 1988 obrigou, em absoluta prioridade, não só o Estado a assegurar o cumprimento dos direitos e garantias fundamentais aos adolescentes.

Nessa linha, o artigo 4º, *caput*, Estatuto da Criança e do Adolescente repete o *caput* do artigo 227 da Constituição Federal de 1988 como forma de assegurar a implementação dos direitos fundamentais dos adolescentes, não somente pelo Estado⁸²: em seu parágrafo único, alínea c⁸³, informa que a garantia da absoluta prioridade ocorre com preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas.

⁸¹ “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 2010b).

Atualmente o artigo 6º, alterado pela Emenda Constitucional nº 90/2015 contém a seguinte redação: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 2015a).

⁸² “Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (Brasil, 1990).

⁸³ “Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende: [...] c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas” (Brasil, 1990).

No Estatuto da Criança e do Adolescente foi traçado um sistema de políticas públicas como forma efetivar a Doutrina da Proteção Integral e os seus metaprincípios da absoluta prioridade e da proteção integral.

Há também um título específico no estatuto para tratar das políticas de atendimento, que nada mais são do que formas de execução das políticas públicas que dizem respeito à infância e à juventude⁸⁴. A política de atendimento descrita no artigo 86 do Estatuto da Criança e do Adolescente corresponde a um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais que envolvem os entes federativos (Brasil, 1990).

Para a promoção e execução das políticas públicas, em consonância com a Proteção Integral, o Estatuto da Criança e do Adolescente estabeleceu linhas de ação, podendo ser ressaltados alguns incisos do artigo 87, na perspectiva do adolescente em conflito com a lei: as políticas sociais básicas; os serviços, os programas, os projetos e os benefícios de assistência social de garantia de proteção social e de prevenção e redução de violações de direitos, seus agravamentos ou reincidências; os serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão; e a proteção jurídico-social por entidades de defesa dos direitos da criança e do adolescente (Brasil, 2016).

Nas diretrizes firmadas no artigo 88, o Estatuto da Criança e do Adolescente frisa que o papel do desenvolvimento das políticas públicas na infância não se restringe ao Estado, mas também permite a atuação da comunidade. O estatuto criou órgãos da comunidade nas esferas nacional, estadual e municipal para deliberarem e controlarem ações em prol da efetivação das políticas públicas, com participação popular.

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) é um órgão colegiado permanente, de caráter deliberativo e composição paritária previsto no artigo 88 do Estatuto da Criança e do Adolescente. Integra o conselho e a estrutura básica do Ministério dos Direitos Humanos, sendo o principal órgão do sistema de garantia de direitos (Brasil, 2018c).

Esse órgão deliberativo foi criado pela Lei nº 8.242 de 12 de outubro de 1991 (Brasil, 1991), que o atribuiu inúmeras competências, dentre elas, a elaboração de

⁸⁴ Cf. Parte Especial, Título I, do Estatuto da Criança e do Adolescente.

normas gerais da política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, bem como a sua fiscalização; zelar pela política nacional de atendimento; dar apoio aos conselhos estaduais e municipais, avaliar os conselhos e as políticas desenvolvidas; e acompanhar a elaboração e a execução da proposta orçamentária, assim como gerir o fundo.

Na sua competência de elaboração de normas gerais, o conselho publicou a Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006, que instituiu e fortaleceu os parâmetros do Sistema de Garantias dos Direitos da Criança e do Adolescente (Brasil, 2006a). Tal sistema atua nos mecanismos de promoção, de defesa e de controle, visando a efetivação dos direitos humanos dos adolescentes (artigo 1º, *caput*, da Resolução nº 113 de 2006)⁸⁵.

A articulação do sistema nacional compreende a operacionalização das políticas públicas em diversas áreas, especialmente nas de saúde, de educação, de assistência social, de trabalho e de segurança pública (artigo 1º, § 1º, da Resolução nº 113 de 2006)⁸⁶.

O artigo 14, § 1º e § 2º, da Resolução nº 113/2006 informa que as políticas públicas na seara da Infância e Juventude correspondem às políticas especiais, as quais se desenvolvem de maneira transversal e intersetorial, em favor da garantia dos direitos fundamentais. Também ressalta que as políticas serão desenvolvidas em prol dos princípios da proteção integral e da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (Brasil, 2006a).

Já a Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006, dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo como uma política pública que visa o cumprimento das medidas socioeducativas (Brasil, 2006b). Seu artigo 2º afirma que o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) constitui-se a partir de uma política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei, que demanda e se relaciona com iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas

⁸⁵ “Art. 1º O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal” (Brasil, 2006a).

⁸⁶ “Art. 1º [...] § 1º Esse Sistema articular-se-á com todos os sistemas nacionais de operacionalização de políticas públicas, especialmente nas áreas da saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, planejamento, orçamentária, relações exteriores e promoção da igualdade e valorização da diversidade” (Brasil, 2006a).

e sociais (Brasil, 2006b). A Lei nº 12.594/2012, que criou o SINASE e regulamentou a aplicação das medidas socioeducativas, surgiu com base na resolução mencionada (Brasil, 2012).

Em relação ao fomento das políticas públicas infantojuvenis, o Estatuto da Criança e do Adolescente menciona a manutenção dos fundos nacionais, estaduais e municipais, que serão vinculados aos respectivos conselhos dos direitos das crianças (artigo 88, IV, do Estatuto da Criança e do Adolescente)⁸⁷.

Como resultado da garantia da absoluta prioridade, o artigo 4º, parágrafo único, do Estatuto da Criança e do Adolescente impõe a destinação privilegiada de recursos públicos às áreas relacionadas à proteção da infância e da juventude (Brasil, 1990). Tais valores também podem ser adquiridos por multas judiciais resultantes de ações civis públicas e procedimentos, conforme preconizam os artigos 154 e 214 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990)⁸⁸.

Esses fundos possuem a natureza jurídica de fundos especiais, razão pela qual o produto de sua receita é vinculado por lei à realização de determinados objetivos e serviços — no caso do estatuto, atender aos direitos fundamentais infantojuvenis (Machado, 2018).

Em conclusão, observa-se como a legislação infantojuvenil brasileira criou políticas públicas em prol da proteção e garantia prioritária dos direitos fundamentais dos adolescentes, bem como desenhou um sistema articulado para a sua efetivação.

3.3 O adolescente em conflito com a lei

A Convenção dos Direitos da Criança de 1989 não distingue entre criança e adolescente. No seu artigo 1º, define o termo *criança* como todo ser humano com

⁸⁷ “Art. 88 [...] IV - manutenção de fundos nacional, estaduais e municipais vinculados aos respectivos conselhos dos direitos da criança e do adolescente” (Brasil, [2024]d).

⁸⁸ “Art. 154. Aplica-se às multas o disposto no art. 214.

Art. 214. Os valores das multas reverterão ao fundo gerido pelo Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do respectivo município.

§ 1º As multas não recolhidas até trinta dias após o trânsito em julgado da decisão serão exigidas através de execução promovida pelo Ministério Público, nos mesmos autos, facultada igual iniciativa aos demais legitimados.

§ 2º Enquanto o fundo não for regulamentado, o dinheiro ficará depositado em estabelecimento oficial de crédito, em conta com correção monetária” (Brasil, 1990).

menos de 18 anos de idade (ONU, 1989)⁸⁹. A legislação infantojuvenil brasileira, ao contrário da legislação internacional, optou por diferenciar os sujeitos criança e adolescente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi preciso em criar uma distinção entre criança e adolescente, baseando-se em uma média da época provável de transição da infância à adolescência, e afirmou que sujeitos com 0 a 12 anos de idade incompletos seriam crianças, e aqueles com 12 anos completos até 18 anos incompletos seriam adolescentes (Ishida, 2015).

O estatuto infantojuvenil visava romper com o termo *menor*, porquanto o Código de Menores não fazia distinção de criança e adolescente, apenas os mencionava como menores de 18 anos. Além disso, o termo *menor* indica ideia de situação irregular, e parece estigmatizar a população infantojuvenil.

A intenção do legislador brasileiro ao distinguir criança e adolescente foi implantar institutos de forma progressiva, considerando a condição peculiar em desenvolvimento de pessoas com idade de 0 a 18 anos. Um exemplo é a aplicação de medidas de proteção às crianças pelo Conselho Tutelar mediante o cometimento de um ato infracional⁹⁰. Já ao adolescente são aplicáveis, além das medidas de proteção, as medidas socioeducativas.

O estatuto, ainda, em hipóteses previamente descritas em lei, permitiu a aplicação do diploma legal àqueles entre 18 e 21 anos de idade (Brasil, 1990)⁹¹. Assim, podem ser aplicadas as medidas socioeducativas a pessoas com até 21 anos, desde que na data do fato tenham menos de 18 anos, conforme dispõe o artigo 104, parágrafo único, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

A legislação brasileira, embora tenha definido adolescente com base em um critério etário, é silente quanto às expressões *adolescente em conflito com a lei*, *adolescente infrator* e *jovem infrator*.

A Resolução da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, conhecida como Regras de Beijing, define jovem infrator como aquele a quem se tenha imputado o cometimento de uma infração, ou ainda aquele que seja

⁸⁹ “Artigo 1. Para efeito da presente Convenção, considera-se como criança todo ser humano com menos de 18 anos de idade, salvo quando, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes” (ONU, 1989).

⁹⁰ “Art. 105. Ao ato infracional praticado por criança corresponderão as medidas previstas no art. 101” (Brasil, 1990).

⁹¹ “Artigo 2º [...] Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade” (Brasil, 1990).

considerado culpado do cometimento dessa infração (CNJ, 2024b)⁹². Ademais, dispõe que o jovem é toda criança ou adolescente que pode responder por uma infração de forma diferente do adulto, conforme o respectivo sistema jurídico (CNJ, 2024b)⁹³.

Em uma concepção moderna, prefere-se utilizar a expressão *adolescente em conflito com a lei*, com vistas a ressaltar a Doutrina da Proteção Integral e rechaçar a Doutrina da Situação Irregular (Nucci, 2018)⁹⁴. Santos (2001, p. 90) entende como estigmatizante a aplicação da expressão *infrator* ao adolescente: “o conceito de adolescente infrator parece indicar uma qualidade do sujeito, como traço ou característica pessoal que diferenciaria adolescentes desviantes de adolescentes comuns”.

Nessa linha de ideias, em nova tradução das Regras de Beijing pelo Conselho Nacional de Justiça e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento em 2024, o termo *jovem infrator* foi abolido. A tradução afirma que, quando da elaboração do tratado, foi estabelecida a definição do termo *juvenile* como qualquer criança ou jovem. Entretanto, no Brasil, jovem é considerado o sujeito na faixa etária de 15 a 29 anos de idade⁹⁵.

A expressão *infrator* inexiste no documento, pois conceitua o adolescente a quem se atribui a prática de ato infracional, na alínea c do item 2.2⁹⁶. Portanto, adolescente em conflito com a lei é aquele a que se tenha imputado ou que tenha cometido um ato infracional.

⁹² “[...] 2.2 Para os fins das presentes regras, os Estados Membros aplicarão as definições seguintes, de forma compatível com seus respectivos sistemas e conceitos jurídicos: [...] c) jovem infrator é aquele a quem se tenha imputado o cometimento de uma infração ou que seja considerado culpado do cometimento de uma infração” (CNJ, 2024b).

⁹³ “2.2 Para os fins das presentes regras, os Estados Membros aplicarão as definições seguintes, de forma compatível com seus respectivos sistemas e conceitos jurídicos: a) jovem é toda a criança ou adolescente que, de acordo com o sistema jurídico respectivo, pode responder por uma infração de forma diferente do adulto [...]” (CNJ, 2024b).

⁹⁴ O autor entende que a expressão *adolescente infrator*, por si só, não é impeditivo para assegurar o direito especial aos adolescentes.

⁹⁵ Art. 1º, § 1º, da Lei nº 12.852/2013: “§ 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (Brasil, 2013).

⁹⁶ “2.2 [...] (c) Adolescente a quem se atribui prática de ato infracional é um(a) adolescente a quem se tenha imputado uma infração ou que tenha cometido uma infração” (CNJ, 2024b).

3.4 Das medidas legais aplicáveis ao adolescente em conflito com a lei

A Constituição Federal de 1988 definiu que os menores de 18 anos são considerados inimputáveis e são sujeitos às normas da legislação especial (Brasil, [2024]c). A legislação especial em questão é o Estatuto da Criança e do Adolescente, que pode aplicar à criança e ao adolescente medidas quando da prática de um ato infracional⁹⁷.

Em relação ao adolescente, o estatuto permite a aplicação de medidas de proteção e medidas socioeducativas⁹⁸. Portanto, o fato de adolescentes em conflito com a lei possuírem um estatuto diferenciado dos adultos não implica a sua desresponsabilização.

3.4.1 Medidas de proteção

As medidas de proteção são ações ou programas assistenciais implementados de forma isolada, ou cumulativa, visando a proteção do adolescente que esteja em situação de risco (Ishida, 2015). O artigo 98 do Estatuto da Criança e do Adolescente, em seus incisos, aponta situações de risco a que o adolescente pode se sujeitar, dentre elas figurando as resultantes de sua própria conduta (artigo 98, inciso III)⁹⁹. Assim, é na própria conduta do adolescente que está inserido o ato infracional.

O artigo 100 do Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu *caput*, dispõe dois parâmetros para a aplicação das medidas de proteção: as necessidades pedagógicas e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Em seu parágrafo único, constam os princípios que regem a aplicação das medidas de proteção, sendo destacados aos adolescentes cometedores de atos infracionais a condição da criança e do adolescente como sujeitos de direitos; a proteção integral e prioritária; a responsabilidade primária e solidária do poder público; o interesse superior da criança e do adolescente; a intervenção precoce e a intervenção mínima.

⁹⁷ “Art. 103. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (Brasil, 1990).

⁹⁸ Às crianças somente são aplicáveis as medidas de proteção, conforme descrito no artigo 105 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

⁹⁹ “Art. 98. As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados: [...] III - em razão de sua conduta” (Brasil, 1990).

As medidas de proteção estão listadas no artigo 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente. Ao adolescente em conflito com a lei, ressalvadas as medidas de acolhimento institucional ou familiar e a colocação em família substituta, podem ser aplicadas as medidas de proteção descritas nos incisos I a VI: o encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; a orientação, o apoio e o acompanhamento temporários; a matrícula e a frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino; a inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente¹⁰⁰; o tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; a orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos, em programa oficial ou comunitário de auxílio (Brasil, 1990).

Além das medidas de proteção listadas acima, ainda podem ser aplicadas outras, pois o *caput* do artigo 101 utiliza o termo *dentre outras*, implicando que se trata de um rol exemplificativo. Por fim, destacamos que as medidas de proteção são aplicáveis aos adolescentes em conflito com a lei de forma cumulativa às medidas socioeducativas e do Poder Judiciário¹⁰¹ (Machado, 2018).

3.4.2 Medidas socioeducativas

As medidas socioeducativas são providências originadas por sentença, após o decurso do devido processo legal, aplicadas ao adolescente que comete ato infracional (Ishida, 2015)¹⁰². De Paula (2006) expõe que as medidas socioeducativas são uma espécie de medida jurídica, aplicável quando do cometimento do ato infracional pelo adolescente.

As medidas jurídicas são instrumentos cabíveis de garantia da ordem jurídica quando se verificar a prática de condutas dotadas de desvalor social (De Paula, 2006). Além das medidas socioeducativas, também são consideradas medidas jurídicas as medidas de proteção, as sanções e os interditos (De Paula, 2006).

As sanções e os interditos aplicam-se somente aos adultos. Já as medidas de proteção e as socioeducativas podem ser impostas aos adolescentes (De Paula,

¹⁰⁰ Alterado pela Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 (Brasil, [2024]g).

¹⁰¹ As medidas de proteção aplicáveis pelo Conselho Tutelar às crianças.

¹⁰² As medidas socioeducativas também podem ser aplicadas cumulativamente às remissões, desde que não sejam medidas restritivas de liberdade.

2006). Além disso, as medidas socioeducativas não equivalem às sanções, pois entendê-las como sinônimas significaria desprezar as especificidades do Direito da Infância e da Juventude (De Paula, 2006).

As penas, as sanções e os interditos não são mais suficientes para indicar todas as espécies de consequências jurídicas da prática de ilícito em desconformidade com o ordenamento jurídico, afinal, existem outras espécies de medidas (De Paula, 2006).

De Paula (2006) enfatiza que as medidas socioeducativas correspondem à resposta da conduta infracional, mas as suas finalidades ultrapassam a prevenção geral e a especial, e alcançam o adolescente, que é uma pessoa em desenvolvimento — levando em conta que o Direito da Infância e da Juventude é um ramo autônomo, não pertencendo ao Direito Civil ou ao Direito Penal (De Paula, 2006).

Para Ramidoff (2022, p. 190), a medida socioeducativa é

[...] uma reação estatal pedagogicamente adequada às necessidades educacionais e sociais dos adolescentes que por meio da prática de ato infracional sinalizaram situação de ameaça ou violência a seus direitos individuais ou as suas garantias fundamentais.

Ramidoff (2022) alega que, devido à construção técnico-epistemológica, político-democrática e ideológico-humanitária do Direito Infantojuvenil, as medidas socioeducativas sempre possuem um caráter pedagógico.

Para atender às diretrizes humanitárias, o Direito da Infância e da Juventude estabelece que as medidas legais aplicáveis aos adolescentes, sejam elas protetivas ou socioeducativas, devem apresentar uma natureza essencialmente pedagógica (educacional). Essas medidas são orientadas pela proteção dos direitos humanos e possuem um caráter especial, pois estão diretamente ligadas ao princípio da proteção integral e à prioridade absoluta garantida dos adolescentes (Ramidoff, 2022).

Já Veronese e Santos (2015) entendem que as medidas socioeducativas são sanções, pelo seu caráter coercitivo, mas não deixam de afirmar que a sua natureza é pedagógica. Concluem que as medidas socioeducativas exigem do Estado e da sociedade muito mais do que um viés sancionatório, pois o sistema de garantias do adolescente compreende a elaboração e a implementação de políticas públicas socioassistenciais, sobretudo para a execução dos programas de atendimento das medidas socioeducativas (Veronese; Santos, 2015).

Em suma, a aplicação das medidas socioeducativas deve permitir que o adolescente reveja as suas atitudes e elabore um novo projeto de vida: “em outras palavras, a medida deve ser aplicada para que o adolescente reafirme ou elabore seu projeto de vida e para que, nesse processo, tenha oportunidades criadas tecnicamente para a revisão do ato cometido” (Veronese; Santos, 2015, p. 405).

Outros autores afirmam ser possível aplicar as medidas de proteção ao adolescente que pratica ato infracional e que, por elas denotarem a necessidade pedagógica¹⁰³, não caberia impor natureza sancionatória às medidas socioeducativas (Liberati, 2012)¹⁰⁴.

No entanto, há autores¹⁰⁵ que vislumbram o sistema infantojuvenil criado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente como um Direito Penal Juvenil, reconhecendo o caráter das medidas socioeducativas como sancionatório (Shecaira, 2015).

A sanção é uma consequência jurídica prevista pela norma jurídica no caso de transgressão e pode ter natureza diversa, sendo uma delas a penal¹⁰⁶ (Shecaira, 2015). Nesse sentido, Sposato (2013, p. 131) advoga que as medidas socioeducativas seriam uma espécie de sanção penal:

[...] a medida socioeducativa é espécie de sanção penal, visto que representa a resposta do Estado diante do cometimento de um ato infracional por adolescente e revela a mesma seleção de condutas antijurídicas que se exerce para a imposição de uma pena.

Sposato (2013) afirma que as medidas socioeducativas têm as finalidades de prevenção geral e especial das sanções penais. As medidas socioeducativas procuram evitar a prática de novos atos infracionais pelos adolescentes, ao mesmo tempo que incidem sobre a própria pessoa do adolescente praticante do ato infracional.

Entretanto, a prevenção especial na seara infantojuvenil é diferente daquela aplicada aos adultos, pois a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento impõe

¹⁰³ O Estatuto da Criança e do Adolescente, no seu artigo 113, referente às medidas socioeducativas, informa que se aplica o artigo 100, que consta no capítulo das medidas protetivas e que frisa a necessidade pedagógica das medidas de proteção.

¹⁰⁴ Embora Liberati não se posicione no sentido das medidas socioeducativas serem desprendidas do aspecto sancionatório, menciona alguns autores, a exemplo de Josiane Rose Petry Veronese e de Mário Luiz Ramidoff.

¹⁰⁵ Shecaira aponta o autor Antonio Fernando do Amaral Silva como exemplo.

¹⁰⁶ A sanção penal se subdivide em pena e medida de segurança.

que as medidas socioeducativas sejam realizadas por projetos educativos e pedagógicos, fortalecendo os vínculos familiares e atendendo as necessidades pessoais do adolescente (Sposato, 2013).

Silva (2006, p. 48) alega que a responsabilidade penal juvenil, como categoria jurídica própria que enfatiza o aspecto pedagógico da resposta estatal dominante, não retira o caráter de sanção penal das medidas socioeducativas: “embora de caráter predominantemente pedagógico, as medidas sócio-educativas, pertencendo ao gênero das penas, não passam de sanções impostas aos jovens”.

O caráter penal das medidas socioeducativas protege o adolescente, pois somente poderá ser aplicável a medida socioeducativa previamente descrita em lei, à semelhança da aplicação do princípio da legalidade do Direito Penal (Silva, 2006).

Machado (2003) entende que, embora a medida socioeducativa seja semelhante à sanção penal, elas não podem ser confundidas. A medida socioeducativa se assemelha à sanção penal em dois vieses: o aflitivo e o retributivo. A medida aflitiva impõe ao autor da infração a prevenção em seus aspectos gerais, afirmando a validade da norma, em especial aquela que envolve o próprio autor da infração. O viés retributivo, por outro lado, diz respeito à privação da liberdade ou de outros bens jurídicos do autor da infração.

Entretanto, o artigo 228 da Constituição Federal de 1988 assegura a garantia da inimputabilidade¹⁰⁷ ao adolescente, em razão da sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Condição esta que apresenta duas facetas que, embora antagônicas, orientam a diversidade da sanção: vulnerabilidade da personalidade infantojuvenil e personalidade do adolescente (Machado, 2003).

A vulnerabilidade da personalidade infantojuvenil é uma qualidade de incapacidade ou uma capacidade diversa do adolescente para entender e comportar-se diante de um ilícito, quando comparado a um adulto. As transformações físicas e biológicas do corpo atingem a personalidade do adolescente, afetando as suas ações.

Machado (2003) conclui que o valor orientador da diversidade da sanção nas medidas socioeducativas seria o educativo, de modo que foi criada para os adolescentes uma forma diversa de responsabilização penal.

¹⁰⁷ A inimputabilidade não representa impunidade, mas, sim, uma forma diferenciada de sancionamento (Machado, 2003).

A divergência a respeito da natureza jurídica das medidas socioeducativas se reflete na discussão de sua característica. Conceber a medida socioeducativa como uma espécie de sanção penal implica atribuir a característica sancionatória e punitiva; enquanto negar que se trata de um tipo de sanção penal implicaria uma característica meramente ressocializadora e pedagógica.

Quando do surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, se frisava a especialidade do sistema de responsabilização do adolescente em conflito com a lei, de modo que se restringia a característica das medidas socioeducativas à natureza pedagógica¹⁰⁸. Nesse sentido, De Paula (2006) afirma que a existência de um estatuto especial do adolescente enfatiza que as medidas socioeducativas possuem um aspecto pedagógico como resposta prioritária e dominante.

Todavia, Costa (2013) sustenta o entendimento de que as medidas socioeducativas têm natureza sancionatória, embora o conteúdo de sua execução seja predominantemente educativo. Assim, esse caráter especial das medidas socioeducativas frente à sanção penal seria devido à condição peculiar da pessoa em desenvolvimento (Costa, 2013).

O sistema de responsabilização infantojuvenil, assim como o sistema de responsabilização do adulto, é destinado a responsabilizar a pessoa pelos seus atos (Costa, 2013). Logo, a medida socioeducativa é dotada de natureza sancionatória pois são aplicadas ao adolescente em decorrência da prática do ato infracional:

As medidas socioeducativas são, portanto, respostas do Estado impostas ao sujeito autor. São medidas restritivas de direitos que possuem características especiais, impostas ao sujeito autor, em razão da conduta ilícita que praticou, assim definida no ordenamento jurídico brasileiro, notadamente na legislação penal (Costa, 2013, p. 6).

Machado (2018) indica que as medidas socioeducativas possuem três características: ressocializadora/pedagógica, impositiva e sancionatória/expiatória.

O caráter pedagógico da medida socioeducativa deve fazer o adolescente compreender a ilicitude de sua conduta. O caráter impositivo indica que a medida socioeducativa será imposta ao adolescente, ressalvando o caso da medida ter sido aplicada em sede de remissão cumulada com medida socioeducativa. Por fim, o

¹⁰⁸ O artigo 113 do Estatuto da Criança e do Adolescente informa que a todas as medidas socioeducativas é aplicável o seu artigo 100, e que na sua aplicação é necessário se ater às necessidades pedagógicas, preferindo aquelas que visem o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários (Brasil, 1990).

caráter sancionatório representa a resposta estatal ao adolescente em virtude da prática do ato infracional.

No julgamento do HC nº 299.243/SP, o Superior Tribunal de Justiça indicou que as medidas socioeducativas possuem dois efeitos (Brasil, 2014): o efeito primário das medidas socioeducativas é o pedagógico, pois não cabe somente ao Estado, mas também à família e à sociedade/comunidade o amparo do adolescente em conflito com a lei, visando a não reiteração infracional. Já o efeito secundário seria o sancionatório ou expiatório, pois a norma é dotada de coercibilidade.

A Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006, expedida pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e que serve de base para a Lei nº 12.594/2012, reafirma a natureza pedagógica das medidas socioeducativas. Essa resolução foi elaborada em conjunto com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, visando o estabelecimento de parâmetros mais claros e objetivos para a imposição de medidas socioeducativas (Brasil, 2006).

Em seu artigo 3º, a resolução define o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) como um conjunto organizado de princípios, regras e critérios de natureza jurídica, política, pedagógica, financeira e administrativa, que abrange desde o processo de apuração de ato infracional até a execução das medidas socioeducativas (Brasil, 2006b).

Já a Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006, expedida pelo CONANDA, trata do Sistema de Garantias dos Direitos da Criança e do Adolescente¹⁰⁹. No seu artigo 19, § 2º, inciso I, dispôs o princípio norteador da prevalência do conteúdo pedagógico sobre o sancionador, quando da execução das medidas socioeducativas pelos programas de atendimento¹¹⁰.

¹⁰⁹ O Sistema de Garantias dos Direitos da Criança e do Adolescente compreendem vários sistemas: o Sistema Nacional Socioeducativo (SINASE), o Sistema Único de Saúde (SUS), o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), o Sistema de Educação e o Sistema de Justiça e Segurança Pública (Brasil, 2006a).

¹¹⁰ “Art. 19 Os programas de execução de medidas socioeducativas são destinados ao atendimento dos adolescentes autores de ato infracional, em cumprimento de medida judicial socioeducativa, aplicada na forma da lei, em decorrência de procedimento apuratório, onde se assegure o respeito estrito ao princípio constitucional do devido processo legal. [...]

§ 2º Estes programas se estruturam e organizam, sob forma de um Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE em cumprimento dos seguintes princípios norteadores:

I - prevalência do conteúdo educativo sobre os sancionatórios e meramente de contenção, no atendimento socioeducativo [...]” (Brasil, 2006a).

Assim, nota-se que as resoluções do CONANDA ressaltam a preponderância da natureza pedagógica da medida socioeducativa.

Com o advento da Lei nº 12.594/2012, podemos compreender que as medidas socioeducativas apresentam natureza pedagógica e sancionadora, pois elenca em seu artigo 1º, § 2º, os seguintes objetivos: a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação; a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei.

Portanto, possuem viés sancionador os objetivos da desaprovação da conduta infracional e da responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional.

O único objetivo que descreve a característica pedagógica da medida socioeducativa é a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais. Nessa linha, Ramidoff (2012) sustenta que o artigo 1º, § 2º, da Lei nº 12.594/2012 teria sido um retrocesso do Direito Infantojuvenil ao Direito Penal de cunho regressivo-punitivo, pois priorizou o caráter sancionador ao pedagógico.

O objetivo da responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional seria atribuir culpa a ele (Nucci, 2018). Entretanto, o critério biológico impede que o adolescente seja considerado imputável, devido à presunção absoluta de sua incapacidade de compreender plenamente a gravidade de suas ações e de se autodeterminar.

Assim, a responsabilização do adolescente pelo ato infracional não equivale à penalização de um adulto, mas reflete a necessidade de uma abordagem distinta, considerando sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

A reparação, sempre que possível, transmite a ideia de que essa opção só será viável para as medidas a depender da situação econômica do adolescente¹¹¹. O

¹¹¹ Ramidoff (2012) discorda do objetivo da reparação, pois este se concentra mais na lesividade material do que na recuperação dos direitos fundamentais do adolescente a quem se atribui a prática de ação conflitante com a lei.

Estatuto da Criança e do Adolescente chega a descrever uma medida socioeducativa com esse propósito: a obrigação de reparar o dano¹¹².

Essa medida socioeducativa será aplicada somente se o ato infracional proporcionar reflexos patrimoniais. Sendo impossível a sua aplicação, a medida será substituída por outra mais adequada¹¹³. Quanto a isso, Ishida (2015, p. 295) afirma:

A obrigação de reparar o dano, como medida socioeducativa, deve ser suficiente para despertar no adolescente o senso de responsabilidade social e econômica em face do bem alheio. A medida deve buscar a reparação do dano causado à vítima tendo sempre em vista a orientação educativa a que se presta.

A integração social é o objetivo que mais coaduna com o efeito pedagógico-ressocializador, se assemelhando à individualização da pena do adulto (Nucci, 2018). No entanto, a expressão *social* da integração vai além de trazer o adolescente de volta à boa convivência social, pois a integração social é realizada por meio do cumprimento do plano individual de atendimento (Brasil, 2012).

O plano individual de atendimento inclui uma avaliação interdisciplinar de profissionais de inúmeras áreas, a exemplo da psicológica, de assistência social e de saúde (Brasil, 2012). O plano indica os objetivos do adolescente, envolve uma participação ativa da família, atividades de integração social e capacitação profissional¹¹⁴.

¹¹² “Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

[...] II - obrigação de reparar o dano” (Brasil, 1990).

¹¹³ “Art. 116. Em se tratando de ato infracional com reflexos patrimoniais, a autoridade poderá determinar, se for o caso, que o adolescente restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano, ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima.

Parágrafo único. Havendo manifesta impossibilidade, a medida poderá ser substituída por outra adequada” (Brasil, 1990).

¹¹⁴ “Art. 53. O PIA será elaborado sob a responsabilidade da equipe técnica do respectivo programa de atendimento, com a participação efetiva do adolescente e de sua família, representada por seus pais ou responsável. [...]

Art. 54. Constarão do plano individual, no mínimo:

I - os resultados da avaliação interdisciplinar;
 II - os objetivos declarados pelo adolescente;
 III - a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional;
 IV - atividades de integração e apoio à família;
 V - formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual; e
 VI - as medidas específicas de atenção à sua saúde. [...]

Art. 55. Para o cumprimento das medidas de semiliberdade ou de internação, o plano individual conterà, ainda:

I - a designação do programa de atendimento mais adequado para o cumprimento da medida;
 II - a definição das atividades internas e externas, individuais ou coletivas, das quais o adolescente poderá participar; e

A integração social também foi destacada como um dos objetivos nas Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça (Regras de Beijing) em sua Primeira Parte, Princípios Gerais e Orientações Fundamentais 1.2¹¹⁵.

A desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei, traduz o aspecto punitivo das medidas socioeducativas e se assemelha à execução da pena pelo adulto.

Veronese e Santos (2015) asseveram que, a despeito do advento da Lei nº 12.594/2012, as medidas socioeducativas não passaram a ter caráter de pena, pois o artigo 1º, § 1º, reafirmou a concepção das medidas socioeducativas previstas no artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e no artigo 1º, § 2º, explicitamente apontou se tratar da responsabilização do adolescente.

O SINASE, reforçando a concepção traçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, previu a responsabilização do adolescente como consequência do ato infracional, incentivou a reparação dos atos lesivos, destacou a integração social do adolescente como meio do cumprimento do PIA, e mencionou a desaprovação da conduta que ensejou o ato infracional (Veronese; Santos, 2015).

Assim, por mais que a Lei nº 12.594/2012 pareça ter solucionado a discussão sobre a natureza das medidas socioeducativas, ainda há opiniões no sentido de que teriam natureza sancionatória, pedagógica e, por fim, sancionatória pedagógica. Contudo, a lei pode nortear melhor a discussão das natureza das medidas.

Por outro lado, o Estatuto da Criança e do Adolescente não dispôs objetivos, mas apenas critérios de aplicação das medidas socioeducativas. O artigo 112, § 1º, do estatuto informa critérios para a aplicação das medidas socioeducativas: a capacidade de cumprimento, as circunstâncias e a gravidade do ato infracional.

A capacidade de cumprimento está intimamente ligada à condição de desenvolvimento do adolescente. Esse critério está atrelado à compreensão do adolescente a respeito da gravidade de seu comportamento infracional — ou seja, deve entender a reprovabilidade de seu próprio ato.

III - a fixação das metas para o alcance de desenvolvimento de atividades externas” (Brasil, 2012).

¹¹⁵ “1.2 Os Estados Membros esforçar-se-ão para criar condições que garantam à criança e ao adolescente uma vida significativa na comunidade, fomentando, durante o período de idade em que ele é mais vulnerável a um comportamento desviado, um processo de desenvolvimento pessoal e de educação o mais isento possível do crime e da delinquência” (CNJ, 2024b).

De Paula (2006, p. 41-42) enfatiza que o critério da capacidade do cumprimento está essencialmente atrelado à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento do adolescente:

[...] Quando se perde de vista o fato de que o adolescente está em uma situação peculiar de pessoa em processo de desenvolvimento, a medida descumpra o desiderato sócio-educativo, deixando de projetar resultado que se espera satisfatório e que pode ser resumido em um esperado comportamento social marcado pela não-violência [...].

As circunstâncias do ato infracional extravasam os limites objetivos do ato infracional, pois não se considera apenas o ato em si. O ato infracional é considerado como um todo, tal como as motivações do adolescente, as relações familiares, as condições socioeconômicas, o desenvolvimento psicológico e emocional, entre outros fatores:

As circunstâncias da infração extravasam os limites objetivos do ato infracional e alcançam as motivações do adolescente, especialmente as mediatas, de sorte que a aferição de relações familiares, condições socioeconômicas, situação de cultura, desenvolvimento psicológico e emocional, presença de projetos de vida e outros traços devem ser verificados, de modo que o ato infracional seja considerado como o resultado de um todo e não uma ação comportamental divorciada da existência adolescente, fruto do passado e que se materializa em ações do presente (De Paula, 2006, p. 43).

A gravidade do ato infracional corresponde à intensidade da violação do bem jurídico, e deve ser demonstrada no caso concreto (Machado, 2018).

À semelhança das medidas de proteção, as medidas socioeducativas podem ser aplicadas isolada ou cumulativamente¹¹⁶, bem como podem ser substituídas a qualquer tempo (art. 113, primeira parte, do ECA). A Lei nº 12.594/2012 estabeleceu em seu artigo 43, *caput*¹¹⁷, a possibilidade das medidas socioeducativas serem reavaliadas a qualquer tempo, podendo ser mantidas, substituídas ou suspensas, a

¹¹⁶ A cumulação das medidas socioeducativas deve se prezar pela compatibilidade. É perfeitamente possível cumular uma medida de prestação de serviços à comunidade à de liberdade assistida. Todavia, é impossível a cumulação entre uma medida de internação e uma de liberdade assistida (Machado, 2018).

¹¹⁷ “Art. 43. A reavaliação da manutenção, da substituição ou da suspensão das medidas de meio aberto ou de privação da liberdade e do respectivo plano individual pode ser solicitada a qualquer tempo, a pedido da direção do programa de atendimento, do defensor, do Ministério Público, do adolescente, de seus pais ou responsável [...]” (Brasil, 2012).

pedido do diretor do programa, do defensor, do órgão do Ministério Público, do adolescente e de seus responsáveis.

As medidas socioeducativas, diferentemente das de proteção, estão estabelecidas em rol taxativo do artigo 112, incisos I a VI, do Estatuto da Criança e do Adolescente: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação¹¹⁸ — apenas as medidas de semiliberdade e de internação são restritivas da liberdade do adolescente.

Na medida socioeducativa de advertência, o Estatuto da Criança e do Adolescente adotou uma medida de viés administrativo, que configura uma admoestação verbal (Ishida, 2015). A advertência pode ser aplicada em 3 momentos: na oitiva informal, quando da concessão da remissão ministerial; na audiência de apresentação, por meio de remissão judicial; e na própria sentença de procedência da representação (Machado, 2018).

A obrigação de reparar o dano só pode ser aplicada diante de reflexos patrimoniais, e deve levar em conta a capacidade econômico-financeira do adolescente (Brasil, 1990). Já as medidas de advertência e de obrigação de reparar o dano, quando aplicadas de forma isolada, serão aplicadas nos autos do processo de conhecimento, conforme descreve o artigo 38 da Lei nº 12.594/2012¹¹⁹.

As medidas de prestação de serviços à comunidade, de liberdade assistida, de semiliberdade e de internação serão executadas em autos próprios (Brasil, 2012). A prestação de serviços à comunidade consiste na realização de tarefas gratuitas em entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais, pelo prazo máximo de 6 meses. A jornada não pode ser superior a 8 horas, e não poderá prejudicar o estudo e o trabalho (Brasil, 1990).

¹¹⁸ “Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I - advertência;

II - obrigação de reparar o dano;

III - prestação de serviços à comunidade;

IV - liberdade assistida;

V - inserção em regime de semi-liberdade;

VI - internação em estabelecimento educacional; [...]” (Brasil, 2012).

¹¹⁹ “Art. 38. As medidas de proteção, de advertência e de reparação do dano, quando aplicadas de forma isolada, serão executadas nos próprios autos do processo de conhecimento, respeitado o disposto nos arts. 143 e 144 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990” (Brasil, 2012).

A medida socioeducativa de liberdade assistida é destinada, quando recomendável, a acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente. Ela é aplicada em um prazo máximo de 6 meses (Brasil, 1990). O artigo 119 do Estatuto da Criança e do Adolescente propõe encargos ao orientador: promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social; supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula; e diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho (Brasil, 1990).

Tanto a medida de prestação de serviços à comunidade, quanto a de liberdade assistida poderão ser substituídas por medida mais grave ou pode ser imposta a medida de internação-sanção, considerando o seu reiterado descumprimento (Machado, 2018).

A semiliberdade é definida como privação parcial da liberdade, e equipara-se ao regime aberto da Lei de Execuções Penais. O adolescente é recolhido apenas em período noturno (Machado, 2018). Embora o adolescente tenha a sua liberdade segregada, há plena integração familiar, educacional e profissional.

Não há um prazo previamente definido, de modo que a reavaliação deverá ocorrer em um período máximo de 6 meses, assim como ocorre com as demais medidas socioeducativas que se prolongam no tempo (Brasil, 2012)¹²⁰. Entretanto, por restringir a liberdade, entende-se que o prazo das medidas de internação se aplica às de semiliberdade, isto é, máximo de 3 anos (Ishida, 2015).

A internação é a medida em que ocorre a privação total da liberdade do adolescente, e deve ser cumprida em local destinado exclusivamente aos adolescentes (Machado, 2018). Para a aplicação da internação, deve-se observar os princípios da brevidade, da excepcionalidade e da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, conforme artigo 121 do Estatuto da Criança e do Adolescente¹²¹.

A medida de internação compreende 3 espécies: a internação por tempo indeterminado, a internação-sanção e a internação provisória. A internação por tempo

¹²⁰ 6 meses é o prazo máximo, mas o artigo 43 da Lei nº 12.594/2012 permite a reavaliação a qualquer tempo (Brasil, 2012).

¹²¹ Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente imponha a aplicação dos princípios apenas à medida de internação, em uma leitura sistemática dos princípios descritos no artigo 35 da Lei nº 12.594/2012, compreende também ser aplicável às demais medidas socioeducativas, devendo ser observado o caso concreto.

indeterminado não poderá superar o período de 3 anos, e deve ser reavaliada a cada 6 meses, no mínimo. O artigo 122, incisos I e II, do Estatuto da Criança e do Adolescente norteia a aplicação da internação por tempo indeterminado, pois indica que o ato infracional praticado deve apresentar grave ameaça ou violência à pessoa, como também em reiteração de outro ato infracional.

A internação-sanção ocorre quando o adolescente, de forma reiterada e injustificada, não cumpre a medida socioeducativa imposta, não podendo passar de 3 meses (Machado, 2018).

Por fim, a internação provisória está fundamentada no artigo 108 do Estatuto da Criança e do Adolescente, e não pode passar de 45 dias. Ela é aplicada caso haja indícios suficientes de autoria e de materialidade, cumulados com a necessidade da segregação cautelar do adolescente (Brasil, 1990).

3.5 Remissão

A remissão é um instituto que surgiu das Regras mínimas das Nações Unidas para a administração da Justiça da Infância e da Juventude, as Regras de Beijing (CNJ, 2024b)¹²², com a intenção de evitar a submissão do adolescente a ação socioeducativa quando da prática de qualquer ato infracional, prevenindo a estigmatização decorrente da submissão de um processo judicial infracional¹²³.

As Regras de Beijing foram escritas em inglês e o instituto foi estabelecido como a expressão *diversion*, entretanto, quando da tradução do documento internacional para o espanhol, passou a ser chamado de *remisión*. No português, a tradução adveio do espanhol e o instituto foi consagrado como *remissão* (Machado, 2018).

¹²² Resolução 40/33 de 29 de novembro de 1985.

¹²³ “11. Remissão dos casos.

11.1 Examinar-se-á a possibilidade, quando apropriada, de atender os jovens infratores sem recorrer às autoridades competentes, mencionadas na regra 14.1 adiante, para que os julguem oficialmente.

11.2 A polícia, o ministério público e outros organismos que se ocupem de jovens infratores terão a faculdade de arrolar tais casos sob sua jurisdição, sem necessidade de procedimentos formais, de acordo com critérios estabelecidos com esse propósito nos respectivos sistemas jurídicos e também em harmonia com os princípios contidos nas presentes regras.

11.3 Toda remissão que signifique encaminhar o jovem a instituições da comunidade ou de outro tipo dependerá do consentimento dele, de seus pais ou tutores; entretanto, a decisão relativa à remissão do caso será submetida ao exame de uma autoridade competente, se assim for solicitado.

11.4 Para facilitar a tramitação jurisdicional dos casos de jovens, procurar-se-á proporcionar à comunidade programas tais como orientação e supervisão temporária, restituição e compensação das vítimas” (CNJ, 2024b).

Faz-se crítica à tradução, pois as Regras de Beijing tinham como ideal não um perdão, mas a aplicação de uma medida diferente da original, menos rigorosa e estigmatizante, ao adolescente (Ishida, 2015). Ademais, Nucci (2018) informa que o instituto da remissão advém do termo *remir*, que significa perdoar. Para o autor, não se pode atribuir qualquer medida à remissão, sendo possível somente se fosse grafado com cedilha (*remição*), que tem conotação de clemência associada a uma contraprestação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente sistematizou a remissão no Capítulo V, Título III – Da prática do ato infracional, nos artigos 126 a 128¹²⁴. Também estabeleceu os tipos de remissão, os requisitos, as características e a possibilidade de revisão.

A remissão extrajudicial é aquela concedida pelo órgão do Ministério Público, e ocorre antes de ser iniciado o processo. A concessão pode ser cumulada com medidas socioeducativas ou não, desde que não se trate de privação de liberdade (semiliberdade e internação).

Se considera remissão extrajudicial imprópria quando há cumulação de uma medida socioeducativa, pois a ideia de clemência é entendida como um perdão apenas¹²⁵. Para haver remissão extrajudicial própria, basta o perdão sem a cumulação de qualquer medida socioeducativa.

Ainda, as remissões própria e imprópria possuem naturezas jurídicas diversas: a própria se trata de perdão extrajudicial, enquanto a imprópria possui natureza de transação e se assemelha ao instituto da transação penal típica do Juizado Especial Criminal (Machado, 2018).

¹²⁴ “Da Remissão

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

Parágrafo único. Iniciado o procedimento, a concessão da remissão pela autoridade judiciária importará na suspensão ou extinção do processo.

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

Art. 128. A medida aplicada por força da remissão poderá ser revista judicialmente, a qualquer tempo, mediante pedido expresso do adolescente ou de seu representante legal, ou do Ministério Público” (Brasil, 1990).

¹²⁵ A divergência sobre a possibilidade do Ministério Público conceder a remissão cumulada com medidas socioeducativas não restritivas da liberdade foi pacificada pelo Supremo Tribunal Federal no RE nº 248.018 (Brasil, 2008a).

A remissão extrajudicial e ministerial tem como efeito a exclusão do processo. Quando o juiz aplica a medida de remissão, ela é chamada de judicial e possui como efeito a extinção ou a suspensão do processo. Por outro lado, a remissão judicial pode ser concedida após ser iniciado o processo, em qualquer fase, desde que antes da sentença (art. 188 do Estatuto da Criança e do Adolescente).

Em caso de remissão extintiva, a sua natureza será de perdão judicial. Se tratando de remissão suspensiva, o processo será suspenso e serão aplicadas medidas socioeducativas não restritivas de liberdade, que ensejarão o retorno do processo até a prolação da sentença, se não forem cumpridas (Ishida, 2015).

Entre as características da remissão, destaca-se que não implica o reconhecimento ou comprovação da responsabilidade, não prevalece para efeito de antecedentes, e pode ser cumulada com medida socioeducativa (art. 127 do Estatuto da Criança e do Adolescente¹²⁶).

Como a concessão não implica o reconhecimento ou comprovação da responsabilidade, para a sua aplicação não se exige prova clara do cometimento do ato infracional. Não prevalece a remissão concedida para efeitos da reincidência, como no instituto da transação penal (Ishida, 2015).

O descumprimento das medidas aplicadas cumulativamente à remissão não implica a imposição da internação-sanção ou de medida em meio fechado (Ishida, 2015).

Os requisitos da remissão correspondem às circunstâncias e às consequências do fato, ao contexto social, à personalidade do adolescente e sua maior ou menor participação no ato infracional (artigo 126, *caput*, parte final, do Estatuto da Criança e do Adolescente).

Nucci (2018) conceitua cada um dos requisitos: as circunstâncias, por serem elementos acidentais, não constituem o tipo, e servem como avaliação da concessão da remissão ministerial ou judicial, ou o oferecimento da representação. A consequência é aquilo que transcende o fato típico, sendo o mal causado pelo ato infracional cometido pelo adolescente.

¹²⁶ “Art. 127. A remissão não implica necessariamente o reconhecimento ou comprovação da responsabilidade, nem prevalece para efeito de antecedentes, podendo incluir eventualmente a aplicação de qualquer das medidas previstas em lei, exceto a colocação em regime de semiliberdade e a internação” (Brasil, 1990).

O contexto social do adolescente em conflito com a lei perpassa a noção de circunstância judicial da conduta social, pois não se restringe ao adolescente. A ideia do contexto social é verificar a família, o universo a que o adolescente pertence, as amizades e o grau de influência que ele possa sofrer. A personalidade é o conjunto de características exclusivas de uma pessoa. No universo da infância e da juventude, deve-se levar em consideração que o adolescente é uma pessoa em desenvolvimento e que a personalidade não é um dado estático.

Finalmente, o grau de participação é levado em consideração em caso de concursos de pessoas (coautoria e participação), avaliando qual foi a participação do adolescente no cometimento do ato infracional.

A remissão poderá ser revista, tendo em vista que a decisão que a homologa ou que a concede faz apenas coisa julgada formal (Ishida, 2015). O artigo 128 do Estatuto da Criança e do Adolescente informa que a revisão pode ocorrer a qualquer momento, mas o pedido deve ser feito pelo adolescente, por seu representante legal ou pelo Ministério Público — não pode ser feito via ofício pelo juiz.

Como não há um procedimento específico para requerer a revisão da remissão, entende-se que pode ser aplicado o procedimento do incidente da execução socioeducativa descrito no artigo 43 da Lei nº 12.594/2012 (Machado, 2018).

4 A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: CAMPINAS, EM 2022

Este capítulo tem como foco o diagnóstico da violência nas escolas da cidade de Campinas, no ano de 2022, entre alunos adolescentes. Os dados colhidos e disponibilizados para a pesquisadora pela 20ª Promotoria de Justiça de Campinas¹²⁷ correspondem a boletins de ocorrência e procedimentos infracionais que condizem com a ciência que o Ministério Público obteve dos casos, através do controle social formal.

Vale notar que, no ano de 2022, foi colocada a difícil tarefa de se manter o ensino remoto, em virtude da pandemia ocasionada pela COVID-19, seguida pelas idas e vindas da retomada do ensino presencial, restabelecendo as atividades escolares em seu próprio local físico.

No estado de São Paulo, já se anunciava a volta às aulas presenciais desde outubro de 2021 (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2021), e na cidade de Campinas tornou-se obrigatório o retorno dos alunos às escolas em novembro de 2021 (Prefeitura Municipal de Campinas, 2021). Todavia, o retorno efetivo, lembrando-se que o ano letivo se encerra em dezembro (São Paulo, 2020b), ocorreu a partir de fevereiro de 2022 (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022).

A pesquisa teve como objetivo diagnosticar como a violência entre alunos nas escolas de Campinas se manifestou no ano de 2022, de forma que os dados extraídos de boletins de ocorrência e procedimentos infracionais de maneira alguma revelam nomes ou identificam os alunos envolvidos, respeitando o sigilo das informações exigido pelo poder público, mormente pelo Poder Judiciário.

Considerando o propósito de diagnosticar a violência escolar, nos termos já expostos, o material disponibilizado foi perquirido com base na técnica de Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (1977). Para tanto, foram coletados de boletins de ocorrência e procedimentos infracionais dados de idade dos adolescentes em conflito com a lei, gênero de adolescentes em conflito com a lei e vítimas, tipo de escola onde o evento ocorreu (pública ou privada), a região em que as escolas se situam no município, o nível de ensino (Fundamental anos finais ou Médio), espécies de atos infracionais, local da escola onde a violência foi perpetrada, quem teria lavrado o

¹²⁷ A pesquisadora é Analista Jurídica do Ministério Público e está lotada na cidade de Campinas. Exerce as suas funções na Promotoria de Justiça da Infância e Juventude de Campinas, com atribuição de atos infracionais (20ª Promotoria de Justiça de Campinas).

boletim de ocorrência (representante de vítima ou representante escolar) e qual resposta foi dada pelo controle social formal.

Ato contínuo, a documentação angariada foi organizada via Microsoft Excel. Foram produzidas tabelas, calculadas porcentagens, entre outras formas de catalogação estatística, para que se pudesse conhecer a realidade da violência nas escolas de Campinas entre alunos adolescentes no ano de 2022.

Não menos importante, até para que se pudesse interpretar e fazer inferências sobre as informações encontradas no material fornecido com base na técnica de Bardin (1977), também utilizamos sítios eletrônicos oficiais, artigos científicos e doutrinas como referência do presente estudo.

4.1 A Análise de Conteúdo

4.1.1 O diagnóstico na perspectiva da pesquisa empírica por Bardin

Bardin (1977) sistematizou e criou um manual claro, concreto e operacional sobre a Análise de Conteúdo¹²⁸ para apresentar uma apreciação crítica da análise, permitindo o tratamento de dados em pesquisas quantitativas e qualitativas. A autora dividiu o manual em quatro partes: 1) História e Teoria; 2) Práticas; 3) Método; e 4) Técnicas.

No início do século XX, nasce a Análise de Conteúdo nos EUA, como instrumento de análise das comunicações. A análise, inicialmente, possuía um viés quantitativo, isto é, meramente estatístico e de rigor matemático. Era objetiva, despida de qualquer subjetividade.

Por volta das décadas de 1950 e de 1960, o rigor quantitativo começa a ser abandonado, dando espaço à análise também sob a perspectiva qualitativa. Assim, enquanto a análise quantitativa se ocupa de informar a frequência com que surgem certas características do conteúdo, a análise qualitativa se apresenta para identificar a presença ou ausência de uma dada característica (Bardin, 1977).

Atualmente, a Análise de Conteúdo seria, segundo Bardin (1977, p. 42),

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

¹²⁸ Descrição da autora feita na 70ª edição.

mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Informa Bardin (1977) que o método de Análise de Conteúdo possui dois objetivos: a ultrapassagem da incerteza e o enriquecimento da leitura. Tenciona a autora, com esses dois objetivos, que na análise não basta uma simples leitura do objeto a ser pesquisado, que, deveras, é sempre sedutora; deve, além disso, entender o propósito da mensagem.

Em seguida, a autora aponta as duas funções da Análise de Conteúdo, que seriam a heurística, uma tentativa exploratória (“para ver no que dá”); e de administração da prova, que seriam afirmações provisórias, servindo como diretrizes, para ao final, após verificações, confirmar ou infirmar. As duas funções podem coexistir de forma complementar ou mesmo se dissociarem (Bardin, 1977).

Ademais, pela técnica, nos dias de hoje a Análise de Conteúdo tem a intenção de realizar inferências (deduções lógicas) e interpretações com base nos indicadores previamente sistematizados. Portanto, a restrição a uma simples análise quantitativa não compreende a Análise de Conteúdo; porém, compõe a referida análise. Em outras palavras, a Análise de Conteúdo é composta por uma análise documental associada a uma inferência/interpretação.

A análise documental, segundo Bardin (1977, p. 45), consistiria em conduzir “[...] uma operação ou um conjunto de operações, visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Desse modo, a análise documental é uma fase preliminar da Análise de Conteúdo, em que ocorre a constituição da documentação ou de um banco de dados.

Por certo, considerando o exposto, esta dissertação, que adota uma abordagem multimetodológica, possui uma visão quali-quantitativa em sua Análise de Conteúdo, de forma que não se limitou a uma simples análise documental, mas também propõe uma inferência e interpretação.

Na terceira parte de seu livro, em que trata do método, a professora Bardin (1977) estabelece a organização da análise, que se subdivide em fases, também chamadas de polos cronológicos: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase da organização dos dados, abrangendo as seguintes atividades: leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação das hipóteses/conteúdos e referenciação dos índices, elaboração dos indicadores, e preparação do material.

A leitura flutuante nada mais é um processo que estabelece o contato com os documentos, a fim de analisá-los e conhecê-los, de forma a suscitar impressões e orientações. Bardin (1977) utiliza o termo *leitura flutuante* de modo a compará-la com a atitude de uma psicanalista — pouco a pouco, no decorrer da leitura, ela se tornará mais precisa.

Após a leitura flutuante, parte-se para a escolha da documentação. Nessa etapa, o objetivo é escolher dentre diversos documentos aqueles que forneçam mais informações sobre o problema levantado. Com os registros escolhidos, cabe ao pesquisador proceder à constituição do *corpus*, ou seja, o conjunto de documentos que serão submetidos aos processos de análise (Bardin, 1977).

Na presente pesquisa, o conjunto de documentos é composto pelos boletins de ocorrência lavrados e pelos procedimentos infracionais instaurados a respeito da violência escolar entre alunos ocorrida em 2022 na cidade de Campinas.

O boletim de ocorrência (BO) é lavrado quando as autoridades de Segurança Pública tomam conhecimento da existência de uma infração penal, que no caso deste estudo é o ato infracional¹²⁹.

O artigo 152, *caput*, do Estatuto da Criança e do Adolescente disciplina que aos procedimentos regulados na lei infantojuvenil aplicam-se, subsidiariamente, as normas gerais previstas na legislação pertinente, logo, ao procedimento de apuração de ato infracional são aplicadas as normas gerais do Código de Processo Penal, exceto no que tange ao sistema recursal (Machado, 2018). Assim, chegamos à conclusão de que no boletim de ocorrência é lavrada a notícia do ato infracional (*notitia criminis*), que registra a ciência das autoridades policiais, de forma espontânea ou provocada¹³⁰, acerca de um ilícito.

¹²⁹ Conforme dispõe a Lei nº 8.069/1990 e sobretudo o seu artigo 103, o ato infracional é a conduta descrita como infração penal, isto é, crime ou contravenção praticada por criança ou adolescente (Brasil, 1990).

¹³⁰ A notícia de crime/ato infracional espontânea é aquela em que as autoridades policiais tomam conhecimento do delito por meio de suas atividades rotineiras; ao passo que a provocada é aquela em que o conhecimento da infração penal/ato infracional se dá através do expediente escrito (Lima, 2020).

Segundo o sítio da Secretaria da Segurança Pública do estado de São Paulo, o boletim de ocorrência é o

Documento oficial onde consta, regra geral, declaração unilateral do cidadão relacionado, em tese, à prática de um crime. O boletim de ocorrência não é documento hábil quanto à produção probatória, tanto na esfera cível, quanto na área criminal (Secretaria da Segurança Pública, [2024]).

Na declaração unilateral do cidadão mencionada pela definição da Secretaria de Segurança Pública, além da narração dos fatos, podem ser transcritos o local, data, horário do ocorrido e nomes das partes envolvidas, conduzindo as autoridades a uma investigação mais precisa.

Desde 2000, a Polícia Civil do estado de São Paulo, com a criação da Delegacia Eletrônica, viabilizou o registro de boletins de ocorrência eletrônicos, via internet. À época, apenas era permitido o registro de furtos, inclusive de veículos; extravio e furto de documentos; desaparecimento e encontro de pessoas; e atos contra a honra. Em 2013, passou a registrar roubos, inclusive de veículos (Santos, 2020).

Durante a pandemia ocasionada pela COVID-19, os registros de ocorrências na Delegacia Eletrônica foram estendidos a inúmeras infrações penais, exceto em relação a morte, latrocínio, extorsão, estupro, sequestro e cárcere privado, assim como situação de flagrância (São Paulo, 2020a)¹³¹.

Certo é que a possibilidade de se registrar BO on-line permitiu ao cidadão trazer ao controle formal diversos acontecimentos que antes eram omitidos das Autoridades de Segurança Pública, seja por medo, seja por dificuldade de se deslocar até uma delegacia mais próxima, ou mesmo por outras questões.

Por outro lado, não se pode desconsiderar que a facilidade de registrar um boletim de ocorrência via internet permite que questões muitas vezes não típicas — que não se enquadram como infração penal/ato infracional — cheguem ao controle social formal.

¹³¹ Art. 1º da Portaria DGP nº 24, de 13 de abril de 2020: “A Delegacia Eletrônica, que integra a estrutura da Assistência Policial do Departamento de Inteligência da Polícia Civil (DIPOL), será responsável por recepcionar o Boletim Eletrônico de Ocorrência (BEO) de que trata o art. 1º da Portaria DGP-1/2000, alterada pelas Portarias DGP-43/2013 e 67/2018. Parágrafo único. Não serão aceitos registros de ocorrência na Delegacia Eletrônica quando o fato noticiado tratar-se de: I – morte; II – latrocínio e extorsão; III – estupro, sequestro e cárcere privado; e IV – situação de flagrância (crime, infração de menor potencial ofensivo e ato infracional)” (São Paulo, 2020a).

A respeito, ainda, do boletim de ocorrência, no ano de 2022, observou-se uma mudança no padrão de disposição de informações contidas no documento. Anteriormente, a qualificação das partes envolvidas era descrita no corpo do boletim de ocorrência. Em 2022, passaram a existir boletins de ocorrência sem a qualificação dos agentes envolvidos, ainda que fosse conhecida no momento da lavratura. A qualificação começou a ser registrada separadamente, em documento intitulado Extrato de Qualificação.

Assim, na presente dissertação, optamos por não eleger como *corpus* apenas os boletins de ocorrência, visto que a falta de informações qualificativas das partes envolvidas, agora registradas em Extratos de Qualificação, poderia prejudicar a análise dos dados da pesquisa.

Incluir os procedimentos infracionais, juntamente com os boletins de ocorrência, aprimorou a qualidade pesquisa. Isso se deve não apenas ao formato atualizado dos boletins, mas também ao fato de que muitas vezes informações cruciais, como a idade e a identificação do adolescente envolvido em conflitos com a lei, são obtidas durante o procedimento infracional, após a realização de diligências.

O procedimento infracional não possui um processo pré-estabelecido, porém, surge do direito à proteção especial do adolescente, descrito no artigo 227, § 3º, inciso IV, da Constituição Federal (Brasil, [2024]c) — texto normativo inspirado no artigo 37, item d, da Convenção Sobre a Criança de 1989 (ONU, 1989)¹³², segundo Ishida (2015).

O direito à proteção especial, no que diz respeito ao procedimento, garante o pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, quando da disposição dos artigos sobre o procedimento infracional, não o definiu como *procedimento infracional*, mas, sim, *Da apuração de ato infracional atribuída a Adolescente*, em sua Seção V (Ishida, 2015). Nessa seção se observa, em seus artigos 171 a 190, toda a persecução

¹³² É importante informar que a Convenção Sobre a Criança de 1989, diferentemente do Estatuto da Criança e do Adolescente, dispõe que criança é toda pessoa menor de 18 anos (artigo 1). Já o Estatuto, em seu artigo 2º, categoriza criança como a pessoa que possui até 12 anos de idade incompletos, e adolescente como aquele com 12 anos completos até 18 anos incompletos. O presente trabalho se atém à violência escolar praticada por adolescente aluno em face de outro aluno.

infracional, não se limitando à fase investigativa, porquanto contém também a fase judicial (Ishida, 2015).

No presente trabalho, o termo *procedimento infracional* implicará a ideia do procedimento somente na fase investigativa e preparatória, dado que a pesquisa tem como foco a análise dos dados que chegaram ao controle social formal, para diagnosticar a violência escolar entre alunos em Campinas no ano de 2022. Logo, para se intitular como procedimento infracional, não há razão para se estender além dos documentos angariados na fase investigatória.

Ato contínuo, a Análise de Conteúdo de Bardin (1977), ainda no polo da pré-análise, parte para a formulação das hipóteses/conteúdos e da referenciação dos índices. Por fim, ocorre a elaboração dos indicadores e a preparação do material.

Formular hipóteses, nesse momento, compreende a apresentação de perguntas sobre o problema com base apenas nas primeiras leituras. Deve-se ter em mente que os problemas são frequentemente mais complexos, de forma que não se pode deixar influenciar por primeiros juízos e hipóteses levantadas. Nesse sentido, adverte Bardin (1977, p. 98) que, quando da formulação das hipóteses e objetivos, não há a necessidade de inicialmente levantar uma hipótese:

Levantar uma hipótese é interrogarmo-nos: 'será verdade que, tal como é sugerido pela análise a priori do problema e pelo conhecimento que dele possuo, ou, como as minhas primeiras leituras me levam a pensar, que?'. De fato, as hipóteses nem sempre são estabelecidas quando da pré-análise. Por outro lado, não é obrigatório ter-se como guia um corpus de hipóteses, para se proceder à análise. Algumas análises efetuam-se 'às cegas' e sem ideias pré-concebidas. Uma ou várias técnicas são consideradas adequadas a priori, para fazerem 'falar' o material, utilizando-se sistematicamente. Isto é o que sucede muitas vezes, ao recorrermos à informática.

No caso desta pesquisa, não seria apropriado já estabelecer hipóteses e objetivos ainda na pré-análise. Como observa Bardin (1977) no trecho mencionado, muitas vezes é preciso recorrer à informática para melhor estabelecer quais serão as hipóteses levantadas.

Conforme descrito anteriormente, a análise quali-quantitativa dos dados exigiu uma sistematização, utilizando diferentes ferramentas, a exemplo do programa Microsoft Excel. Em outras palavras, o trabalho priorizou procedimentos exploratórios, não partindo de concepções pré-estabelecidas e fechadas.

Em verdade, o problema de pesquisa, que consiste em diagnosticar a violência escolar, vislumbra perquirir como a violência nas escolas se manifestou em

um determinado período, em uma dada cidade, entre sujeitos previamente definidos. Dessa forma, não é possível partir de noções pré-estabelecidas.

Por fim, a pré-análise tem como últimas atividades a referenciação dos índices/elaboração dos indicadores e a preparação do material. No presente trabalho é imperioso descrever, ainda que de forma sucinta, a elaboração dos indicadores.

Desde a pré-análise, já estabelecida a problemática, foram organizados os dados de forma sistemática e passamos aos recortes da pesquisa. Conforme informa Bardin (1977, p. 100), para a construção de indicadores precisos e seguros, “[...] desde a pré-análise devem ser determinadas operações: de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados”.

Na pesquisa foram realizados recortes, de forma que se atentou nos boletins de ocorrência e nos procedimentos infracionais para os seguintes pontos de análise: a) a idade dos alunos em conflito com a lei; b) o gênero de adolescentes em conflito com a lei e vítimas; c) as escolas (públicas ou privadas) e a região onde estão localizadas no município; d) os tipos de atos infracionais; e) o local em que aconteceu; e) quem teria lavrado o boletim de ocorrência (representante de vítimas ou representante escolar); g) qual resposta foi dada pelo controle social formal.

Realizada a pré-análise, avançamos para a exploração do material e para o tratamento dos resultados obtidos/interpretação. Em síntese, a exploração do material é a fase em ocorre a administração sistemática do que foi realizado na fase anterior. Substancialmente, consiste em operações de codificação e de categorização do material.

Para compreender melhor a exploração do material, vale apresentar a definição de codificação dada por Bardin (1977, p. 103-104): “a codificação é um processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo”.

Assim, a codificação compreende a sistematização dos códigos que nada mais são do que os recortes utilizados para a classificação, qualificação e registro das partes do conteúdo de acordo com os objetivos da pesquisa (Sampaio; Lycarião, 2021).

Os recortes, pela Análise de Conteúdo de Bardin (1977), são feitos por meio de unidades de registro e de contexto. A unidade de registro é basicamente a

codificação, que possibilita a sistematização dos dados. Já a unidade de contexto permite compreender a significação exata das unidades de registro.

Com efeito, no presente trabalho, as unidades de registro são os recortes feitos pelos dados colhidos nos boletins de ocorrência e procedimentos infracionais, citados anteriormente. A unidade de contexto, por sua vez, é o diagnóstico em si, que será objeto da seção subsequente.

Por fim, a última etapa da análise é o tratamento dos resultados obtidos/interpretação. O tratamento é realizado por meio de várias técnicas, para que depois sejam realizadas inferências e interpretações.

No caso presente, o tratamento dos dados partiu da frequência observada de alguns dados, para que se verificasse como a violência nas escolas se manifestou. Por exemplo, no recorte do gênero dos adolescentes em conflito com a lei, buscamos analisar a porcentagem de adolescentes do gênero feminino que eram intituladas como adolescentes em conflito com a lei nos boletins de ocorrência/procedimentos infracionais.

Ao final, os dados foram interpretados e foram realizadas as inferências¹³³, sem esquecer de compará-los com dados de sítios oficiais e da literatura já estabelecida sobre o tema da violência nas escolas. Contudo, antes de iniciar a análise da documentação levantada, na seção a seguir os dados serão contextualizados.

4.2 A contextualização dos dados

O município de Campinas, situado a 96 quilômetros da capital paulista, foi fundado em 1774. Integra e é sede da Região Metropolitana de Campinas, constituída por 20 municípios (Campinas, 2014). A população corresponde aproximadamente a 1 milhão e 200 mil habitantes, sendo a 14^a cidade mais populosa do Brasil (IBGE, [2024]). Conforme o censo realizado em 2022, as mulheres são maioria no município, representando 52,3% de sua população.

Entretanto, o censo de 2022 registrou que há mais adolescentes do sexo masculino do que do sexo feminino em Campinas e no Brasil (IBGE, [2024]). Para

¹³³ Segundo Bardin (1977, p. 39), inferência seria uma “operação lógica, pela qual se admite uma proposição” em virtude da ‘sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras”.

visualizar os dados, foram colocadas as quantidades de homens e mulheres contidos nas faixas correspondentes às idades de 10 a 14 anos e de 15 a 19 anos¹³⁴ da pirâmide etária (IBGE, [2024]).

A cidade possui mais de 33 mil habitantes do sexo masculino com idade entre 10 e 14 anos; a população do sexo feminino com a mesma idade, por outro lado, é de mais de 31 mil. No Brasil, são registrados quase 7 milhões de indivíduos do sexo masculino com idade entre 10 e 14 anos, enquanto as mulheres nessa faixa representam quase 6 milhões e 700 mil.

No estado de São Paulo, as crianças e adolescentes do sexo masculino com as idades de 10 a 14 anos representam 1 milhão e 397 mil, ao passo que temos 1 milhão e 334 mil crianças e adolescentes do sexo feminino.

Campinas possui mais de 34 mil jovens adolescentes e adultos (15 a 19 anos) do sexo masculino; já as jovens adolescentes e adultas do sexo feminino são mais de 33 mil. No país, nessa mesma faixa, há mais de 7 milhões e 300 mil pessoas do sexo masculino, e pouco mais de 7 milhões do sexo feminino.

No estado de São Paulo, entre as idades de 15 a 19 anos, os jovens adolescentes e adultos do sexo masculino quantificam mais de 1 milhão e 400 mil, enquanto as jovens do sexo feminino são mais 1 milhão e 300 mil.

Interessante, ademais, é o detalhe da população feminina total ser superior à masculina, visto que a partir dos 25 anos ela passa a superar as quantidades da população masculina. A título de exemplo, veja que em Campinas a população feminina de 25 anos a 29 anos é de quase 45 mil, enquanto as pessoas do sexo masculino são 44 mil. No Brasil, nessa mesma faixa etária, quase 8 milhões são mulheres e mais de 7 milhões são homens.

No ano de 2020, a renda per capita de Campinas correspondeu a mais de 59 mil reais (IBGE, [2024]). Já o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal foi de 0,80, equivalendo à 28ª posição (Atlas Brasil, 2022)¹³⁵.

Em 2021, na pesquisa efetuada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹³⁶, no que concerne ao Ensino Fundamental (anos finais) nas escolas

¹³⁴ É certo que a adolescência apenas se restringe às idades de 12 anos completos e 18 anos incompletos, conforme preceitua o Estatuto Infantojuvenil (Brasil, 1990), mas a documentação é importante para a contextualização dos dados.

¹³⁵ Não foi encontrado índice mais recente no sítio Atlas Brasil com relação à cidade de Campinas.

¹³⁶ Índice criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para medir a qualidade do aprendizado nacional, bem como para estabelecer objetivos à melhoria do ensino.

municipais (IBGE, [2023]a), Campinas consta na 104ª colocação, quando comparada às demais cidades do estado de São Paulo, e na 416ª colocação em relação a outras cidades do Brasil.

Ainda no Ensino Fundamental, anos finais, entre as escolas estaduais (IBGE, [2023]c), Campinas está na 225ª colocação no que concerne às outras cidades do estado paulista. Já quando comparada às demais cidades do país, Campinas se encontra na 869ª colocação.

No Ensino Médio (IBGE, [2023]b) das escolas públicas, Campinas atingiu, no estado de São Paulo, o 134º lugar. Em comparativo com outras cidades do Brasil, se encontra na 698ª posição.

Na pesquisa do Instituto de Desenvolvimento da Educação Básica consta somente a divisão entre escolas estaduais e municipais, em relação ao Ensino Fundamental (anos finais). Quanto ao Ensino Médio, o índice não faz diferença entre escolas estaduais e municipais.

A não diferenciação no Ensino Médio entre escolas estaduais e municipais corresponde ao mandamento constitucional que dispõe que os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil (Brasil, 1996)¹³⁷. Em Campinas não há registro de escolas municipais de Ensino Médio (São Paulo, 2024).

Em relação aos dados do Ensino Fundamental (anos finais), percebe-se que as escolas municipais de Campinas estão ranqueadas em posição mais alta do que as escolas estaduais situadas na cidade. A nota das escolas municipais campineiras é de 5,4, enquanto as escolas municipais da cidade mais bem colocada no estado de São Paulo (Conchal) obtiveram a nota 6,9. No comparativo de escolas municipais de cidades do Brasil inteiro, a média do primeiro lugar é de 8,1 (Ararendá/CE).

Por outro lado, no Ensino Fundamental (anos finais), as escolas estaduais de Campinas atingiram a nota de 5,3 e as da cidade paulista de Gabriel Monteiro, em primeiro lugar, alcançaram a nota 7,3. Quando comparada com outros municípios situados no Brasil, observa-se que as escolas municipais com maior nota são as de Juazeiro do Norte/CE, totalizando 7,4.

Portanto, percebe-se que as escolas municipais em Campinas possuem um índice de qualidade do aprendizado superior ao das escolas estaduais, no que diz

¹³⁷ Em Campinas há escolas estaduais de Ensino Fundamental (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, [2024]a).

respeito ao Ensino Fundamental (anos finais). Contudo, suas escolas municipais receberam nota inferior às ranqueadas em primeiro lugar no estado de São Paulo e no Brasil.

No Ensino Médio, as escolas estaduais situadas em Campinas atingiram a média de 4,5, em comparativo com as demais do estado de São Paulo e do Brasil. A melhor avaliada do estado de São Paulo atingiu a nota de 6,3, e a melhor do Brasil logrou a nota de 6,4.

Embora as escolas públicas de Campinas possuam colocação e notas abaixo de várias cidades paulistas e do Brasil, a série histórica constatada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica indica uma linha de progresso entre os anos de 2017 e 2021, aumentando a nota e a sua classificação (IBGE, [2023]d).

O censo escolar de 2022 registrou, em relação à quantidade de escolas no Ensino Fundamental (anos finais), na cidade de Campinas, 33 escolas municipais, 103 escolas estaduais e 89 escolas privadas (INEP, [2024]). Já no Ensino Médio, foram computadas 148 escolas — desse total, 98 eram estaduais e 49 privadas. O número de matrículas do ano de 2022 (INEP, [2024]) superou a quantidade de matrículas efetuadas no ano de 2021 (INEP, [2024]).

A tabela abaixo indica os números de matrículas dos anos informados acima. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas divide o número de matrículas de forma parcial e integral, assim, foi realizada a soma dos valores para facilitar a visualização. Os dados contidos na tabela correspondem somente às escolas públicas, pois o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas não possui dados referentes às matrículas das escolas privadas.

Tabela 1 — Número de matrículas efetuadas em 2021 e 2022: Ensinos Fundamental (anos finais) e Médio

| Ano | Ensino Fundamental (anos finais) | Ensino Médio |
|------|----------------------------------|--------------|
| 2021 | 1235 | 711 |
| 2022 | 39.703 | 29.491 |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP (2024)

Verifica-se na tabela um aumento expressivo do número de matrículas e, portanto, de alunos nas escolas situadas em Campinas entre os anos de 2021 e 2022.

O ano de 2022 foi marcado por um retorno presencial às aulas, que, muito embora já tivesse sido iniciado de forma progressiva em 2021, somente se consolidou em 2022. Assim, podemos cogitar uma explicação do aumento de matrículas quando do retorno efetivo das aulas presenciais.

Com o aumento de matrículas, ocorre o aumento do número de alunos. Dessa forma, há de se considerar que o contato entre adolescentes de múltiplas culturas, aspectos físicos, psicológicos, somado a um rompimento de aproximadamente 2 anos, sem contato presencial com os demais colegas, impactou a convivência social entre os alunos no ano de 2022.

Na Educação Básica, o número de matrículas de adolescentes do gênero feminino registrado foi de 119.688; já o total de matrículas de estudantes do gênero masculino foi de 122.396 (INEP, [2024]).

Sob o recorte do Ensino Fundamental (anos finais), as matrículas de adolescentes do gênero feminino atingiram o montante de 27.406, ao passo que as matrículas de adolescentes do gênero masculino chegaram à marca de 28.716 (INEP, [2024]). No Ensino Médio, foram constatadas 20.997 matrículas de adolescentes do gênero feminino, e 21.536 de adolescentes do gênero masculino (INEP, [2024]).

Nota-se, sob um olhar de gênero, que as matrículas refletem a proporção populacional de adolescentes, pois, conforme já apontado, existem mais adolescentes do gênero masculino do que feminino na cidade.

Além disso, a distribuição de matrículas entre o Ensino Fundamental (anos finais) e o Ensino Médio indica um número maior do estágio educacional inicial, em comparação ao final.

Portanto, apresentado o contexto em que o município de Campinas se insere, com suporte em sítios das esferas nacional, estadual e municipal, partimos para o diagnóstico em si.

4.3 Resultados da pesquisa: o diagnóstico em si

A problemática do estudo é o diagnóstico de como a violência ocorreu entre alunos, em 2022, na cidade de Campinas. Por meio de uma abordagem multimetodológica, através da Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (1977) e de uma revisão bibliográfica, objetivou-se perquirir no diagnóstico, em síntese, a idade dos alunos em conflito com a lei, o gênero de adolescentes em conflito com a lei e das vítimas, a rede das escolas (pública ou privada) e a região onde estão localizadas no município, os tipos de atos infracionais, o local em que aconteceu, quem teria lavrado o boletim de ocorrência (representante de vítimas ou representante escolar) e qual resposta foi dada pelo controle social formal.

No ano de 2022, no município de Campinas, foram registrados 441 boletins de ocorrência e procedimentos infracionais. Desse total, 68 dos casos tiveram como objeto a violência nas escolas entre alunos. Foram desconsiderados casos que aparecessem como vítimas funcionários escolares, a exemplo de professores¹³⁸.

Com base nas notícias relatadas às Autoridades de Segurança Pública a respeito de atos infracionais oriundos de violência escolar entre alunos, foram listados 15,42% do total de atos infracionais informados ao controle social formal.

Nas próximas seções, serão analisados os dados catalogados, com esteio nos recortes efetuados.

4.3.1 Os sujeitos que lavraram os boletins de ocorrência

O Estatuto da Criança e do Adolescente segue, em relação aos atos infracionais, o procedimento regulamentado no Código de Processo Penal nas fases

¹³⁸ Foram computados 28 desses casos.

de investigação e de processo de conhecimento, ressalvado no último caso a parte recursal (Ishida, 2015). As lavraturas de boletim de ocorrência correspondem à fase investigatória, quando as Autoridades de Segurança Pública tomam conhecimento da notícia da infração penal¹³⁹.

No que tange aos atos infracionais, como são considerados os crimes e as contravenções praticadas por crianças e adolescentes, a notícia do ato infracional poderá chegar ao conhecimento da Autoridade Policial de forma espontânea, provocada ou por cognição coercitiva.

A forma espontânea é aquela em que a polícia toma conhecimento do ato infracional por meio de suas atividades rotineiras. Já na provocada, o conhecimento do ato infracional chega por meio de expediente escrito. Por fim, a cognição coercitiva seria a apresentação do adolescente em estado de flagrante (Lima, 2020).

Não se pode esquecer, ainda, da *delatio criminis* — uma espécie de notícia do crime em que qualquer indivíduo que não seja vítima ou um de seus representantes legais comunica o ocorrido às autoridades (Lima, 2020).

Dos casos de violência escolar entre alunos em Campinas (15,42% do total de atos infracionais registrados), mais de 88% chegaram ao controle social formal através do registro de boletins de ocorrência feitos por representantes legais ou parentes das vítimas. Apenas 11,76% dos episódios chegaram ao controle social formal por meio de registro de boletins de ocorrência por funcionários escolares (diretor, vice-diretor, professores etc.).

Portanto, a notícia do ato infracional, em sua maioria, corresponde à forma provocada, por meio de expediente escrito, isto é, lavratura de boletim de ocorrência.

4.3.2 Os atos infracionais praticados

O ato infracional indica crimes e contravenções praticadas por crianças e adolescentes. Entretanto, as menções a atos infracionais nesta dissertação se restringem àqueles praticados por adolescentes. Assim como acontece no âmbito penal, vige o princípio constitucional da legalidade ao ato infracional¹⁴⁰, ou seja,

¹³⁹ Infração penal é um gênero que possui como espécies o crime e a contravenção. O Decreto-lei nº 3.914/41 (Lei de Introdução do Código Penal e das Contravenções Penais), em seu artigo 1º, diferencia as duas espécies de infrações penais com base no tipo de pena cominada (Brasil, 1941).

¹⁴⁰ Artigo 5º, inciso XXXIX, da Constituição Federal: “não há crime sem lei anterior que o defina, nem pena sem prévia cominação legal” (Brasil, [2024]c).

somente será ato infracional aquilo previamente definido por lei como crime e contravenção (Machado, 2018).

O conceito de crime permanece o mesmo aplicável aos adultos, isto é, o delito seria fato típico, ilícito e culpável, consoante a Teoria Tripartite. Há somente uma diferença, no que diz respeito à culpabilidade, já que pelo critério biológico as pessoas menores de 18 anos são consideradas imputáveis, por presunção absoluta da incapacidade de entender e de se determinar (Ishida, 2015).

Todavia, o ato infracional só é equiparado ao crime e às contravenções penais no que concerne ao preceito primário da infração penal. No âmbito do preceito secundário, não são aplicadas sanções penais (pena e medida de segurança), mas apenas medidas socioeducativas indicadas taxativamente no artigo 112 da Lei nº 8.069/1990 (Brasil, [2024]d) e medidas de proteção descritas de forma exemplificativa no artigo 101, ressalvadas aquelas listadas nos incisos VII a IX¹⁴¹ da Lei nº 8.069/1990 (Brasil, [2024]d).

Pelos dados catalogados terem sido extraídos de boletins de ocorrência e procedimentos infracionais, a violência nas escolas entre alunos será vista como aquela resultante da prática de ato infracional.

Os atos infracionais identificados nos boletins de ocorrência e procedimentos infracionais foram lesão corporal, vias de fato, ameaça, atos contra a honra (injúria, calúnia e difamação), constrangimento ilegal, perseguição contumaz, racismo, violência psicológica contra a mulher, estupro de vulnerável, importunação sexual, roubo, artigo 241-A do Estatuto da Criança e do Adolescente¹⁴², pichação e dano qualificado (emprego de substância inflamável ou explosiva).

Em diversos boletins de ocorrência e no curso dos procedimentos infracionais foram apontados mais de um ato infracional por fatos descritos como violência escolar¹⁴³.

Os atos infracionais de pichação e de dano qualificado (emprego de substância inflamável ou explosiva) foram identificados conjuntamente a outros atos

¹⁴¹ “Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas: [...]” (Brasil, [2024]d).

VII - acolhimento institucional;

VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar;

IX - colocação em família substituta. [...]” (Brasil, [2024]d).

¹⁴² Não há um nome específico para esse tipo penal, mas se trata de uma figura típica criada pela Lei nº 11.829/2008, que tem por objetivo o combate da pornografia infantil (Brasil, 2009a).

¹⁴³ Em 45,58% dos registros há mais de um ato infracional indicado.

infracionais. Assim, pelos atos infracionais acima não compreenderem a violência entre alunos, não serão analisados nesta pesquisa.

Dos atos infracionais catalogados, há aqueles descritos no Código Penal¹⁴⁴, bem como os descritos em legislação penal extravagante¹⁴⁵. Em relação aos apresentados no Código Penal, observa-se que se inserem nos Títulos I (Contra a pessoa), II (Contra o patrimônio) e VI (Contra a dignidade sexual). O Título I, subdivide-se nos Capítulos II (Das lesões corporais), V (Contra a honra) e VI (Contra a liberdade individual). No que tange ao Capítulo VI, estabelece nova subdivisão para a Seção I (Contra a liberdade pessoal).

É interessante notar que no Capítulo VI, Seção I, foram encontrados três atos infracionais praticados por adolescentes: a ameaça, a perseguição, o constrangimento ilegal e a violência psicológica contra a mulher. Dos atos infracionais acima listados, os semelhantes à ameaça e ao constrangimento ilegal já constavam na redação originária do Código Penal. Os atos infracionais de perseguição e de violência psicológica contra a mulher advieram do código penalista, respectivamente, pelas Leis nº 14.132/2021¹⁴⁶ e 14.188/2021¹⁴⁷.

Dentre os atos infracionais análogos aos crimes de ameaça, de constrangimento ilegal, de perseguição e de violência psicológica contra a mulher, o de ameaça é o que mais apareceu nos boletins de ocorrência e procedimentos infracionais. Foram 24 vezes que o ato infracional de ameaça foi evidenciado, contra

¹⁴⁴ Lesão corporal, ameaça, ato contra a honra (injúria, calúnia e difamação), constrangimento ilegal, perseguição contumaz, violência psicológica contra a mulher, estupro de vulnerável e importunação sexual.

¹⁴⁵ Racismo, vias de fato e o ato infracional análogo ao crime do artigo 241-A do Estatuto da Criança e do Adolescente.

¹⁴⁶ “Art. 147-A. Perseguir alguém, reiteradamente e por qualquer meio, ameaçando-lhe a integridade física ou psicológica, restringindo-lhe a capacidade de locomoção ou, de qualquer forma, invadindo ou perturbando sua esfera de liberdade ou privacidade.

Pena – reclusão, de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos, e multa.

§ 1º A pena é aumentada de metade se o crime é cometido:

I – contra criança, adolescente ou idoso;

II – contra mulher por razões da condição de sexo feminino, nos termos do § 2º-A do art. 121 deste Código;

III – mediante concurso de 2 (duas) ou mais pessoas ou com o emprego de arma.

§ 2º As penas deste artigo são aplicáveis sem prejuízo das correspondentes à violência.

§ 3º Somente se procede mediante representação” (Brasil, 2021a).

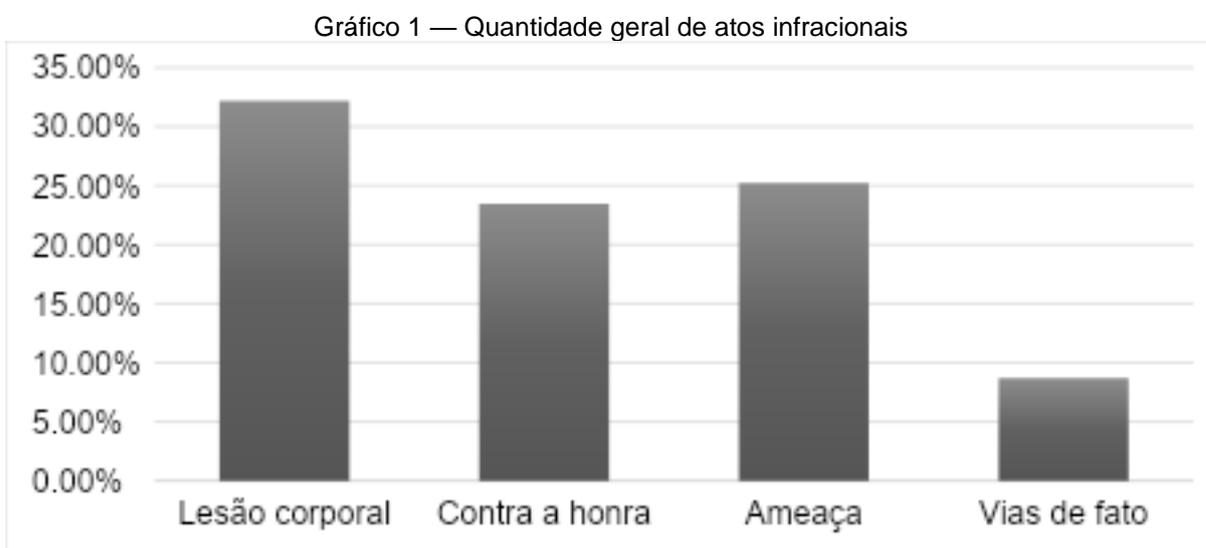
¹⁴⁷ “Art. 147-B. Causar dano emocional à mulher que a prejudique e perturbe seu pleno desenvolvimento ou que vise a degradar ou a controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, chantagem, ridicularização, limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que cause prejuízo à sua saúde psicológica e autodeterminação:

Pena - reclusão, de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos, e multa, se a conduta não constitui crime mais grave” (Brasil, 2021b).

somente um caso de perseguição, um episódio de constrangimento ilegal e um tipo de violência psicológica contra a mulher.

No Título I (Contra a pessoa), são identificados mais atos infracionais presentes na documentação angariada. Os atos infracionais mais encontrados nos boletins de ocorrência e nos procedimentos infracionais foram lesão corporal, ameaça, ato contra a honra (injúria, difamação e calúnia) e vias de fato. Somente a contravenção penal de vias de fato não pertence ao Título I do Código Penal.

Para se ter uma visão geral dos atos infracionais que mais apareceram — em sua maioria descritos no Título I do Código Penal —, apresentamos o gráfico abaixo.



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Destacamos que a quantidade de lesões corporais e vias de fato detectadas nos dados coletados foram consideráveis.

Sem dúvidas, a lesão corporal e as vias de fato, ainda que pareçam ser condutas iguais, possuem diferenças. A primeira delas diz respeito à objetividade jurídica, que na lesão corporal é a incolumidade pessoal do indivíduo, no que concerne à saúde corporal, física e mental (Cunha, 2018); ao passo que as vias de fato apenas protegem o bem jurídico, a integridade física (Casaroti, 2020). A segunda diferença remete ao fato de que a violência provocada nas vias de fato, diferentemente da lesão corporal, não tem a intenção de causar dano, portanto a contravenção penal é subsidiária e prescinde de exame de corpo de delito para ser constatada (Casaroti, 2020).

Os atos infracionais contra a honra correspondem àqueles que violam a honra objetiva (calúnia e difamação) e aquele que viola a honra subjetiva (injúria). A maioria dos atos infracionais contra a honra registrados correspondem à injúria, computando mais de 70% dos atos contra a honra. Em relação ao total de atos infracionais, a injúria¹⁴⁸ perfaz quase 20%. Das injúrias identificadas, constatamos 15% de injúria preconceituosa¹⁴⁹ e 5% de injúria real¹⁵⁰.

A injúria na sua forma simples consiste em ofender a autoestima da vítima. Já as injúrias preconceituosa e real são formas qualificadas. Na primeira, o agente utiliza elementos referentes à raça, cor, etnia, religião, origem ou à condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência para perpetrar a ofensa à honra subjetiva¹⁵¹. Na segunda, ocorre o uso da violência ou de vias de fato para que a injúria ocorra, e tem como exemplos clássicos os puxões de orelha ou cabelos, cuspir na direção de alguém ou em alguém (Cunha, 2018).

Nos Títulos II (Dos crimes contra o patrimônio) e VI (Contra a dignidade sexual), foram inventariados os atos infracionais análogos ao crime de roubo, estupro de vulnerável e importunação sexual.

O roubo, embora esteja alocado como crime contra o patrimônio, é complexo, isto é, tutela no mesmo tipo penal o patrimônio e a liberdade individual da vítima (Cunha, 2018). Assim, se reputou importante analisá-lo sob o contexto da violência entre alunos nas escolas. Em nossa coleta, o ato infracional apareceu nos dados catalogados apenas 2 vezes.

Os atos infracionais de estupro de vulnerável e de importunação sexual estão no Título VI (Contra a dignidade sexual), mas o primeiro se encontra no Capítulo I (Contra a liberdade sexual) e o segundo no Capítulo II (Dos crimes sexuais contra vulnerável). O Título VI foi modificado pela Lei nº 12.015/2009, sendo renomeado, pois o título da redação original era *Dos crimes contra os costumes*.

A lei mencionada também trouxe como tipo penal o estupro de vulnerável. Antes de 2009, o ato sexual praticado com uma pessoa vulnerável poderia se

¹⁴⁸ “Art. 140 - Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro:
Pena - detenção, de um a seis meses, ou multa” (Brasil, [2024]a).

¹⁴⁹ “§ 3º Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência:
Pena - reclusão de um a três anos e multa” (Brasil, 2023a).

¹⁵⁰ Ocorre quando a injúria consiste em violência ou vias de fato, que, por sua natureza ou pelo meio empregado, são consideradas aviltantes.

¹⁵¹ Os fatos analisados são anteriores à Lei nº 14.532/2023.

subsumir nas condutas de estupro ou ato violento ao pudor, e a violência era considerada presumida¹⁵².

A importunação sexual foi tipificada como crime pela Lei nº 13.718/2018¹⁵³, sendo mais uma lei que modificou o Código Penal em relação aos delitos contra a dignidade sexual. Os catalogados três casos de estupro de vulnerável e de importunação sexual — dois estupros de vulnerável e um de importunação sexual. As porcentagens de estupro de vulnerável e de importunação sexual são diminutas, perfazendo em quase 2% do total no primeiro e quase 1% no segundo.

Na legislação extravagante encontram-se tipos penais no Decreto-lei nº 3.688/1941, na Lei nº 7.716/1989 e no Estatuto da Criança e do Adolescente. No decreto-lei consta a contravenção penal de vias de fato. Conforme exposto, a contravenção penal compõe uma quantidade significativa da documentação catalogada, de quase 10%.

Na Lei nº 7.716/1989 foram identificados os atos infracionais descritos como os crimes do artigo 20, *caput*, e do § 2º¹⁵⁴. Os atos infracionais da Lei de Racismo perfazem menos de 2% dos atos identificados em toda a documentação analisada.

Em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente, observou-se o ato análogo ao crime do artigo 241-A¹⁵⁵. O tipo penal foi criado pela Lei nº 11.829/2008, visando evitar a exploração sexual de crianças e adolescentes (Kurkowski, 2020). A conduta do delito se caracteriza pela violência sexual, e tem como bem jurídico a ser protegido a integridade psíquica e moral de crianças e adolescentes. O ato

¹⁵² À época constava do Código Penal o artigo 224, que possuía a seguinte redação: “Art. 224 - Presume-se a violência, se a vítima:

a) não é maior de catorze anos
b) é alienada ou débil mental, e o agente conhecia esta circunstância;
c) não pode, por qualquer outra causa, oferecer resistência” (Brasil, [2024]a).

¹⁵³ “Art. 215-A. Praticar contra alguém e sem a sua anuência ato libidinoso com o objetivo de satisfazer a própria lascívia ou a de terceiro: Pena - reclusão, de 1 (um) a 5 (cinco) anos, se o ato não constitui crime mais grave” (Brasil, 2018b).

¹⁵⁴ “Art. 20. Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Pena: reclusão de um a três anos e multa. [...]

§ 2º Se qualquer dos crimes previstos no caput é cometido por intermédio dos meios de comunicação social ou publicação de qualquer natureza:

Pena: reclusão de dois a cinco anos e multa” (Brasil, [2023]).

¹⁵⁵ “Art. 241-A. Oferecer, trocar, disponibilizar, transmitir, distribuir, publicar ou divulgar por qualquer meio, inclusive por meio de sistema de informática ou telemático, fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente: Pena – reclusão, de 3 (três) a 6 (seis) anos, e multa [...]” (Brasil, 2008b).

correspondente ao crime do artigo 241-A do Estatuto da Criança e do Adolescente equivaleu a menos de 1% da documentação angariada na pesquisa.

Como os atos infracionais praticados pelos adolescentes em conflito com a lei foram classificados de acordo com o tipo de escola (pública e particular) e pelo gênero, a seção que aborda os atos infracionais será subdividida segundo essas duas classificações.

4.3.2.1 Os atos infracionais praticados nas escolas públicas e particulares

A classificação dos atos infracionais pelo tipo de escola foi realizada porque identificamos algumas diferenças ao cotejar os atos cometidos no cenário das escolas públicas e das escolas particulares.

Nas escolas públicas foram identificados os seguintes atos infracionais: lesão corporal, vias de fato, ameaça, atos contra a honra, roubo, estupro de vulnerável, constrangimento ilegal, artigo 241-A do ECA, perseguição contumaz e violência psicológica contra a mulher¹⁵⁶.

Já nas escolas particulares, foram praticados os seguintes atos infracionais: lesão corporal, ameaça, atos contra a honra, racismo e importunação sexual.

As escolas públicas e privadas apresentaram semelhança quanto aos atos infracionais mais registrados: lesão corporal, ameaça e atos contra a honra. Para realizar um comparativo entre as escolas, foram analisados apenas esses três atos infracionais.

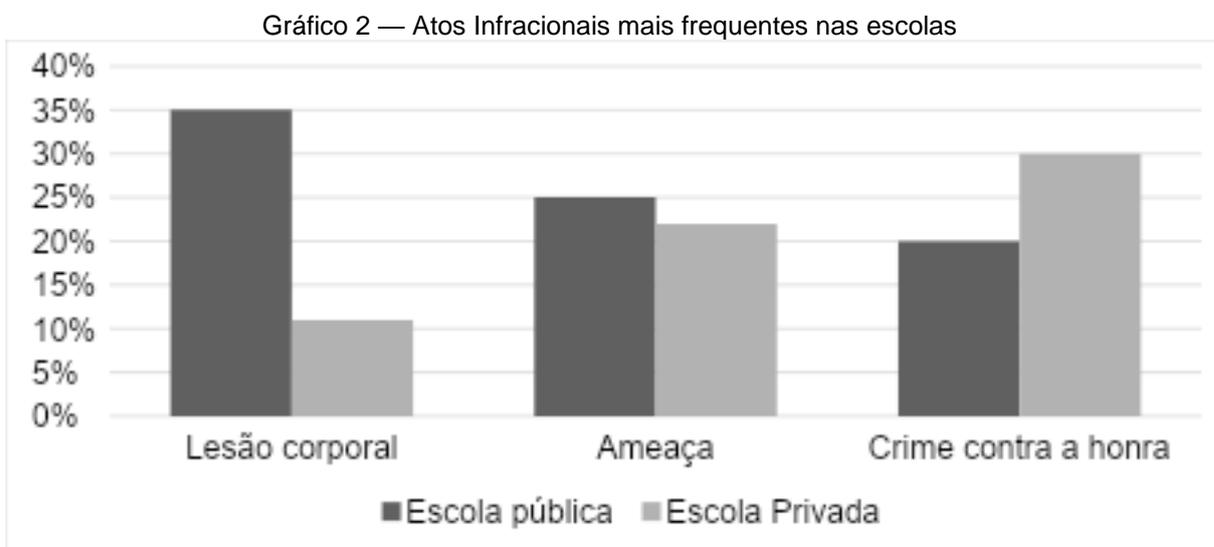
O ato infracional semelhante à lesão corporal correspondeu a mais de 11% dos casos nas escolas particulares. Já nas escolas públicas, a porcentagem foi de quase 35%.

O tipo penal de ameaça representa mais de 22% dos casos nas escolas particulares. Nas escolas públicas a ameaça corresponde a aproximadamente 25% dos casos.

Por fim, os atos equivalentes aos crimes contra a honra são de mais de 30% dos registros catalogados nas escolas particulares, enquanto são mais de 20% dos casos das escolas públicas.

¹⁵⁶ Os atos infracionais análogos aos crimes de dano qualificado e pichação foram também identificados, porém, como não correspondem a violência entre alunos na escola, foram suprimidos da análise.

Percebe-se, dessa forma, que os índices de lesões corporais e ameaças são maiores nas escolas públicas¹⁵⁷. Em contraponto, as escolas particulares registraram maiores taxas de atos infracionais análogos a crimes contra a honra. Para ilustrar as informações acima, elaboramos o gráfico abaixo:



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O ato infracional análogo ao crime de racismo foi constatado apenas nas escolas particulares, em 2 casos¹⁵⁸. A injúria preconceituosa, por sua vez, foi identificada em ambas as redes de ensino, correspondendo a 2,6% dos atos infracionais registrados. As expressões de conteúdo preconceituoso relacionadas à cor da pele incluíram termos como “mulato”, “crioulo”, “o mulato é o mais estúpido” e “macaco”.

O crime de racismo e a injúria preconceituosa, por mais que sejam parecidos, se diferem quanto à objetividade jurídica violada. Enquanto o primeiro crime viola o direito da igualdade dos seres humanos, o segundo delito viola a honra na sua modalidade subjetiva (Lauria, 2020).

No ano de 2023 foi promulgada a Lei nº 14.532/2023, que migrou o crime de injúria preconceituosa do Código Penal para a Lei de Racismo. Contudo, os dados em análise correspondem ao ano 2022, logo, é certo que se a mencionada lei já existisse, haveria mais casos de atos infracionais pertencentes à Lei nº 7.716/1989.

¹⁵⁷ Apesar de o número de ameaças ser maior nas escolas públicas, a diferença percentual é pequena.

¹⁵⁸ Quase 2% do total de atos infracionais registrados.

4.3.2.2 Os atos infracionais praticados sob um olhar do gênero dos adolescentes em conflito com a lei

Os dados foram interpretados de forma comparativa, utilizando os atos infracionais mais frequentes, de uma forma geral, entre aqueles perpetrados pelos alunos, quais sejam: a lesão corporal, os análogos a crimes contra a honra, a ameaça e as vias de fato. A comparação foi realizada isolando cada gênero (feminino e masculino) e também de forma mista, composta por ambos os gêneros.

A análise se restringiu aos atos infracionais supracitados, pois foram aqueles que mais apareceram dentre a documentação registrada. Ademais, os adolescentes do gênero masculino foram aqueles que praticaram atos infracionais além da lesão corporal, da ameaça, do análogo a crimes contra a honra e das vias de fato¹⁵⁹.

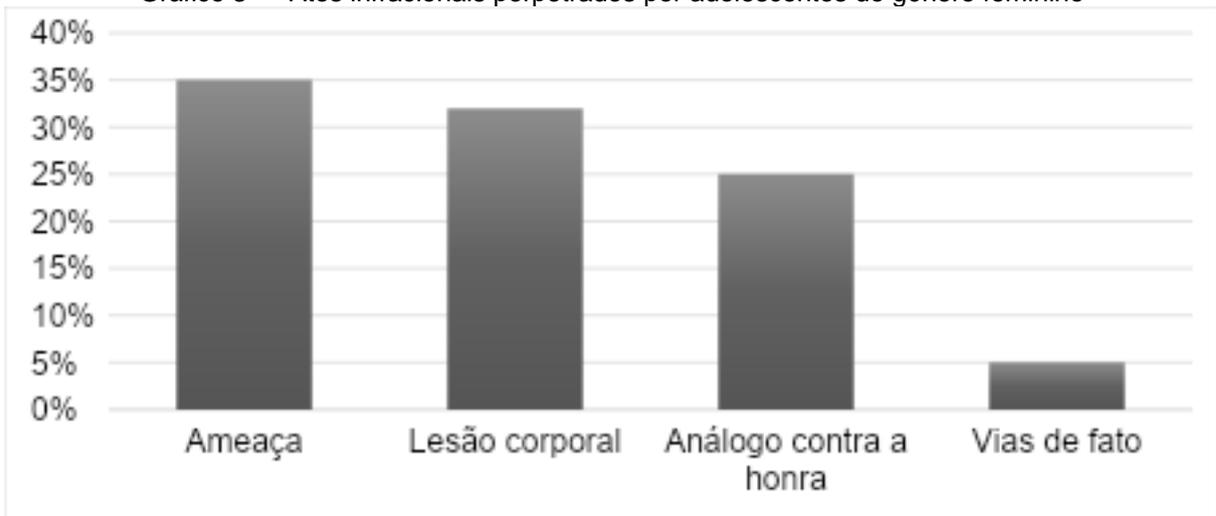
No que concerne aos autores desconhecidos, também há a conduta do artigo 241-A do Estatuto da Criança e do Adolescente e as adolescentes do gênero feminino que, em coautoria com adolescentes do gênero masculino, praticaram também a conduta típica descrita no artigo 147-A do Código Penal (perseguição contumaz). Em 2 dos 68 casos não foi possível identificar os adolescentes em conflito com a lei, de forma que não se sabe o seu gênero.

O exame se inicia com os atos infracionais realizados por adolescentes do gênero feminino, passando então pelos adolescentes do gênero masculino e, por fim, pelos atos praticados por ambos os gêneros em coautoria.

Os atos infracionais praticados por adolescentes do gênero feminino foram ameaça (por volta de 35%), lesão corporal (por volta de 32%), atos análogos a crimes contra a honra (por volta de 25%) e vias de fato (aproximadamente 5%). Para possibilitar uma melhor visualização da análise, foi elaborado um gráfico das porcentagens aproximadas dos atos infracionais de ameaça, lesão corporal, atos análogos a crimes contra a honra e vias de fato.

¹⁵⁹ Os adolescentes do gênero masculino também apresentaram condutas análogas aos crimes de importunação sexual, de racismo, de estupro de vulnerável, de violência psicológica contra a mulher, de constrangimento ilegal e de roubo.

Gráfico 3 — Atos infracionais perpetrados por adolescentes do gênero feminino

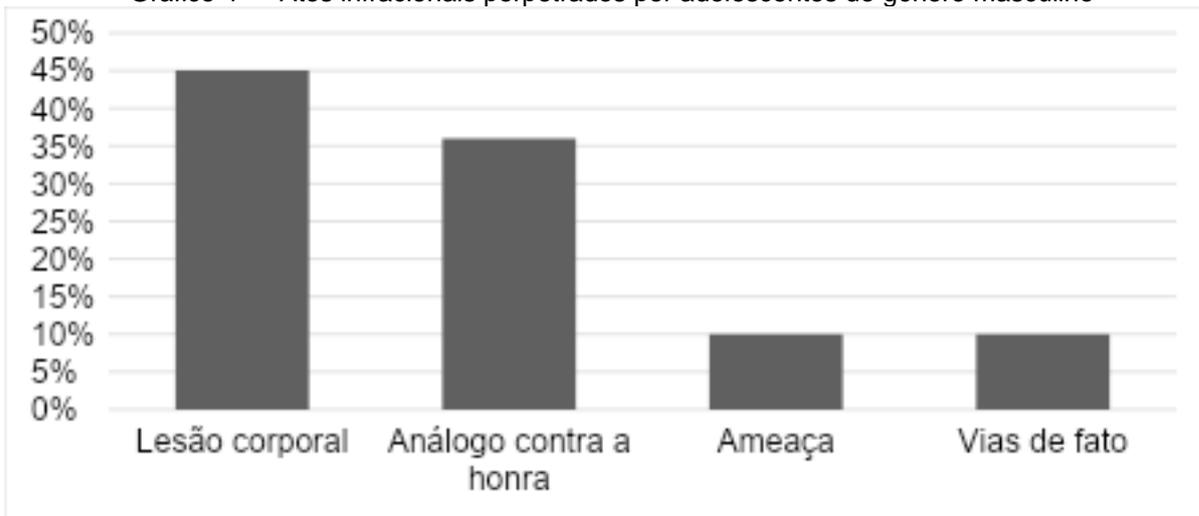


Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Observa-se no gráfico que as adolescentes praticaram mais o ato infracional análogo ao crime de ameaça. O ato infracional de lesão corporal foi o segundo mais cometido, e sua porcentagem aproxima-se daquela constatada da ameaça. Os atos análogos aos crimes contra a honra também apresentam uma porcentagem considerável, e a porcentagem de atos infracionais análogos a vias de fato, apesar de menor do que a dos demais atos infracionais, ainda é considerável.

Os atos praticados por adolescentes do gênero masculino mais identificados foram lesão corporal (por volta de 42%), ameaça (por volta de 26%), atos contra a honra (por volta de 18%), vias de fato (entre 10% e 15%). O gráfico a seguir aponta os atos infracionais perpetrados pelos adolescentes do gênero masculino para facilitar uma comparação com os atos infracionais realizados pelas adolescentes do gênero feminino.

Gráfico 4 — Atos infracionais perpetrados por adolescentes do gênero masculino



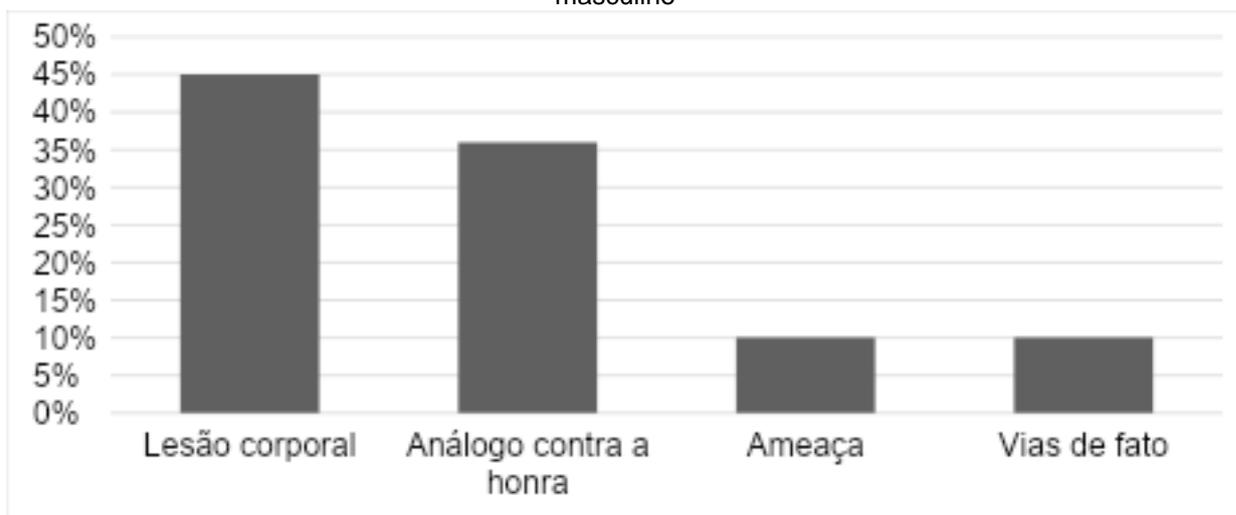
Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Em relação aos atos infracionais efetuados pelos adolescentes do gênero masculino, verifica-se que o ato infracional de lesão corporal foi o perpetrado com maior frequência. A ameaça foi o segundo ato mais praticado pelos adolescentes do gênero masculino. Diferentemente dos atos infracionais praticados pelas adolescentes do gênero feminino, a porcentagem do segundo ato mais praticado não se aproxima do primeiro.

Os atos infracionais análogos a crimes contra a honra e vias de fato realizados pelos adolescentes do gênero masculino, à semelhança daqueles praticados pelas adolescentes do gênero feminino, assumiram a terceira e quarta colocação em frequência.

Quanto aos atos infracionais executados pelos adolescentes dos gêneros feminino e masculino em coautoria, foram identificadas as seguintes porcentagens: lesões corporais (por volta de 45%), análogos a crimes contra a honra (por volta de 36%), ameaça (menos de 10%), vias de fato (menos de 10%).

Gráfico 5 — Atos infracionais perpetrados em coautoria por adolescentes dos gêneros feminino e masculino



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O ato infracional de lesão corporal é o mais praticado¹⁶⁰, seguido pelos atos análogos a crime contra a honra¹⁶¹, o de ameaça e o de vias de fato. A porcentagem dos atos infracionais análogos a crime contra a honra é superior ao confrontá-la com os atos infracionais realizados, isoladamente, por adolescentes dos gêneros feminino e masculino, como também se destaca por aparecer como o segundo mais praticado. O ato infracional semelhante ao crime de ameaça possui uma porcentagem bem menor quando realizado em coautoria do que quando praticado somente por adolescentes do gênero feminino.

Os atos infracionais análogos contra a honra correspondem à calúnia, à difamação e à injúria. Dentre eles, foram identificados mais atos análogos ao crime de injúria praticados pelos gêneros feminino e masculino¹⁶². Há apenas um registro de ato infracional de difamação praticado, tanto por adolescentes do gênero feminino, quanto do gênero masculino.

O ato infracional semelhante à calúnia foi identificado duas vezes, sendo uma vez realizado em coautoria mista, enquanto não foi possível identificar a autoria da outra ocorrência.

¹⁶⁰ Em vários registros de lesões corporais praticados em coautoria entre os gêneros, constam agressões praticadas e após divulgação de vídeos das agressões pelas redes sociais.

¹⁶¹ Há caso em que vários adolescentes dos gêneros feminino e masculino, em retaliação ao pronunciamento da vítima, que chamou um dos colegas de “macaco” na escola, vão até a sua residência e proferem ofensas: “vagabunda, fofqueira, que iria apanhar mesmo”. Neste caso, foi identificado, além de ato infracional contra a honra, o análogo a ameaça.

¹⁶² Em um dos registros, adolescentes dos gêneros masculino e feminino ridicularizam a estética (cabelo não cuidado) da vítima.

De forma a evidenciar as diferenças e semelhanças dos atos infracionais perpetrados pelos adolescentes dos gêneros feminino, masculino e ambos em coautoria, foi elaborada a tabela a seguir.

Tabela 2 — Comparação entre os atos infracionais praticados pelos gêneros feminino, masculino e ambos em coautoria

| Ato infracional | Gênero feminino | Gênero masculino | Coautoria |
|--------------------------------|-----------------|------------------|--------------|
| Lesão corporal | cerca de 32% | cerca de 42% | cerca de 45% |
| Ameaça | cerca de 35% | cerca de 26% | menos de 10% |
| Análogo a crime contra a honra | cerca de 25% | cerca de 18% | cerca de 36% |
| Vias de fato | cerca de 5% | entre 10% e 15% | menos de 10% |

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Na tabela acima, evidencia-se que as porcentagens do ato infracional de lesão corporal praticado por adolescentes do gênero masculino (por volta de 42%) é maior do que pelas lesões corporais perpetradas pelas adolescentes do gênero feminino (por volta de 32%). As lesões corporais resultaram, em grande parte, de confrontos físicos envolvendo trocas mútuas de socos e chutes, além de atos como tentativas de enforcamento, entre outras agressões físicas. Já em coautoria mista, a porcentagem de lesões corporais se assemelha àquelas praticadas apenas pelos adolescentes do gênero masculino.

A ameaça destaca-se como o ato infracional mais recorrente entre as adolescentes do gênero feminino, representando aproximadamente 35% dos casos. Entre as ameaças registradas por essas adolescentes, figuram declarações “de morte”, de “acabar com a vida” e que “não ia sossegar enquanto não visse a vítima no caixão”.

Em contraste, a porcentagem de ameaças cometidas por adolescentes do gênero masculino é de cerca de 26%. Quando há coautoria mista, os registros de ameaças diminuem significativamente, totalizando menos de 10% dos casos documentados.

Os atos infracionais análogos contra a honra têm porcentagem superior, mais de 36%, quando praticados em coautoria mista. Entretanto, visto apenas nos casos em que se envolveram somente adolescentes de um dos gêneros, as do gênero

feminino praticaram o ato com maior frequência — por volta de 25%¹⁶³. Entre as ofensas praticadas, destacam-se xingamentos diversos presenciais ou veiculados pela internet, tais como “vagabunda”, “fofoqueira que ia apanhar mesmo”, “aliciador” e “seu cuzão de merda”.

As vias de fato ocorreram mais entre os adolescentes do gênero masculino, atingindo mais de 12%¹⁶⁴ do total. Após a análise, se percebeu que o ato infracional de lesão corporal foi o mais praticado pelos adolescentes — sendo o mais registrado entre adolescentes do gênero masculino e em coautoria entre os gêneros feminino e masculino. A porcentagem da lesão corporal identificada entre as adolescentes do gênero feminino foi significativa e quase se igualou ao ato infracional mais praticado entre elas, o de ameaça.

4.3.3 Do gênero dos adolescentes em conflito com a lei e das vítimas

O termo *gênero*, em uma concepção gramatical, advém da tradução da palavra *gender* à língua portuguesa, que designa palavras femininas ou masculinas (Carvalho, 2011). Segundo Scott (1995), a definição do termo *gênero gramatical* deve ser lida como uma forma de classificar fenômenos sob um sistema consensual de distinção, e não uma mera descrição de traços físicos. A autora repudia a ideia de gênero em uma visão simplista, que reduz o termo a um determinismo biológico, estabelecendo a diferença entre sexos.

Scott (1995), por meio de uma perspectiva foucaultiana, dá à expressão *gênero* uma visão de como homens e mulheres são vistos em relação às culturas e nas relações sociais humanas. Em síntese, Scott (1995, p. 13) define:

[...] gênero é a organização social da diferença sexual. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida.

¹⁶³ Os atos análogos a crimes contra a honra realizados por adolescentes do sexo masculino atingiram a marca de aproximadamente 18%.

¹⁶⁴ Os atos análogos à contravenção penal análoga às vias de fato realizados pelas adolescentes do sexo feminino corresponderam a menos de 5%. Entretanto, quando elas praticaram a contravenção em coautoria com adolescentes do sexo masculino, a porcentagem representou menos de 10%.

Traçadas essas linhas gerais, passamos aos tópicos: o gênero dos adolescentes em conflito com a lei e o gênero das vítimas.

4.3.3.1 O gênero dos adolescentes em conflito com a lei

O número de pessoas criminosas e infratoras do gênero masculino ainda é maior do que a quantias constatadas do gênero feminino. Os dados do Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes revelam que pessoas do gênero masculino são responsáveis por 90% dos homicídios registrados mundialmente (Costa; Almeida; Oliveira, 2022).

De acordo com os Levantamentos do SINASE de 2017 e 2023¹⁶⁵, há um número expressivo e maior de adolescentes do gênero masculino, em comparação a adolescentes do gênero feminino, sob medidas socioeducativas restritivas da liberdade. A tabela comparativa abaixo demonstra a quantidade maior de adolescentes do gênero masculino a quem foram aplicadas medidas de restrição de liberdade, se comparadas às quantias adolescentes do gênero feminino sob as mesmas medidas socioeducativas.

Tabela 3 — Número de adolescentes dos gêneros masculino e feminino sob restrição de liberdade: levantamentos de 2017 e 2023

| Gênero | 2017 | 2023 |
|-----------|-------|--------|
| Masculino | 96,2% | 95,79% |
| Feminino | 3,8% | 4,21% |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Levantamentos do SINASE de 2017 e 2023 (2024)

A tabela comprova que o número de adolescentes do gênero masculino sob restrição é bem superior ao de adolescentes do gênero feminino em tais condições. Todavia, é possível perceber um aumento de adolescentes mulheres, ao longo dos

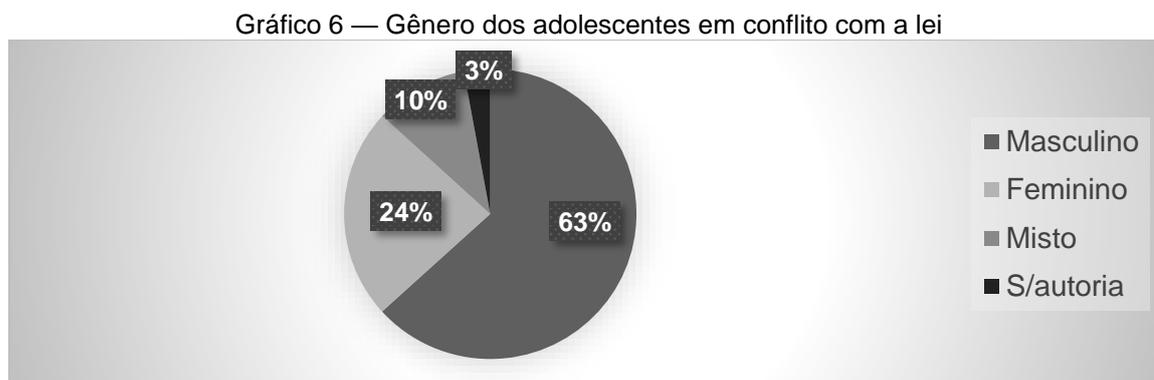
¹⁶⁵ Os anos mencionados correspondem ao período que compreende o ano de análise da pesquisa, 2022. Não foi utilizado especificamente o ano de 2022 pois inexistente um Levantamento do SINASE específico para ele, portanto o ano de 2017 foi comparado a 2023.

seis anos, que tiveram a liberdade restringida por conta do cometimento de ato infracional.

Nesta pesquisa, quando analisadas ocorrências que apresentam o envolvimento de apenas um dos gêneros, mais de 63% correspondem ao gênero masculino, e mais de 23% são do gênero feminino. Os casos identificados como coautoria¹⁶⁶ mista (feminino e masculino) correspondem a mais de 10%.

Por fim, quase 3% equivalem a boletins de ocorrência e procedimentos infracionais em que não foi identificada a autoria.

O gráfico abaixo demonstra a quantidade de casos do gênero masculino em conflito com a lei superior de adolescentes, em cotejo com a quantidade de adolescentes do gênero feminino em conflito com a lei registrada nos dados obtidos.



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Dos adolescentes autores de atos infracionais, mais de 32% teriam praticado atos de violência escolar com coautoria exclusiva de pessoas do gênero masculino, já em coautoria com as adolescentes do gênero feminino foram identificados 16% dos casos catalogados.

Em relação às adolescentes do gênero feminino indicadas como autoras de atos infracionais, mais de 31% delas teriam praticado os atos de violência em coautoria exclusiva com pessoas do gênero feminino. Todavia, casos de coautoria com adolescentes do gênero masculino chegaram a mais de 30%. Portanto, as jovens do gênero feminino se envolveram mais em coautoria mista do que os jovens do gênero masculino.

¹⁶⁶ “Verifica-se a coautoria nas hipóteses em que dois ou mais indivíduos, ligados subjetivamente, praticam a conduta (comissiva ou omissiva) que caracteriza o delito” (Cunha, 2017, p. 407).

Nas escolas privadas não há qualquer ocorrência de adolescentes do gênero feminino em conflito com a lei. Em relação às escolas públicas, na rede municipal há apenas um registro, entre seis casos, de envolvimento de adolescentes em conflito com a lei do gênero feminino sem coautoria.

Nas escolas estaduais, quando identificadas as adolescentes do gênero feminino, constatamos a sua participação em 20 dos episódios¹⁶⁷, sendo que em seis casos há coautoria com adolescentes do gênero masculino.

Os adolescentes do gênero masculino em conflito com a lei perfazem mais de 76% dos episódios nas escolas estaduais, quando não computadas as situações de coautoria com adolescentes do gênero feminino. Já as adolescentes em conflito com a lei correspondem a 25% dos casos nas escolas estaduais sem coautoria com jovens do gênero masculino¹⁶⁸.

Assim, somente foi identificada a participação das adolescentes em conflito com a lei do gênero feminino nas escolas públicas. Dentre as escolas públicas, há mais registros da participação feminina nas escolas estaduais, possivelmente em virtude de haver mais escolas públicas estaduais do que municipais em Campinas.

4.3.3.2 O gênero das vítimas

A expressão *vítima* é oriunda do latim *victima* e *victus*, e significa vencido. Embora haja polêmica sobre sua definição, pode-se dizer que a vítima seria qualquer ser humano que, de alguma forma, é prejudicado (Ribeiro, 1999).

A Resolução nº 243, de 18 de outubro de 2021, do Conselho Nacional do Ministério Público é baseada na Resolução nº 40/34 da Organização das Nações Unidas, adotada pela Assembleia Geral em 29 de novembro de 1985, e criou a Política Institucional de Proteção Integral e Promoção de Direitos, bem como o Apoio às Vítimas. Em seu artigo 3º, a resolução define de maneira abrangente quem pode ser considerado vítima¹⁶⁹.

¹⁶⁷ Corresponde a mais de 35%.

¹⁶⁸ Em três dos acontecimentos não foi identificada a autoria, logo também não se identificou o gênero.

¹⁶⁹ “Art. 3º Entende-se por vítima qualquer pessoa natural que tenha sofrido danos físicos, emocionais, em sua própria pessoa, ou em seus bens, causados diretamente pela prática de um crime, ato infracional, calamidade pública, desastres naturais ou graves violações de direitos humanos, sendo destinatários da proteção integral de que trata a presente Resolução:

I - vítima direta: aquela que sofreu lesão direta causada pela ação ou omissão do agente [...]” (Brasil, 2021c).

A resolução dispõe sobre variadas formas de vítima (direta, indireta, coletiva, entre outras), compreendendo a vítima de forma abrangente. Na presente dissertação, a vítima será vista sob a perspectiva direta, ou seja, aquela pessoa que sofreu, por ação ou omissão do agente, lesão do seu bem jurídico de forma direta. Portanto, será tratado como vítima o sujeito passivo do ato infracional.

Dos 68 casos constatados de violência nas escolas entre alunos, foram identificadas 75 vítimas. Em um caso não foi possível precisar o número de vítimas, pois o boletim de ocorrência narra, de forma genérica, que todos os alunos da escola eram alvo dos adolescentes em conflito com a lei.

O número de vítimas do gênero masculino é maior do que do gênero feminino. Mais de 57% das vítimas foram alunos do gênero masculino, já as alunas vitimadas do gênero feminino foram mais de 42%.

Em pesquisa realizada no início dos anos 2000, foi identificada a existência de um maior número de vítimas de atos infracionais do gênero masculino, em relação ao feminino (Debarbiex; Blaya, 2002). Atualmente, ainda há um maior número de vítimas do gênero masculino em comparação ao gênero feminino; entretanto, os atos sofridos pelas vítimas destoam, se destacando as agressões físicas entre as vítimas do gênero masculino e a violência psicológica entre as do gênero feminino (UNESCO, 2019).

Nos boletins de ocorrência e procedimentos infracionais foram observados os seguintes casos com vítimas somente do gênero feminino: lesão corporal, vias de fato, ameaça, análogo a crime contra a honra, racismo, estupro de vulnerável, constrangimento ilegal e violência psicológica contra a mulher.

Já contra vítimas de ambos os gêneros, foram identificados os atos infracionais de ameaça, análogos a crimes contra a honra, perseguição contumaz, vias de fato e racismo.

Por fim, em relação às vítimas exclusivamente do gênero masculino, os atos infracionais identificados foram lesão corporal, vias de fato, ameaça, análogo a crime contra a honra, racismo, estupro de vulnerável, artigo 241-A do Estatuto da Criança e do Adolescente e roubo.

Os atos infracionais que se apresentaram em comum a ambos os gêneros de vítima foram lesão corporal, análogo a crime contra a honra, ameaça, racismo, perseguição contumaz, vias de fato e estupro de vulnerável. Considerando que os atos infracionais mais registrados foram lesão corporal, ameaça e análogos a crime

contra a honra, realizamos um comparativo de quantos alunos de cada gênero foram vitimados em relação aos atos infracionais supracitados.

Houve mais vítimas de ambos os gêneros de atos infracionais análogos à lesão corporal (mais de 55% do total de casos)¹⁷⁰. Todavia, as vítimas dos atos infracionais de ameaça e de atos análogos a crimes contra a honra diferem em relação ao gênero.

Entre as vítimas do gênero masculino, tanto os atos infracionais de ameaça quanto os atos infracionais análogos aos crimes contra a honra corresponderam à mesma porcentagem, mais de 20%. Já entre as vítimas do gênero feminino, o ato de ameaça aparece em porcentagem superior aos análogos ao crime contra a honra: as ameaças corresponderam a aproximadamente 30%, enquanto os atos análogos ao crime contra a honra ficaram em torno de 23%.

Em casos com vítimas de ambos os gêneros, o ato infracional semelhante aos crimes contra a honra obteve mais registros do que os atos de ameaça. Enquanto o primeiro ato infracional correspondeu a 60%, para o segundo constou a porcentagem de 40%.

Quanto às escolas (públicas e particulares) em que os atos infracionais aconteceram, há uma diferença no quesito de gênero das vítimas. Nas escolas privadas, das cinco vítimas registradas, apenas uma vítima é do gênero masculino, e outras quatro são do gênero feminino.

Nas escolas públicas municipais, diferentemente do apontado acima, de seis vítimas, apenas uma vítima é do gênero feminino. E na escola pública estadual também há um número maior de vítimas do gênero masculino do que do gênero feminino: dos 57 casos registrados nas escolas estaduais, em 20 há vítimas do gênero feminino.

Portanto, apesar de existirem mais casos de vítimas do gênero masculino em comparação aos do gênero feminino, nas escolas privadas as proporções foram diametralmente opostas.

¹⁷⁰ Das vítimas do ato infracional análogo ao crime de lesão corporal, 57% correspondem ao gênero masculino, ao passo que as do gênero feminino somam 42%.

4.3.4 As escolas

O tópico das escolas é subdividido segundo as regiões e os distritos onde as escolas se situam, bem como nos quantitativos de escolas públicas (estaduais e municipais) e particulares.

4.3.4.1 As regiões e os distritos onde as escolas se situam

A cidade de Campinas é dividida em 6 regiões (Norte, Sul, Leste, Sudoeste, Noroeste e Central) e em 7 distritos (Sousas, Joaquim Egídio, Barão Geraldo, Nova Aparecida, Ouro Verde e Campo Grande) (Campinas, [2024]d).

Para identificar as regiões e os distritos das escolas, foram utilizadas as instituições de ensino listadas nos boletins de ocorrência e procedimentos infracionais, assim como foram pesquisados os seus respectivos endereços (Campinas, [2024]d) e localização geográfica no mapa (São Paulo, [2024]).

Em todas as regiões de Campinas houve registro de boletins de ocorrência/procedimentos infracionais em escolas. Já nos distritos, observamos ocorridos apenas nas escolas localizadas no Ouro Verde, Campo Grande e Nova Aparecida. Para a análise dos dados de cada região de Campinas, os distritos foram classificados de acordo com suas respectivas regiões¹⁷¹.

Nas escolas particulares, de um total de cinco casos¹⁷², três ocorreram em instituições localizadas na região Leste¹⁷³. Quanto às escolas públicas municipais, entre os seis casos observados, três foram registrados na região Sudoeste, dois na região Sul e um na região Noroeste

Em relação às escolas públicas estaduais, foram identificadas escolas situadas nas regiões Sul, Leste, Norte, Sudoeste, Central, Noroeste; nos distritos Ouro Verde, Campo Grande e Nova Aparecida. Na região Sul constam nove escolas estaduais, oito na Sudoeste, seis na Leste, seis na Noroeste, quatro na Norte e duas na Central.

¹⁷¹ O distrito de Ouro Verde está localizado na região Sudoeste, o de Campo Grande na Noroeste e de Nova Aparecida na Norte.

¹⁷² Uma das escolas particulares não estava situada na cidade de Campinas, mas os fatos se desenvolveram por meio de troca de mensagens iniciada por aluno residente em Campinas, fora do período de aulas.

¹⁷³ Há registro na região Central.

A maior concentração de escolas públicas estaduais envolvidas em boletins de ocorrência e procedimentos infracionais foi registrada nas regiões Sul, Sudoeste e Leste. A região Central possui menos escolas participantes (duas) do que a Noroeste (três); entretanto, conta com mais casos — a Central registrou cinco casos, enquanto a região Noroeste conta com três casos.

Quando analisadas todas as escolas, se destacam as regiões Sudoeste¹⁷⁴, Sul e Leste, onde ocorreram mais atos infracionais derivados da violência escolar.

As regiões Sul e Sudoeste são aquelas identificadas com maior concentração de população em situação de vulnerabilidade social (Prefeitura de Campinas, [2024]e). Em 2022, a Secretaria de Assistência Social, Deficiência e Direitos Humanos¹⁷⁵ verificou que o número de indivíduos cadastrados no CadÚnico¹⁷⁶ na região Sul ultrapassava 74 mil, enquanto na região Sudoeste, era de quase 61 mil moradores cadastrados (Prefeitura Campinas, 2022).

Embora a região Leste não seja a região com maior número de cadastro, no ano de 2022, em comparação aos dados de 2019, foi a segunda que registrou aumento de novos cadastros, perfazendo mais de 28%¹⁷⁷ (Prefeitura Campinas, 2022).

No Censo de 2022, as regiões Sul, Leste e Sudoeste apresentaram maior número de habitantes. A região Sul possui mais de 342 mil habitantes, a Leste mais de 233 mil e a Sudoeste mais de 214 mil (Prefeitura de Campinas, 2024e).

As regiões Sul e Sudoeste tiveram maior número de notificações de violência no ano de 2022¹⁷⁸. Enquanto na região Sul foram 615 registros, na Sudoeste foram 454 (Prefeitura de Campinas, 2024f).

Portanto, as regiões administrativas com maior número de escolas e registros de violência escolar podem estar associadas a fatores como alta densidade populacional, vulnerabilidade social e maior frequência de notificações de violência.

¹⁷⁴ Na região se localiza o distrito de Ouro Verde, que possui a maior população na cidade de Campinas, com 135 mil habitantes (IBGE, 2022).

¹⁷⁵ Atualmente, a nomenclatura é Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Assistência Social.

¹⁷⁶ O Cadastro Único para Programas Sociais é um instrumento essencial para identificar e caracterizar famílias de baixa renda em todo o Brasil. Ele reúne informações detalhadas, como endereço, composição familiar, escolaridade, trabalho, renda e condições de moradia, permitindo uma compreensão aprofundada da realidade socioeconômica dessa população. É a principal ferramenta do governo para selecionar e incluir famílias em programas sociais (Brasil, [2024]h).

¹⁷⁷ A região Sul contou com um aumento de 31%.

¹⁷⁸ A região Leste contou com 207 notificações de violência (Prefeitura de Campinas, 2024f).

4.3.4.2 A quantidade de registros nas escolas

Nesta seção, serão evidenciadas as escolas (públicas e particulares) onde ocorreram os atos de violência escolar entre alunos. Das lavraturas de boletins de ocorrência e procedimentos infracionais catalogados, 92,65% ocorreram em escolas públicas.

Dentre as escolas públicas, as estaduais possuem mais episódios, pois essas perfazem um percentual de mais de 88%¹⁷⁹, enquanto nas escolas municipais foram apontados quase 10% dos ocorridos. No entanto, a porcentagem superior identificada nas escolas estaduais em comparação com as escolas municipais não indica, necessariamente, que houve mais violência entre alunos na rede estadual.

Conforme o censo escolar de 2022, há mais escolas estaduais do que municipais de Ensino Fundamental (anos finais) na cidade de Campinas. As escolas estaduais correspondem a 103, já as municipais perfazem o total de 33. O município de Campinas não possui escolas municipais de Ensino Médio, conforme pontuado anteriormente, de forma que todas as escolas públicas são estaduais¹⁸⁰ (São Paulo, [2024]).

As escolas particulares no Ensino Fundamental (anos finais) correspondem a 89, enquanto as escolas privadas no Ensino Médio totalizam 49. Não houve registros de casos em escolas privadas no Ensino Fundamental (anos finais). Entretanto, as escolas estaduais e municipais possuem, respectivamente, 34 e 5 casos¹⁸¹.

Todos os casos analisados ocorridos em escolas privadas são do Ensino Médio. Assim, foram identificadas mais ocorrências registradas em escolas de Ensino Fundamental (anos finais) e públicas estaduais, no ano de 2022, em Campinas.

4.3.5 Os locais

Os locais onde os atos de violência aconteceram foram divididos, em um primeiro momento, entre aqueles ocorridos dentro ou fora da escola. Então, quando a documentação angariada identificou o lugar específico, foi apontada a quantidade

¹⁷⁹ Há apenas uma escola técnica, estadual, dentre aquelas que apresentaram casos de violência escolar.

¹⁸⁰ Total de 98 escolas.

¹⁸¹ Os cinco casos ocorreram em escolas municipais de Ensino Fundamental (anos finais), visto que Campinas não possui escolas com Ensino Médio.

de casos em cada um dos espaços constatados, sendo eles a sala de aula, o portão próximo à saída, o refeitório, o pátio, a sala de leitura, o banheiro, o corredor, a direção, as redes sociais e a van escolar.

Mais de 45% dos documentos angariados identificam o espaço geográfico específico onde o ato de violência ocorreu. Há ainda boletins de ocorrência e procedimentos infracionais em que foram identificados mais de um local.

Dos documentos em que constam locais do ocorrido, 13 indicam o espaço das salas de aula. Também se observou a existência de atos de violência que, muito embora não tenham acontecido dentro da sala, foram praticados durante a recreação (um caso), aulas de educação física (dois episódios) e atividades escolares (um caso).

Quanto à sala de leitura, o refeitório, o portão próximo à saída e a van escolar, foi registrado um episódio em cada. Já no banheiro se verificaram quatro ocorrências.

Nos corredores da escola, no pátio e na direção escolar foram registrados dois casos em cada. Ainda, foram identificados 11 registros de ocorridos em redes sociais. Por fim, durante o intervalo, verificaram-se cinco acontecimentos de atos de violência escolar.

Da análise do local onde os atos de violência escolar foram perpetrados, percebeu-se que nas salas de aula há o maior número de registros¹⁸². Embora não tenham acontecido dentro da sala de aula, foi registrada violência escolar durante a recreação, em aula de educação física e em atividades escolares, indicando a sua ocorrência quando há a vigilância de um professor ou de um profissional da escola.

A questão da falta de autoridade dos professores não é uma realidade somente nas escolas situadas em Campinas: Gastal (2017), em pesquisa qualitativa com base em entrevistas em três escolas de Porto Alegre¹⁸³, apontou em uma das entrevistas com uma orientadora educacional a resistência dos alunos a verem o professor como uma autoridade. Os alunos fazem o que querem durante as aulas, falando na hora que querem, saem das aulas quando querem, e usam celulares durante as aulas, mesmo que seu uso seja proibido.

A quantidade de ocorrências nos banheiros e no intervalo também é relevante, chegando a quatro e cinco ocorrências, respectivamente.

¹⁸² 13 episódios.

¹⁸³ Das três escolas, duas eram públicas (uma municipal e uma estadual) e uma era particular.

Os acontecimentos em redes sociais foram registrados em grande quantidade, totalizando onze casos. As escolas privadas apresentaram quatro dessas ocorrências¹⁸⁴, enquanto as escolas públicas estaduais contabilizaram sete casos, sendo as únicas da rede pública com registros em redes sociais.

Em 50% dos casos identificados em redes sociais, a violência escolar foi descrita como iniciada dentro da escola com atos ocorridos fora da escola em suas imediações ou em locais mais afastados, mas por conta de acontecimento escolar. O restante se distribuiu em mensagens em grupos de WhatsApp da sala, criação de perfis falsos no Instagram, divulgação de vídeos no TikTok, entre outros acontecimentos nas redes sociais. Entre os registros nas redes sociais, há imagens gravadas de agressões físicas após aulas e divulgadas pela rede TikTok.

Os atos de violência escolar, quando analisados dentro e fora das escolas, revelam que há mais incidentes registrados dentro das instituições do que fora delas: as ocorrências dentro da escola perfazem quase 70% dos casos¹⁸⁵, enquanto os ocorridos fora dela atingiram o montante de mais de 30%¹⁸⁶.

Os dados catalogados fora da escola demonstram que aproximadamente 65% os atos de violência escolar aconteceram por meio de redes sociais (36,6%) ou em frente à escola (27,7%).

Assim, diante do diagnóstico do espaço em que a violência nas escolas incidiu, observou-se que ela possui o mote de questões advindas da própria convivência escolar entre os alunos. Outrossim, o grande número de atos nas salas de aula e a identificação de que se sucederam, muitas vezes, durante as aulas, traçou o cenário da violência entre alunos nas escolas de Campinas no ano de 2022.

4.3.6 As idades dos adolescentes envolvidos com a prática ilícita

Nesta seção, pretendemos analisar a idade dos adolescentes sob duas classificações: a idade propriamente dita e a idade correlacionada com o gênero dos adolescentes em conflito com a lei.

¹⁸⁴ Das ocorrências registradas em instituições de ensino privadas, duas ocorreram no período noturno, fora do horário de aula, na rede social Instagram.

¹⁸⁵ Em relatório do Ministério da Educação da Coreia, foram identificados 75,5% dos casos dentro da escola e 24,5% foram praticados fora da escola (UNESCO, 2019).

¹⁸⁶ Em apenas quatro dos registros foi identificada violência ocorrida dentro e fora.

A idade dos alunos envolvidos é de grande valia à presente dissertação. Esclarecemos que os alunos compreendidos na pesquisa são adolescentes, isto é, pessoas entre 12 e 18 anos de idade, conforme preceitua o Estatuto Infantojuvenil (Brasil, 1990).

Em diversas pesquisas, registra-se mais adolescentes praticantes de atos infracionais com as idades de 16 a 17 anos. A título de ilustração, recorreremos à pesquisa realizada na cidade de Campinas, com informações extraídas de termos de oitivas informais e boletins de ocorrência no ano de 2016 por Fernanda Carolina Araujo Ifanger (2023), publicada no livro *Novos Ensaios Críticos em Criminologia*.

Na pesquisa mencionada, a maioria dos adolescentes envolvidos em atos infracionais em Campinas, no ano de 2016, possuía a idade de 16 a 17 anos. No total, eram 312 jovens com 16 anos, e 361 jovens de 17 anos de idade. Em contrapartida, os adolescentes com 12 anos eram apenas 15; com 13 anos eram 36; e, por fim, com 15 anos foram registrados 194.

No mesmo sentido, observamos que os adolescentes na faixa etária de 16 a 17 anos são aqueles mais envolvidos em atos infracionais se comparados às demais idades em pesquisa realizada na cidade de Medellín, na Colômbia. A análise, entretanto, se ateve à questão de atos infracionais que demonstrassem agressividade, e também evidenciou a questão de gênero (Restrepo; Acosta-Tobón, 2023).

O estudo foi produzido com base em uma metodologia quantitativa e descritiva, por meio de testes efetuados pelos psicólogos do Instituto Psicoeducativo da Colômbia entre os anos de 2018 e 2021. O total de jovens participantes foi de 1050, sendo 855 do gênero masculino e 195 do gênero feminino. Ainda que a investigação tenha abrangido as idades de 14 a 19 anos, a faixa de idade dos jovens em conflito com a lei que mais se envolveram em atos infracionais foi a de 16 a 17 anos.

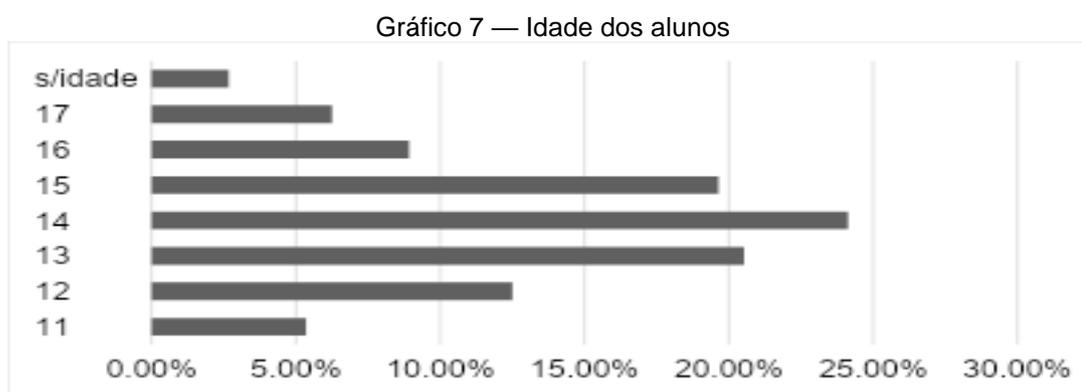
Nesse estudo, foram abordados 768 adolescentes (73,1%) da faixa etária de 16 a 17 anos. Dentre o total mencionado, 659 (77,1%) eram do gênero masculino e 109 (55,9%) do gênero feminino. Não obstante, a partir dos dados catalogados, detectou-se que os adolescentes mais velhos não são aqueles que cometem mais atos infracionais.

De 68 casos catalogados, apenas três não indicam a idade dos adolescentes em conflito com a lei. Desses três episódios, em dois não há autor conhecido. Ainda, do total, em quatro casos foram identificados autores com idade de 11 anos¹⁸⁷.

Esclarece-se, também, que em cada registro pode existir mais de um autor — isso significa que foram computados casos de coautoria, e pode acontecer que os autores tenham a mesma idade ou não.

A quantidade registrada de adolescentes em conflito com a lei foi de 112. A partir desse total, passou-se a analisar, por meio de porcentagens, as idades dos jovens em conflito com a lei. Na análise foram aferidas as porcentagens de alunos de 11 anos e boletins de ocorrência/procedimentos em que não aparecem as idades, pois, em uma investigação que compreende elementos de frequência quantitativos, é salutar a menção a todos os registros para possibilitar a verificação.

Para melhor ilustração, apresentamos o gráfico a seguir, que enuncia a porcentagem de alunos e as suas correspondentes idades.



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Verifica-se do gráfico acima que as idades que registraram maior número de adolescentes em conflito com a lei foram 14 anos, seguida de 13, 15 e 12 anos. Essas idades correspondem a 76,77% dos autores de violência escolar perpetrada em face de outro aluno na cidade de Campinas no ano de 2022. Já entre alunos de 16 e 17 anos as porcentagens foram menores, juntamente com as crianças de 11 anos (mais de 23%).

Seguindo uma classificação de gênero, ainda se verifica que as adolescentes em conflito com a lei que mais cometeram atos infracionais não possuíam 16 e 17

¹⁸⁷ A despeito de não serem objeto do estudo, por serem crianças, foram computados para a análise quantitativa.

anos — não foi localizado registro de adolescentes com 17 anos como autoras de ato infracional.

As idades mais prevalentes no cometimento de atos de violência escolar por adolescentes do gênero feminino foram, em ordem decrescente: 15 anos (quase 35%), 12 anos (por volta de 26%), 14 e 13 anos (mais de 20% cada), e 16 anos (quase 5%)¹⁸⁸.

Mesmo quando aferidas as porcentagens de adolescentes do gênero feminino em coautoria com adolescentes do gênero masculino, também não se tem participação maior nas idades de 16 a 17 anos: na marca de 16 anos, somente se computou quase 5% dos episódios em coautoria mista. Não há registro de coautoria entre adolescentes de ambos os gêneros com a idade de 17 anos.

Listamos a seguir a ordem decrescente de idades dos alunos de ambos os gêneros que agiram em coautoria: 13 anos (mais de 33%), 14 anos (mais de 20%), 15 e 12 anos (12,5%) e 16 anos (4,16%)¹⁸⁹.

Já quanto aos adolescentes do gênero masculino, há casos de adolescentes de 16 e 17 anos (14,06% e 10,93%, respectivamente), perfazendo o montante de quase 25%. Entretanto, em mais de 45% dos casos foram registradas as idades de 13 e 14 anos, representando 17,18% e 26,56%, respectivamente.

As idades de 11¹⁹⁰, 15¹⁹¹, 12¹⁹² anos e casos sem o registro de idade, perfazem mais de 31% dos alunos do gênero masculino.

Portanto, se evidenciou que a violência escolar não é mais prevalente entre os adolescentes com 16 e 17 anos, tanto sob uma perspectiva geral, quanto pela de gênero.

¹⁸⁸ Não foi registrado caso de alunas com 11 anos de idade.

¹⁸⁹ Foram registrados casos de coautoria com a idade de 11 anos (12,5%) e em caso que não se identificou a idade (4,16%).

¹⁹⁰ 4,68%.

¹⁹¹ 15,68%.

¹⁹² 7,812%.

4.3.7 O nível de ensino que os adolescentes em conflito com a lei cursavam

Um dos recortes da pesquisa foi a análise da violência entre alunos em 2022 na cidade de Campinas em relação aos níveis de ensino Fundamental (anos finais) e Médio¹⁹³.

Os atos de violência escolar no Ensino Fundamental (anos finais) são superiores aos praticados no Ensino Médio. No Ensino Fundamental (anos finais) verificaram-se 66,18% dos atos de violência, ao passo que 33,82% dos atos ocorreram no Ensino Médio.

A quantidade maior de atos de violência escolar no Ensino Fundamental (anos finais), em confronto com o Ensino Médio, pode ser devida a inúmeros fatores. Não se pretende exaurir as possíveis causas neste trabalho, mas não deixamos de lembrar que na cidade de Campinas há 226 escolas de Ensino Fundamental (anos finais) e 148 escolas de Ensino Médio (INEP, [2024]).

Ademais, com esteio nos dados colhidos no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o número de matrículas no Ensino Fundamental (anos finais) superou as do Ensino Médio no Censo 2022. Logo, a quantidade de alunos no Ensino Fundamental (anos finais) era superior ao Ensino Médio, indicando a maior probabilidade de existirem casos de violência entre alunos.

Em pesquisa qualitativa, realizada por meio do uso de entrevistas, Gastal (2017) obteve resposta semelhante em sua dissertação de mestrado acerca da quantidade superior de casos de violência escolar no Ensino Fundamental, em contrapartida ao Ensino Médio.

Relatou a pesquisadora que, em suas entrevistas, pôde notar que os conflitos e as violências são bem mais frequentes em escolas de Ensino Fundamental do que de Ensino Médio. Frisou, outrossim, que a ocorrência de judicialização foi maior também no Ensino Fundamental (anos finais).

Outro dado importante é a colocação e as notas das escolas de Ensino Fundamental (anos finais) e de Ensino Médio. As escolas de Ensino Médio de Campinas, se comparadas às do estado de São Paulo e do Brasil, tiveram notas e

¹⁹³ Os Ensinos Fundamental e Médio compõem a educação básica obrigatória e gratuita, como dispõe o artigo 208, inciso I, da Constituição Federal (Brasil, [2024]c).

colocações piores. A violência escolar pode ser um fator de propagação do baixo desempenho entre os alunos.

Nesse sentido, é interessante a pesquisa de Teixeira e Kassouf (2007), que, por meio de um modelo logit multinível, analisou dados de escolas paulistas no ano de 2007, constatando que em escolas que registram maiores índices de violência os alunos tendem a ter rendimentos mais baixos. Os autores constataram que o impacto da violência nas escolas, mormente de alunos do último ano do Ensino Médio em matemática, nas escolas do estado de São Paulo, reduziu o desempenho deles em 0,54%¹⁹⁴.

Abramovay e Rua (2003), com base em tabelas da UNESCO de 2001, afirmam que os maiores índices de violência impactam a concentração dos alunos e eles ficam mais desanimados em relação à escola.

Dessa forma, a quantidade de escolas e o número de matrículas pode aumentar a probabilidade de ocorrer violência entre alunos. Por outro lado, a violência escolar existente pode fazer cair o rendimento dos alunos.

4.3.8 A resposta pelo controle social formal

O boletim de ocorrência lavrado e o procedimento infracional instaurado permitem o conhecimento do ocorrido pelas autoridades de controle social formal¹⁹⁵. Iniciada a apuração de possível ato infracional, serão colhidos elementos de convicção, que permitem ao Ministério Público, autor da ação socioeducativa, optar pela promoção do arquivamento dos autos, concessão da remissão ou pelo oferecimento da representação¹⁹⁶.

¹⁹⁴ Embora a pesquisa seja de 2007 e, atualmente, outros fatores também indiquem a presença da violência escolar, o rendimento mais baixo ainda pode ser considerado como um fator propulsor da violência nas escolas.

¹⁹⁵ O controle social formal é exercido pelo Estado por meio de atores da Segurança Pública, como a Polícia, o Ministério Público, o Poder Judiciário e demais órgãos responsáveis pela manutenção da ordem pública (Ifanger, 2014).

¹⁹⁶ “Art. 180. 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, 1990).

Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o procedimento apuratório deixa de ser judicialiforme (iniciado pelo juiz) e correlaciona-se com o procedimento investigatório descrito no Código de Processo Penal, com excepcionalidades (Ishida, 2015). Uma das exceções é a possibilidade de o representante do Ministério Público poder conceder a remissão extrajudicial como forma de exclusão de eventual processo (Brasil, 1990).

Mesmo que ocorra o oferecimento da representação, o adolescente poderá ter a remissão judicial concedida, seja como forma de extinção ou de suspensão do processo (Brasil, 1990).

Na dissertação, foram analisados os dados com base na resposta pelo controle social formal, evidenciando as remissões ministeriais e judiciais concedidas. De 68 casos estudados, foram concedidas 50 remissões ministeriais¹⁹⁷.

Em cada procedimento investigatório/boletim de ocorrência pode existir mais de um fato ou mais de um adolescente envolvido. Portanto, constam remissões e remissões concedidas com promoção de arquivamento. Das 50 remissões concedidas, em apenas cinco delas houve a promoção do arquivamento conjuntamente¹⁹⁸.

De 68 dos registros, oito foram contemplados com oferecimento de representação pelo Ministério Público. Desses oito, em três foi concedida remissão judicial como forma de extinção ou suspensão.

Portanto, os dados indicam que na maioria dos registros de ocorrência de atos infracionais resultantes de violência escolar são concedidas remissões ministeriais ou judiciais.

¹⁹⁷ Como cada caso pode dizer respeito a mais de um ato infracional ou ter mais um adolescente envolvido, pode ser concedida a remissão a um fato ou adolescente.

¹⁹⁸ “Art. 189. A autoridade judiciária não aplicará qualquer medida, desde que reconheça na sentença:
I - estar provada a inexistência do fato;
II - não haver prova da existência do fato;
III - não constituir o fato ato infracional;
IV - não existir prova de ter o adolescente concorrido para o ato infracional” (Brasil, 1990).

4.4 Das inferências e interpretações

A pesquisa tem como foco o diagnóstico da violência entre alunos no ano de 2022 na cidade de Campinas, utilizando uma abordagem multimetodológica composta pela análise de dados sob a perspectiva de Bardin (1977) e por uma revisão bibliográfica.

Na análise dos dados (boletins de ocorrência e procedimentos infracionais) foram realizados os seguintes recortes: a idade dos alunos em conflito com a lei, o gênero de adolescentes em conflito com a lei e das vítimas, as escolas (públicas ou privadas) e a região onde estão localizadas no município, os tipos de atos infracionais, o local em que aconteceu, quem teria lavrado o boletim de ocorrência (representante de vítimas ou representante escolar) e qual resposta foi dada pelo controle social formal.

Durante a Análise de Conteúdo dos dados as hipóteses passaram a ser levantadas, mesmo porque, como explica Bardin (1977), a formatação da Análise de Conteúdo é feita na prática, após tentativas exploratórias (função heurística) e administração da prova (função de administração da prova), quando afirmações provisórias, após uma análise sistemática, são verificadas para confirmar ou infirmar a proposição.

Sistematizados e catalogados os dados, a depender do recorte, os recortes foram combinados, visando a realização de inferências e interpretações.

Durante o diagnóstico da violência escolar, constatamos que há um número maior de registros nas escolas públicas estaduais, existindo mais casos no Ensino Fundamental. As regiões de Campinas onde se situam as escolas com mais casos são Sudoeste, Sul e Leste, e em sua maioria, os atos de violência escolar ocorreram dentro da escola.

Os atos infracionais mais identificados foram os análogos aos crimes de lesão corporal, aos crimes contra a honra, ao crime de ameaça e à contravenção penal de vias de fato. Nas escolas públicas, as lesões corporais e as ameaças se sobressaem às taxas de escolas privadas, ao passo que nas escolas privadas há mais registros de atos contra a honra.

O ato infracional mais praticado por adolescentes do gênero masculino foi a lesão corporal, e pelo gênero feminino foi a ameaça. As lavraturas dos boletins de

ocorrência e as notícias chegaram ao controle social formal, em sua maior parte, via representantes de alunos vítimas.

A idade média dos adolescentes em conflito com a lei não é de 16 a 17 anos. Em relação aos adolescentes em conflito com a lei, os do gênero masculino praticaram mais atos do que alunas do gênero feminino; e não houve perpetração por adolescente do gênero feminino de atos infracionais nas escolas particulares.

Quanto às vítimas, são em grande parte do gênero masculino, porém, nas escolas privadas, a maioria das vítimas é do gênero feminino. Por fim, nota-se que há concessão de remissões ministeriais e judiciais como forma de resposta do controle social formal.

4.5 Políticas públicas de prevenção e autocomposição da violência escolar

O combate à violência escolar é contemporâneo, de forma que o poder público se vê obrigado a pensar e a implementar políticas públicas para a sua minoração. Na cidade de Campinas existem diversos projetos de prevenção, autocomposição e outras medidas para diminuir a violência nas escolas.

No presente trabalho discutiremos dois projetos, um estadual e o outro municipal, tendo em vista que o município possui escolas públicas municipais e estaduais, pois, pela idade dos adolescentes, abrange o Ensino Fundamental (anos finais) e o Ensino Médio.

Não constam as escolas particulares, já que os projetos focam nas escolas públicas, e, por outro lado, os índices registrados, tanto pelo Censo Escolar de 2022 quanto pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2021 destacam as ocorrências em escolas públicas.

O primeiro deles é o projeto estadual CONVIVA/SP - Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar no âmbito da rede estadual de educação. O programa abrange todas as escolas estaduais do estado de São Paulo e é regulamentado pela Resolução nº 48, de 1º de outubro de 2019, emitida pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (São Paulo, 2019a).

A resolução enfatiza que, pela escola ser uma das principais instituições sociais, há o desafio em conciliar o conteúdo didático com o contexto social dos alunos e do entorno das escolas.

Os objetivos que orientam a ação do projeto são: estabelecer estratégias de apoio e acompanhamento às equipes interlocutoras do CONVIVA/SP nas Diretorias e Unidades Escolares no processo de aprendizagem; colaborar para um clima escolar positivo por meio de um ambiente de aprendizagem colaborativo, solidário e acolhedor; articular ações para a melhoria de indicadores de permanência de aproveitamento escolar; incentivar a integração a participação ativa da família na vida escolar dos estudantes da rede de ensino estadual; e articular ações para o fortalecimento da rede protetiva no entorno da comunidade escolar, mediante a aproximação entre os serviços de atenção básica com foco preventivo, como os relacionados à segurança pública, justiça e direitos, desenvolvimento social e saúde.

Desse modo, objetiva-se mitigar o desequilíbrio no ambiente escolar através da ampliação da colaboração entre a instituição escolar e a rede de proteção da criança e do adolescente.

A proposta do projeto estadual é que toda escola seja um ambiente de aprendizagem solidário, colaborativo, acolhedor e seguro. Para tanto, o CONVIVA/SP é composto por projetos e ações articuladas entre os eixos de Convivência e Colaboração, Articulação Pedagógica e Psicossocial¹⁹⁹, Proteção e Saúde, e Segurança Escolar.

Dentre esses projetos e ações articuladas, destacamos o oferecimento de psicólogos na educação, relatório diagnóstico socioemocional e o PLACON. Os psicólogos na educação se destinam à construção de um clima mais harmônico e saudável no ambiente escolar. No ano de 2023 houve uma intensificação desse ponto, e a cidade de Campinas foi indicada como uma das regiões administrativas que conterà a base de profissionais que farão a supervisão da ação articulada.

O relatório diagnóstico socioemocional visa a análise dos resultados colhidos por meio do Questionário Socioemocional aplicado pela Equipe CONVIVA/SP aos professores, gestores, funcionários e demais colaboradores da Diretoria de Ensino Municipal.

O PLACON era um sistema de registros das ocorrências escolares. Após o lançamento da ocorrência, ela ficava registrada na Secretaria Escolar Digital (SED) do aluno e poderia ser acessada. O extrato da SED continha a data do registro e a

¹⁹⁹ O CONVIVA/SP está de acordo com a Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024, que instituiu a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares (Brasil, 2024b).

data, o tipo e a natureza da ocorrência. Todavia, após o dia 26 fevereiro de 2024, o PLACON foi substituído pelo app CONVIVA/SP, local em que as ocorrências passarão a ser registradas (Conviva SP, [2024])²⁰⁰.

Na resolução que criou o programa, há a determinação de que a equipe executora local irá desenvolver as políticas públicas desenhadas na legislação estadual (São Paulo, 2019a). Competirá, portanto, à equipe executora local: elaborar e executar o Plano Anual de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar; coletar e manusear dados e informações pertinentes ao ambiente escolar e aderentes ao programa; mapear fatores que prejudiquem o processo educacional no âmbito da unidade escolar, considerando o contexto social, as condições de vida dos educandos e indicadores de riscos sociais e vulnerabilidade; fomentar, articular e garantir a participação da comunidade escolar, alunos, família, servidores, instituições e órgãos de apoio ao programa na elaboração e execução dos projetos e ações que comporão o Plano Anual de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar; e apresentar à Equipe Executora Regional os resultados e avanços obtidos.

Em relação à elaboração e à execução do Plano Anual de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar, a equipe executora local deverá estabelecer os objetivos específicos, as ações de atendimento/intervenção local e as metas de curto, médio e longo prazo, com o objetivo de melhorar e adequar o processo educacional em conformidade com o Método de Melhoria da Convivência Escolar. Ainda, para a implementação e a execução de projetos e ações no âmbito da unidade escolar, o município será obrigado a mapear as necessidades específicas de intervenção propondo novas ações e ajustes.

Assim, considerando que no ano de 2022 foram contabilizadas, em Campinas, 201²⁰¹ escolas estaduais (INEP, [2024]), o Projeto CONVIVA/SP beneficiará a população com a melhora da convivência escolar e da proteção de alunos²⁰², evitando a propagação de atos de violência nas escolas.

Além do CONVIVA/SP, o projeto municipal a ser destacado é o Programa Égide — Estratégia Integrada Contra Incidentes em Escolas. Trata-se de uma política pública de longo prazo da Prefeitura Municipal de Campinas, em colaboração com as

²⁰⁰ Como a dissertação tem como foco o ano 2022, é importante ter ciência de como as ocorrências do Projeto CONVIVA/SP eram registradas.

²⁰¹ 98 escolas estaduais são de Ensino Médio e 103 de Ensino Fundamental (anos finais).

²⁰² O programa CONVIVA/SP abrange a proteção de funcionários das escolas, mas a dissertação tem como enfoque a violência praticada entre alunos, por isso não foi mencionada no texto.

secretarias de Segurança Pública e de Educação. Tem como instituição parceira a Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais/PUC-Campinas, e foi criada após a proliferação da insegurança causada por ações violentas em escolas do Brasil e do mundo no primeiro semestre de 2023, em especial no mês de abril.

O Projeto Égide é normatizado pelo Decreto Municipal nº 22.759, de 28 de abril de 2023 (Prefeitura Municipal de Campinas, [2023]), que regulamenta a Lei Municipal nº 16.318, de 25 de novembro de 2022 (Prefeitura Municipal de Campinas, [2023]). A lei municipal instituiu o Programa Municipal de Prevenção contra a prática de atentados violentos nas dependências das escolas municipais, e dá outras providências.

Os eixos estratégicos dispostos no decreto municipal evidenciam ações preventivas primárias; o suporte de recursos tecnológicos; a orientação da comunidade escolar; planos de emergência, mobilização e acionamento em emergências; resposta da Guarda Municipal e resposta dos demais órgãos da Administração Pública Municipal.

Dentre os eixos, vale a pena salientar as ações preventivas primárias e o acionamento em emergências. Entre as ações preventivas primárias constam a ação de presença e patrulhamento da Guarda Municipal nas escolas e imediações; a identificação e mapeamento de aspectos, condições ou cenários de vulnerabilidade; as campanhas educacionais para conscientização e a sensibilização às temáticas referentes à prática de bullying, violência física ou psicológica, intolerâncias, radicalismos, dentre outros; o envolvimento da comunidade de pais e responsáveis para promoção de diálogo e acolhimento.

O plano de emergência consiste na instituição do Programa Alerta, Resposta Orientada, Informação, Evacuação ou Confinamento (ARIES) em procedimentos para confinamento, contenção e evacuação no sistema de sinalização, orientação visual e comunicação, e também no monitoramento em tempo real.

No final de 2023, o projeto passou a ser subsidiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)²⁰³, porquanto a PUC-Campinas, em colaboração com as iniciativas do Poder Executivo Municipal, tencionou se articular com a Rede Pública Municipal de Educação de Campinas para viabilizar ações estratégicas coletivas.

²⁰³ Processo nº 2023/10005-1.

As ações estratégicas coletivas serão realizadas pelos gestores escolares e têm como finalidade, mormente, os fatores intraescolares atinentes à infraestrutura, ao planejamento e gestão, à formação continuada de professores, e às práticas pedagógicas.

O Programa Égide, assim, se apresenta como forma ampla e coordenada para enfrentar o problema da violência escolar, e visa implementar ações preventivas para evitar incidentes críticos potenciais ou reais em ambiente escolar, sem deixar de olhar para o tema violência nas escolas, de modo geral. A política pública do programa tem a intenção de realizar a análise dos dados e entrevistas, o mapeamento do público-alvo, a catalogação e, por fim, a análise de material normativo incidente.

O projeto enfatiza a existência de violência escolar, proporcionada por atentados, em evolução desde o ano de 2002. Assim, a investigação visa os acontecimentos na cidade de Campinas de 2002 até os dias atuais. Portanto, abrange o ano de 2022 — período objeto desta dissertação.

Embora a política pública municipal mencionada seja voltada para o combate de atos de violência de maior gravidade nas escolas, não se desconsidera como uma política de prevenção e minoração dos casos da violência escolar.

Por fim, nesta dissertação destacamos apenas duas políticas públicas, uma em nível estadual e outra em nível municipal, para exemplificar medidas de enfrentamento à violência nas escolas e compreender como o diagnóstico realizado poderia vislumbrar a formulação, reformulação e implementação de políticas públicas direcionadas e efetivas no enfrentamento da violência escolar, considerando as especificidades de cada região, tipo de escola e perfil dos alunos envolvidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo investigou a violência entre alunos nas escolas na cidade de Campinas no ano de 2022. Assim, buscou entender de que forma a violência nas escolas se manifestou e, para tanto, teve como propósito a realização de um diagnóstico com base em boletins de ocorrência e procedimentos infracionais do controle social formal.

Para a análise e a investigação da maneira como a violência escolar se manifestou, foram realizados os seguintes recortes: a idade dos alunos em conflito com a lei, o gênero dos adolescentes em conflito com a lei e das vítimas, as escolas (públicas ou privadas) e a região onde estão localizadas no município, os tipos de atos infracionais, local em que aconteceram, quem teria lavrado o boletim de ocorrência (representante de vítimas ou representante escolar), bem como a resposta oferecida pelo sistema de controle social formal.

A abordagem multimetodológica utilizada combinou revisão bibliográfica e empírica, sendo essencial para o desenvolvimento do diagnóstico. A coleta de dados provenientes de boletins de ocorrência possibilitou uma análise detalhada de fatores como idade, gênero, tipo de escola, região geográfica de escola e local de ocorrência de atos violentos, atos infracionais praticados, quem teria reportado os casos, além das respostas oferecidas pelo sistema de controle social formal.

Utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977), que foi instrumental para a organização e interpretação dos dados, complementada por revisão bibliográfica de artigos científicos, teses, legislação, sítios eletrônicos oficiais e outros documentos. A revisão bibliográfica foi importante para nortear a investigação e ampliar a compreensão do tema, principalmente para focar no aspecto sociológico da violência e trazer a convivência social diária como ponto central do estudo.

É fato que a convivência social harmoniosa já era um ponto de estudo no que diz respeito à violência nas escolas. Porém, após o contexto pandêmico, revelou-se ainda mais significativa, afinal, a interrupção da interação diária com diversas culturas, gêneros e outras diferenças, e seu subsequente restabelecimento, repercutiu na convivência social.

Mas não é só. Em 2022, o aumento expressivo no número de matrículas na cidade de Campinas e a reestruturação das interações sociais no ambiente escolar podem ter influenciado o número e a natureza dos conflitos reportados.

Nossa investigação optou por um enfoque na violência em seu viés sociológico, e partiu para a ideia de violência sob um olhar multifacetado e difuso, dadas as peculiaridades próprias da violência nas escolas — sabendo que a violência escolar deve ser interpretada como uma simbiose entre a violência e o ambiente escolar.

O fenômeno da violência exibe um caráter dinâmico e multidimensional, moldado por contextos históricos, geográficos e socioculturais. No ambiente escolar, as relações sociais e as interações entre os alunos criam condições específicas para o desenvolvimento de diversas formas de violência.

Apesar das características únicas de cada escola, pode-se observar um padrão nas manifestações da violência escolar, que incluem agressões físicas, ameaças, incivildades, violência sexual, danos à propriedade e bullying/cyberbullying.

Neste estudo o tema da violência nas escolas foi examinado a partir de sua perspectiva histórica e demonstrou como o fenômeno se manifesta atualmente. Embora o bullying/cyberbullying e os ataques tenham ganhado maior repercussão, o diagnóstico da violência nas escolas evidencia as especificidades de cada local e instituição investigada. Por conta disso, a análise de dados se mostra fundamental para atingir uma compreensão aprofundada desse fenômeno.

Como o adolescente em conflito com a lei foi o objeto de investigação, um capítulo foi dedicado ao Sistema de Responsabilização, enfatizando a Doutrina da Proteção Integral, seus princípios correlatos, políticas públicas, medidas protetivas e socioeducativas e, por fim, a remissão.

Uma vez que a dissertação aborda a violência nas escolas entre alunos, a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento torna-se especialmente relevante. Esse conceito reflete a ideia da Doutrina da Proteção Integral, que estabelece um estatuto diferenciado para o adolescente, reconhecendo-o como uma pessoa em desenvolvimento — físico, moral, psicológico, entre outros aspectos. Partindo de um sistema de responsabilização especial da prática do ato infracional resultante da violência escolar, é possível realizar uma análise precisa da situação e contribuir para a formulação de políticas públicas voltadas à sua mitigação.

No último capítulo, com a catalogação e sistematização dos dados, pudemos analisar e investigar de que forma a violência entre alunos se apresentou em Campinas no ano de 2022. A análise detalhada dos atos infracionais revelou que,

geralmente, as ocorrências de violência escolar se deram dentro das dependências das próprias instituições. As notificações ao controle social formal, na maior parte dos casos, foram realizadas por representantes das vítimas.

Já a idade média dos adolescentes envolvidos em atos infracionais não se limitou à faixa de 16 a 17 anos, como comumente esperado. Houve diferenças no perfil das vítimas, com prevalência do gênero masculino nas escolas públicas, enquanto nas escolas privadas a maioria das vítimas era do gênero feminino.

Os atos infracionais mais identificados foram aqueles análogos aos crimes de lesão corporal, aos crimes contra a honra, ao crime de ameaça e à contravenção penal de vias de fato.

Observou-se que houve uma variação de perfil entre as escolas públicas e privadas: enquanto nas escolas públicas as lesões corporais e as ameaças se destacaram, nas escolas privadas foram os atos infracionais análogos aos crimes contra a honra.

A documentação identificou que os adolescentes do gênero masculino foram aqueles que praticaram mais atos infracionais. E, embora as adolescentes do gênero feminino também tenham cometido atos infracionais, não há registros nas escolas privadas, apenas em instituições públicas.

Os atos infracionais mais praticados pelas adolescentes do gênero feminino foram aqueles análogos ao crime de ameaça. Já entre adolescentes do gênero masculino, foram atos semelhantes ao crime de lesão corporal.

Os dados apontaram que as escolas públicas estaduais concentraram o maior número de registros de violência, especialmente no Ensino Fundamental. Também foram observadas diferenças regionais em Campinas, sendo as regiões Sudoeste, Sul e Leste aquelas com maior incidência de casos. Outro ponto importante é a resposta dada pelo controle social formal, que, em diversas ocasiões, optou pela concessão de remissões ministeriais e judiciais como forma de resolução dos conflitos.

Esse dado reforça a noção de que a população tende a judicializar questões que poderiam ser resolvidas por meio da implementação de políticas públicas mais ativas e com abordagem ressocializadora para mitigar a violência escolar, reservando para o Estado casos mais graves.

Em Campinas, há políticas públicas implantadas para a redução da violência escolar, e nesta dissertação discutimos o CONVIVA/SP e o Projeto Égide.

O diagnóstico de como a violência escolar entre alunos se manifestou, em 2022, nas escolas de Campinas, evidenciou não apenas a distribuição e as características dos atos infracionais, mas também a dinâmica de resposta do controle social.

Assim, os dados fornecem uma base sólida para a formulação e reformulação, bem como a implementação de políticas públicas direcionadas e eficazes no enfrentamento da violência escolar, considerando as especificidades de cada região, tipo de escola e perfil dos alunos envolvidos.

Por fim, a continuidade de estudos sobre o tema é fundamental para aprofundar o entendimento dessa problemática e buscar soluções que promovam um ambiente escolar mais seguro e inclusivo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam (org.). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128717>. Acesso em: 13 nov. 2024.
- ABRAMOVAY, Miriam (coord.). **Cotidiano nas escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145265>. Acesso em: 9 nov. 2024.
- ABRAMOVAY, Miriam. **Violência nas escolas**. 2. ed. [S. l.]: Flacso Brasil, 2021. Disponível em: https://flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas_edicao2.pdf. Acesso em: 9 nov. 2024.
- ABRAMOVAY, Miriam; AVANCINI, Marta; OLIVEIRA, Helena. O bê-á-bá da intolerância e da discriminação. In: FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF) (org.). **Direitos negados: a violência contra a criança e o adolescente no Brasil**. 2. ed. Brasília: UNICEF, 2006. p. 29-53. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/direitos-negados>. Acesso em: 9 nov. 2024.
- ABRAMOVAY, Miriam; FIGUEIREDO, Eleonora; SILVA, Ana Paula da. Violência e escolas: as juventudes e suas inquietações. In: ABRAMOVAY, Miriam *et al.* (orgs.). **Reflexões sobre convivências e violências nas escolas**. Brasília: Flacso, 2021. p. 35-55. Disponível em: <https://flacso.org.br/files/2021/11/RCVE.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2024.
- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas: versão resumida**. Brasília: UNESCO Brasil, 2003. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133967_por. Acesso em: 9 nov. 2024.
- ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO: BID, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127138>. Acesso em: 9 nov. 2024.
- ADORNO, Sérgio. Políticas Públicas de Segurança e Justiça Penal. **Cadernos Adenauer**, v. 9, n. 4, p. 9-27, 2008. Disponível em: https://www.kas.de/documents/265553/265602/7_file_storage_file_9403_5.pdf/d2bb6335-895d-78cb-70c1-0c3be4c8e919. Acesso em: 9 nov. 2024.
- ARENDT, Hanna. **Sobre a Violência**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- ATLAS BRASIL. Ranking. **Atlas Brasil**, 2022. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/ranking>. Acesso em: 9 nov. 2024.
- AVILA, Lisélen de Freitas. **As medidas socioeducativas em meio aberto e a relação com a judicialização das violências nas escolas na cidade de Porto Alegre**. 2013. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/540>. Acesso em: 9 nov. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 LDA, 1977.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.914, de 9 de dezembro de 1941**. Lei de Introdução do Código Penal (decreto-lei n. 2.848, de 7-12-1940) e da Lei das Contravenções Penais (decreto-lei n. 3.688, de 3 de outubro de 1941). Rio de Janeiro: Presidência da República, 1941. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3914.htm. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 6.697 de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Brasília: Presidência da República, 1979. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCiVil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991**. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8242.htm. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006**. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília: CONANDA, 2006a. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/blob/baixar/7737>. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Brasília: CONANDA, 2006b. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/https-wwwgovbr-participamaisbrasil-blob-baixar-7359>. Acesso em: 4 out. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (2. Turma). **Recurso extraordinário nº 248.018-SP**. Recurso Extraordinário. Artigo 127 do Estatuto da Criança e do Adolescente. Remissão concedida pelo Ministério Público. Cumulação de medida socioeducativa imposta pela autoridade judiciária. Possibilidade. Constitucionalidade da norma. Precedente. Recurso conhecido e provido. Relator: Min. Joaquim Barbosa, 6 de maio de 2008a. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo511.htm>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.829, de 25 de novembro de 2008**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, para aprimorar o combate à produção, venda e distribuição de pornografia infantil, bem como criminalizar a

aquisição e a posse de tal material e outras condutas relacionadas à pedofilia na internet. Brasília: Presidência da República, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11829.htm. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009**. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12010.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.015, de 7 de agosto de 2009**. Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal e revoga a Lei no 2.252, de 1º de julho de 1954, que trata de corrupção de menores. Brasília: Presidência da República, 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12015.htm. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Presidência da República, 2009c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010**. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Brasília: Presidência da República, 2010a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 66, de 13 de julho de 2010**. Dá nova redação ao § 6º do art. 226 da Constituição Federal, que dispõe sobre a dissolubilidade do casamento civil pelo divórcio, suprimindo o requisito de prévia separação judicial por mais de 1 (um) ano ou de comprovada separação de fato por mais de 2 (dois) anos. Brasília: Presidência da República, 2010b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc66.htm. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.** Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça (6. Turma). **Habeas Corpus nº 299.243 - SP (2014/0174113-3).** Estatuto da Criança e do Adolescente. Habeas Corpus. Impetração substitutiva de recurso especial. Improriedade da via eleita. Impetrante: Defensoria Pública do Estado de São Paulo. Impetrado: Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Relatora: Min. Maria Thereza de Assis Moura, 16 de dezembro de 2014. Disponível em: https://scon.stj.jus.br/SCON/GetInteiroTeorDoAcordao?num_registro=201401741133&dt_publicacao=03/02/2015. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 90, de 15 de setembro de 2015.** Dá nova redação ao art. 6º da Constituição Federal, para introduzir o transporte como direito social. Brasília: Presidência da República, 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc90.htm. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015.** Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília: Presidência da República, 2015b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.277, de 29 de abril de 2016.** Institui o dia 7 de abril como o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13277.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017.** Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018**. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Brasília: Presidência da República, 2018a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm#art1. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.718, de 24 de setembro de 2018**. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar os crimes de importunação sexual e de divulgação de cena de estupro, tornar pública incondicionada a natureza da ação penal dos crimes contra a liberdade sexual e dos crimes sexuais contra vulnerável, estabelecer causas de aumento de pena para esses crimes e definir como causas de aumento de pena o estupro coletivo e o estupro corretivo; e revoga dispositivo do Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941 (Lei das Contravenções Penais). Brasília: Presidência da República, 2018b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13718.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda)**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2018c. Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/conanda>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942**. Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro. Rio de Janeiro: Presidência da República, [2018]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del4657compilado.htm. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). **Levantamento Anual SINASE 2017**. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias do MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.132, de 31 de março de 2021**. Acrescenta o art. 147-A ao Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para prever o crime de perseguição; e revoga o art. 65 do Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941 (Lei das Contravenções Penais). Brasília: Presidência da República, 2021a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-

2022/2021/lei/l14132.htm. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.188, de 14 de abril de 2021**. Define o programa de cooperação Sinal Vermelho contra a Violência Doméstica como uma das medidas de enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a mulher previstas na Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), e no Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), em todo o território nacional; e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para modificar a modalidade da pena da lesão corporal simples cometida contra a mulher por razões da condição do sexo feminino e para criar o tipo penal de violência psicológica contra a mulher. Brasília: Presidência da República, 2021b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14188.htm. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. **Resolução nº 243, de 18 de outubro de 2021**. Dispõe sobre a Política Institucional de Proteção Integral e de Promoção de Direitos e Apoio às Vítimas. Brasília: CNMP, 2021c. Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Resolucoes/2021/Resoluo-n-243-2021.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023**. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. Brasília: Presidência da República, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14532.htm. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023**. Autoriza o Poder Executivo a implantar serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar. Brasília: Presidência da República, 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14643.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.644, 2 de agosto de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. Brasília: Presidência da República, 2023c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Levantamento Nacional de dados do SINASE**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023d. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoSINASE2023.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ataques às Escolas no Brasil: Análise do Fenômeno e Recomendações para a ação governamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2023e. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a->

informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate À Fome. **Cadastro único: conhecer para incluir**. Brasília, [2024]h. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/cadastro-unico>. Acesso em: 17 dez.2024.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília: Presidência da República, 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024**. Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Brasília: Presidência da República, 2024b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14819.htm. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Rio de Janeiro: Presidência da República, [2024]a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941**. Lei das Contravenções Penais. Rio de Janeiro: Presidência da República, [2024]b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3688.htm. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [2024]c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2024]d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da

Assistência Social e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2024]e. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2024]f. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília: Presidência da República, [2024]g. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2024h. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htmmem: 9 nov. 2024.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. *In*: BUCCI, Maria Paula Dallari (org.). **Políticas públicas: Reflexões sobre o conceito jurídico.** São Paulo: Editora Saraiva, 2006. p. 1-47.

CAMPINAS. **Lei Municipal de Campinas nº 13.954, de 24 de novembro de 2010.** Proíbe a utilização de telefone celular e equipamentos eletrônicos que especifica, nas salas de aulas da rede municipal de ensino e dá outras providências. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, 2010. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/lei-ordinaria/2010/1396/13954/lei-ordinaria-n-13954-2010-proibe-a-utilizacao-de-telefone-celular-e-equipamentos-eletronicos-que-especifica-nas-salas-de-aulas-da-rede-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CAMPINAS. Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (CMDCA). **Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo de Campinas: Plano Decenal (2014-2024).** Campinas: CMDCA, 2014. Disponível em: <https://cmdca.campinas.sp.gov.br/sites/cmdca.campinas.sp.gov.br/files/arquivos/Plano%20Decenal%20Socioeducativo%20%28vers%C3%A3o%20LIMPA%29%20adequada.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CAMPINAS. Decreto nº 22.759, de 27 de abril de 2023. Regulamenta a Lei nº 16.318, de 25 de novembro de 2022, que institui o programa municipal de prevenção contra a prática de atentados violentos nas dependências das escolas municipais e dá outras providências. **Diário Oficial**: ano 52, n. 13.077, p. 3, 28 abr. 2023. Disponível em: <https://portal-api.campinas.sp.gov.br/sites/default/files/publicacoes-dom/dom/515414750604475065154128.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CAMPOS, Carmen Hein de. Razão e sensibilidade: teoria feminista do direito e Lei Maria da Penha. *In*: CAMPOS, Carmen Hein de (org.). **Lei Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminista**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011. p. 1-12.

CARNEIRO, Yanna J. Misoginia: você sabe o que é? **Politize!**, 5 ago. 2019. Disponível em: <https://www.politize.com.br/misoginia/>. Acesso em: 13 nov. 2024.

CARVALHO, Marília P. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 99-117, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100006>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CASAROTI, Luciano. Contravenções Penais Decreto-Lei nº 3688/1941. *In*: CUNHA, Rogério S. *et al.* (coord.). **Leis Penais Especiais Comentadas**. 3. ed. Salvador: Editora JusPODIVM, 2020. p. 22-115.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coords.). **Atlas da violência 2023**. Brasília: Ipea: FBSP, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/12614>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CHESNAIS, Jean Claude. **Histoire de La Violence**. Paris: Robert Laffont, 1981.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Regras de Tóquio**: regras mínimas padrão das Nações Unidas para a elaboração de medidas não privativas de liberdade. Brasília: CNJ, 2016. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2019/09/6ab79224344499259ffca0729122b2d38-2.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Diretrizes de Riad**: diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da Prática de Infrações por Adolescentes. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2024a. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2024/08/diretrizes-riad.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Regras de Beijing**: regras mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça juvenil adotadas pela Resolução nº 40/33 da Assembleia Geral, de 29 de novembro de 1985. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2024b. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp->

content/uploads/2024/08/regras-beijing.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

CONVIVA SP. Aplicativo CONVIVA SP. **EFAPE | Programa Conviva SP**, [2024]. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/nossa-atuacao/aplicativo-conviva-sp/>. Acesso em: 13 nov. 2024.

COSTA, Ana Paula Motta. Execução socioeducativa e a necessidade de parâmetros para a interpretação da Lei nº 12.594/2012. **Revista de Estudos Criminais**, v. 11, n. 51, p. 61-82, out./dez. 2013.

COSTA, Ana Paula Motta; ALMEIDA, Marina Nogueira de; OLIVEIRA, Luiza Mostowski. Relações de gênero e violência: masculinidades violentas e juvenicídio no Brasil. *In*: SILVA, Adalene Ferreira Figueiredo da *et al.* (orgs.). **Gênero e Direitos Humanos: perspectivas múltiplas**. Porto Alegre: Editora Fi, 2022. p. 168-192. Disponível em: <https://www.editorafi.org/430genero>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CUBAS, Viviane. Violência nas escolas: como defini-la? *In*: RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira (orgs.). **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. p. 23-46. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/publicacao/violencia-nas-escolas-um-guia-para-pais-e-professores/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CUNHA, Rogério. **Manual de Direito Penal volume único**: parte geral (arts. 1º ao 120). 5. ed. Salvador: Editora JusPODIVM, 2017.

CUNHA, Rogério. **Manual de Direito Penal volume único**: parte especial (arts. 121 ao 361). 10. ed. Salvador: Editora JusPODIVM, 2018.

CUNHA, Rogério Sanches; LÉPORE, Paulo Eduardo; ROSSATO, Luciano Alves. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

DEBARBIEUX, Éric. Violência nas escolas: divergência sobre palavras e um desafio político. *In*: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (orgs.). **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: Unesco, 2002. p. 59-87. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128722>. Acesso em: 10 nov. 2024.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: Cortez Editora, 2021.

DE PAULA, Paulo Afonso Garrido. Ato Infracional e Natureza do Sistema de Responsabilização. *In*: INSTITUTO LATINO-AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA PREVENÇÃO DO DELITO E DO TRATAMENTO DO DELINQUENTE (ILANUD) *et al.* (orgs.). **Justiça Adolescente e Ato infracional: socioeducação e responsabilização**. São Paulo: ILANUD, 2006. p. 25-48. Disponível em: https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Justica-adolescente-e-ato-infracional.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

DIGÁCOMO, Murilo. Garantias processuais do adolescente autor de ato infracional – O procedimento para apuração de ato infracional à luz do direito da criança e do adolescente. *In*: INSTITUTO LATINO-AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA PREVENÇÃO DO DELITO E DO TRATAMENTO DO DELINQUENTE (ILANUD) *et al.* (orgs.) **Justiça Adolescente e Ato infracional**: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006. p. 207-245. Disponível em: https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Justica-adolescente-e-ato-infracional.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

FARIA, Fábio. **PL 6935/2010**. Define o crime de Intimidação no Código Penal Brasileiro e dá outras providências. Altera o Decreto-lei nº 2.848, de 1940, definindo como crime a intimidação ou bullying. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=469060>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FARIA, Fábio. **PL 1011/2011**. Define o crime de Intimidação escolar no Código Penal Brasileiro e dá outras providências. Tipifica o bullying como crime contra a honra. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=498107>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FÉLIX, Fernanda Seabra. **Violência no espaço escolar**: reflexões acerca das estratégias de prevenção aplicadas nas aulas do componente curricular Projeto de Vida. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/15856>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FELIZARDO, Aloma Ribeiro. **Bullying**: a violência que nasce na escola. Orientações Práticas para a cultura da paz. Curitiba: Editora Intersaberes, 2019. *E-book*.

GASTAL, Mariana. **Entre os Muros das Escolas**: Novas configurações das rotinas e práticas escolares frente à percepção do aumento da insegurança. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Criminais) - Faculdade de Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8267>. Acesso em: 10 nov. 2024.

HARTUNG, Pedro Affonso Duarte. **Levando os direitos das crianças a sério**: a absoluta prioridade dos direitos fundamentais e melhor interesse da criança. 2019. Tese (Doutorado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.2.2019.tde-04092020-174138>. Acesso em: 10 nov. 2024.

HELOU, Marina. **Projeto de Lei nº 293/2024**. Proíbe o uso de celulares e outros dispositivos eletrônicos pelos alunos nas unidades escolares da rede pública e privada de ensino, no âmbito do Estado de São Paulo. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2024. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/spl/2024/04/Propositura/1000549285_1000689688_Proposi

tura.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

IFANGER, Fernanda Carolina de Araujo. **A intolerância ao diferente**: O problema do *bullying* escolar. 2014. Tese (Doutorado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.2.2014.tde-12122014-092730>. Acesso em: 10 nov. 2024.

IFANGER, Fernanda Carolina de Araujo. Adolescentes e a prática de ato infracional na cidade de Campinas. *In*: SHECAIRA, Sérgio Salomão *et al.* (orgs.). **Novos ensaios críticos em criminologia**: Adolescentes e a prática infracional na cidade de Campinas. São Paulo: Editora D'Plácido, 2023. p. 187-204.

ÍNDICE NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar: Resultados. **Inep**, [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 9 nov. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. **IBGE**, [2023]a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/campinas/pesquisa/40/78187?tipo=ranking&indicador=78193>. Acesso em: 9 nov. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. **IBGE**, [2023]b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/campinas/pesquisa/40/78187?tipo=ranking&indicador=78197>. Acesso em: 9 nov. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. **IBGE**, [2023]c. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/campinas/pesquisa/40/78187?tipo=ranking&indicador=78199>. Acesso em: 9 nov. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. **IBGE**, [2023]d. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/campinas/pesquisa/40/78187?tipo=ranking&indicador=78187>. Acesso em: 9 nov. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Campinas. **IBGE**, [2024]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/campinas/panorama>. Acesso em: 9 nov. 2024.

ISHIDA, Válter Kenji. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Doutrina e Jurisprudência. 16. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2015.

KURKOWSKI, Rafael Schwez. Criança e Adolescente – Lei nº 8069/1990. *In*: CUNHA, Rogério Sanches; PINTO, Ronaldo Batista; SOUZA, Renee do Ó (coords.). **Leis Penais Especiais Comentadas**. 3. ed. Salvador: JusPODIVM, 2020. p. 512-568.

LAURIA, Mariana Paganini. Preconceito de Raça ou de cor – Lei nº 7.716/1989. *In*:

CUNHA, Rogério Sanches; PINTO, Ronaldo Batista; SOUZA, Renee do Ó (coords.). **Leis Penais Especiais Comentadas**. 3. ed. Salvador: JusPODIVM, 2020. p. 423-471.

LIBERATI, Wilson Donizetti. **Adolescente e ato infracional: medida socioeducativa é pena?** 2. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2012.

LIMA, Renato Brasileiro. **Código de Processo Penal Comentado**. 5. ed. Salvador: Editora Juspodivm, 2020.

MACHADO, Martha de Toledo. **A Proteção Constitucional de Crianças e Adolescentes e os Direitos Humanos**. Barueri: Editora Manoele, 2003.

MACHADO, Martha de Toledo. Sistema Especial de Proteção da Liberdade do Adolescente na Constituição Brasileira de 1988 e no Estado da Criança e do Adolescente. *In*: INSTITUTO LATINO-AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA PREVENÇÃO DO DELITO E DO TRATAMENTO DO DELINQUENTE (ILANUD) *et al.* (orgs.) **Justiça Adolescente e Ato infracional: socioeducação e responsabilização**. São Paulo: ILANUD, 2006. p. 87-121. Disponível em: https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Justica-adolescente-e-ato-infracional.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

MACHADO, Rafael. Direito da Criança e do Adolescente. *In*: ANDRADE, Adriano *et al.* **Interesses Difusos e Coletivos: Direito da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Editora Método, 2018. v. 2, p. 205-547.

MAREUSE, Márcia Aparecida Giuzi. Reflexões sobre a violência: manifestações na mídia e implicações no universo infantojuvenil. *In*: PACHECO, Elza Dias (org.). **O cotidiano infantil violento: marginalidade e exclusão social**. São Paulo: Lopic, 2007. p. 41-51.

MASSON, Cléber. **Direito Penal, Volume 2: Parte Especial (arts. 121 a 212)**. 11. ed. São Paulo: Editora Método, 2018.

MÉNDEZ, Emílio Garcia. Evolución histórica del derecho de la infancia: ¿Por que una historia de los derechos de la infancia? *In*: INSTITUTO LATINO-AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA PREVENÇÃO DO DELITO E DO TRATAMENTO DO DELINQUENTE (ILANUD) *et al.* (orgs.) **Justiça Adolescente e Ato infracional: socioeducação e responsabilização**. São Paulo: ILANUD, 2006. p. 7-23. Disponível em: https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Justica-adolescente-e-ato-infracional.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

NETO, Olympio de Sá Souto Maior. Garantias Penais do Adolescente Autor de Ato Infracional. *In*: INSTITUTO LATINO-AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA PREVENÇÃO DO DELITO E DO TRATAMENTO DO DELINQUENTE (ILANUD) *et*

al. (orgs.) **Justiça Adolescente e Ato infracional**: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006. p. 123-149. Disponível em: https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Justica-adolescente-e-ato-infracional.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

NEUMANN, Ana Luisa *et al.* Impacto da pandemia por Covid-19 sobre a saúde mental de crianças e adolescentes: uma revisão integrativa. *In*: CAVALCANTI, Washington Moreira (org.). **Pandemias**: impactos na sociedade. Belo Horizonte: Synapse Editora, 2020. p. 56-67. Disponível em: <https://www.editorasynapse.org/wp-content/uploads/2020/10/Pandemias-V0.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Em busca da Constituição Federal das Crianças e dos Adolescentes. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2018.

NUNES, César Augusto Amaral; VINHA, Telma Pileggi; CAMPOS, Soraia Berini. Processos responsivos no desenho, na implementação e na avaliação de programas na área da melhoria da qualidade da convivência escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 26, n. esp. 3, e022099, jul. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.3.16960>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ONG INTERNACIONAL BULLYING SIN FRONTERAS. ESTATÍSTICAS MUNDIAIS DE BULLYING. BRASIL. Lugar 4. 66.500 casos. 2022/2023. **ONG Internacional Bullying Sin Fronteras**, 31 jan. 2024. Disponível em: <https://bullysinfronteras.blogspot.com/2022/02/estadisticas-de-bullying-no-brasil.html>. Acesso em: 13 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Genebra**. [S. l.]: ONU, 1924. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22021/file/Declaracao-de-Genebra-1924.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos da Criança. **UNICEF no Brasil**, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Violência escolar e bullying**: relatório sobre a situação mundial. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <http://repositorio.asc.es.br/bitstream/123456789/1918/1/Viol%c3%aancia%20escolar%20e%20bullying%20relat%c3%b3rio%20sobre%20a%20situa%c3%a7%c3%a3o%20mundial.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023**: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem?

Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em: 13 nov. 2024.

PEREIRA, Tânia da Silva. **Direito da criança e do adolescente**: uma proposta interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 1996.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Aulas presenciais serão obrigatórias para todos a partir do próximo dia 3. **Prefeitura Municipal de Campinas**, 29 out. 2021. Disponível em: <https://campinas.sp.gov.br/noticias/91780/aulas-presenciais-serao-obrigatorias-para-todos-a-partir-do-proximo-dia-3>. Acesso em: 10 nov. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria de Assistência Social, Pessoa com Deficiência e Direitos Humanos. Mapas por região incluídas no CadÚnico. **Portal Vigilância Socioassistencial**, [mai. 2022]. Disponível em: <https://smcais-vis.campinas.sp.gov.br/>. Acesso em: 17 dez. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Égide: Prefeitura lança projeto contra violência nas escolas. **Portal da Educação**, [abr. 2023]. Disponível em: <https://educa.campinas.sp.gov.br/post/2023/egide-prefeitura-lanca-projeto-contra-violencia-nas-escolas>. Acesso em: 10 nov. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Consulta - Escolas. Consulta realizada: "TODAS ESCOLAS.". **Educa + Campinas**, [2024]a. Disponível em: https://integremaster.ima.sp.gov.br/integre/web/cons_escola_list.php. Acesso em: 10 nov. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Consulta - Escolas. **Educa + Campinas**, [2024]b. Disponível em: https://integremaster.ima.sp.gov.br/integre/web/cons_escola.php. Acesso em: 10 nov. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Mapa das Escolas. **Portal da Educação**, [2024]c. Disponível em: <https://educa.campinas.sp.gov.br/#mapa-das-escolas>. Acesso em: 10 nov. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Mapas de serviços, Campinas/SP. **Prefeitura Municipal de Campinas**, [2024]d. Disponível em: <https://mapaservicos.campinas.sp.gov.br/>. Acesso em: 4 out. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria de Assistência Social, Pessoa com Deficiência e Direitos Humanos. Painel de Cadastro Único Campinas. **Portal Vigilância Socioassistencial**, [2024]e. Disponível em: http://campinas.sp.gov.br/sites/painel_cadunico/painel-cadunico. Acesso em: 17 dez. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria de Assistência Social, Pessoa com Deficiência e Direitos Humanos. Notificações de violência – Divisão territorial da Assistência Social. **Portal Vigilância Socioassistencial**, [2024]f. Disponível em: <https://campinas.sp.gov.br/sites/painel-violencia/painel-de-indicadores-de-violencia>. Acesso em: 17 dez. 2024.

PRINA, Franco. A violência na escola: da pesquisa ao projeto, a experiência da rede europeia Nova Res. *In*: DEARBIEUX, Éric *et al.* **Desafios e alternativas**: violência nas escolas. Brasília: UNESCO: UNDP, 2003. p. 145-184. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130875>. Acesso em: 10 nov. 2024.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETTI, Lindomar Wessler. Violência Escolar: na Escola, da Escola e contra a Escola. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 161-179, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/rde.v9i26.3700>. Acesso em: 10 nov. 2024.

RAMIDOFF, Mário Luiz. **Direito da Criança e do Adolescente**: Por Uma Propedêutica Jurídico-Protetiva Transdisciplinar. 2007. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/12287>. Acesso em: 10 nov. 2024.

RAMIDOFF, Mário Luiz. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativa– SINASE**: comentários à Lei n. 12.594 de 18 de janeiro de 2012. São Paulo: Saraiva, 2012.

RAMIDOFF, Mário Luiz. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. Curitiba: Inter Saberes, 2022.

RESTREPO, Jorge Emiro; ACOSTA-TOBÓN, Sérgio Andrés. Diferencias de género en la agresividad en jóvenes infractores en Medellín, Colombia. **Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud**, v. 21, n. 2, maio-ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.2.5485>. Acesso em: 10 nov. 2024.

RIBEIRO, Lauro. Direito Educacional. *In*: ANDRADE, Adriano *et al.* **Interesses Difusos e Coletivos**: Direito da Criança e do Adolescente. São Paulo: Editora Método, 2018. v. 2, p. 695-726.

RIBEIRO, Lúcio Ronaldo Pereira. Vitimologia. **Revista dos Tribunais**, v. 8, n. 761, p. 473-481, mar. 1999.

ROSA, Sadi Nunes. Violências nas escolas: da palmatória às incivildades. *In*: NUNES, Sadi. **Violência e Cultura de Paz nas Escolas**. Toledo: Fasul Editora, 2007. p. 71-87. Disponível: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2524-6.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. **Análise de conteúdo categorial**: manual de aplicação. Brasília: Enap, 2021. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/6542/1/Analise_de_conteudo_categorial_final.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

SANTOS, Danielle Maria Espezim dos; VERONESE, Josiane Rose Petry. A Proteção Integral e o Enfrentamento de Vulnerabilidades Infantoadolescentes. **Revista de Direito**, v. 10, n. 2, p. 109-157, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.32361/20181022056>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SANTOS, José Eduardo L. Boletim de ocorrência eletrônico no estado de São Paulo: inteligência artificial como proposta de inovação. **Revista Jurídica Unicuritiba**, v. 3, n. 60, p. 426-446, jul./set. 2020. Disponível em: https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_informativo/bibli_inf_2006/Rev-Jur-UNICURITIBA_n.60.19.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. Violências e dilemas do controle social nas sociedades da “modernidade tardia”. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 1, p. 3-12, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392004000100002>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SANTOS, Juarez Cirino. O Adolescente Infrator e os Direitos Humanos. **Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos**, v. 2, n. 2, p. 90-99, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **Resolução 48, de 1-10-2019**. Institui o CONVIVA SP - Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar no âmbito da rede estadual de educação e dá outras providências. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2019a. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%2048%202019.HTM?Time=31/01/2024%2010:00:40>. Acesso em: 13 nov. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **CONVIVA SP**: Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar. [S. l.]: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2019b. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/01/conviva-placon-tutorial-de-alteraes.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Portaria DGP nº 24, de 13 de abril de 2020. Estabelece rotina de atendimento de ocorrências por meio da Delegacia Eletrônica e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1: Poder Executivo, São Paulo, v. 130, n. 73, p. 10, 15 abr. 2020a. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2020%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fabril%2f15%2fpag_0010_ac9cceb10ba65632603431f0bb565262.pdf&pagina=10&data=15/04/2020&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100010. Acesso em: 10 nov. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **Resolução Seduc-83, de 10-11-2020**. Dispõe sobre a elaboração do calendário escolar para o ano letivo de 2021. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2020b. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE DUC%2083.PDF?Time=15/11/2023%2017:32:52>. Acesso em: 13 nov. 2024.

SCHILLING, Flávia Inês. **Direitos, violência, justiça**: reflexões. 2012. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2013.tde-13032013-152052>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação &**

Realidade, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/257862/000037108.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SCOTT, Joan Wallach. Prefácio a Gender and Politics of History. **Cadernos Pagu**, n. 3, p. 11-27, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1721>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Retorno obrigatório: entenda as regras nas escolas de educação básica do Estado de São Paulo. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**, 18 out. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/retorno-obrigatorio-entenda-regras-nas-escolas-de-educacao-basica-estado-de-sao-paulo/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Ano letivo de 2022 da rede estadual de São Paulo começa nesta quarta (2). **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**, 1 fev. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/ano-letivo-de-2022-da-rede-estadual-de-sao-paulo-comeca-nesta-quarta-2/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Psicólogos nas Escolas: 368 profissionais passam a integrar as equipes das escolas estaduais. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**, 28 ago. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/psicologos-nas-escolas-368-profissionais-passam-integrar-equipes-das-escolas-estaduais/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Endereço Escolas Estaduais. **Diretoria de Ensino – Região de Campinas Oeste**, [2024]a. Disponível em: <https://decampinasoeste.educacao.sp.gov.br/endereco-escolas/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Localize escola. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**, [2024]b. Disponível em: https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/localize_escola. Acesso em: 13 nov. 2024.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Diretoria de Ensino Região Campinas Leste. **Diretoria de Ensino – Região de Campinas Oeste**, [ago. 2024]c. Disponível em: https://seesp-my.sharepoint.com/:x/g/personal/edgard_bordoni_educacao_sp_gov_br/EXT8iYkszkdltguf_oV5nHwBiVP5WShw1bfZlpq4qgEWzg?rttime=4Dmhlfo3Eg. Acesso em: 10 nov. 2024.

SECRETARIA DA SEGURANÇA PÚBLICA. Boletim de Ocorrência Presencial. **Portal SSP**, [2024]. Disponível em: <https://www.ssp.sp.gov.br/servicos/boletim-ocorrencia-presencial>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SHECAIRA. Sérgio Salomão. **Sistema de Garantias e o Direito Penal Juvenil**. 2. ed. São Paulo: Thomson Reuters: Revista dos Tribunais, 2015.

SILVA, Antonio Fernando Amaral. O Estatuto da Criança e do Adolescente e Sistema de Responsabilidade Penal Juvenil ou o Mito da Inimputabilidade Penal. *In: INSTITUTO LATINO-AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA PREVENÇÃO DO DELITO E DO TRATAMENTO DO DELINQUENTE (ILANUD) et al. (orgs.)*

Justiça Adolescente e Ato infracional: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006. p. 49-59. Disponível em:

https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Justica-adolescente-e-ato-infracional.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

SOUZA, Tatiana Lourenço Emmerich de; FREITAS, Bruno Gilaberte. A criminalização do *bullying* e do *cyberbullying*: uma análise do artigo 146-A do Código Penal. **Boletim IBCCRIM**, ano 32, n. 376, p. 8-11, mar. 2024. Disponível em: https://publicacoes.ibccrim.org.br/index.php/boletim_1993/article/view/1011/356. Acesso em: 10 nov. 2024.

SPOSATO, Karyna Batista. **Direito penal de adolescentes:** Elementos Para uma Teoria Garantista. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. [S. l.]: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/spositoescolaeviolenca.pdf/at_download/file. Acesso em: 10 nov. 2024.

TEIXEIRA, Evandro Camargos; KASSOUF, Ana Lúcia. Impacto da Violência nas escolas paulistas sobre o desempenho acadêmico dos alunos. **Economia Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 221-240, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-8050/ea124436>. Acesso em: 10 nov. 2024.

TERRA, Osmar. **Projeto de Lei nº 4224 de 2021.** Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares; prevê a Política Nacional de Prevenção e Proteção ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente; e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília: Senado Federal, 2021. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/160159>. Acesso em: 10 nov. 2024.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino *et al.* O sofrimento emocional em adolescentes em tempos de pandemia do Covid-19. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 26, n. esp. 3, e022095, jul. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.3.16955>. Acesso em: 10 nov. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT); FÓRUM DE ENTIDADES NACIONAIS DA PSICOLOGIA BRASILEIRA (FENPB) (orgs.). **Violência e preconceitos na escola:** contribuições da Psicologia. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2018. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/07/violencia-e-preconceitos-na-escola.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

VERONESE, Josiane Rose Petry; SANTOS, Danielle Maria Espezim dos. Responsabilização estatutária e os avanços do penalismo. **Revista Jurídica da Presidência**, v. 17, n. 112, p. 393-412, jun./set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20499/2236-3645.RJP2015v17e112-1119>. Acesso em: 10 nov. 2024.

VINHA, Telma; NUNES, Cesar A. Amaral. O desafio da convivência: ao tratar da mesma forma indisciplina e violência, escola perde oportunidade de agir de forma reflexiva e transformadora. **Cadernos Globo**, Rio de Janeiro, p. 70-79, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/330703049>. Acesso em: 10 nov. 2024.

VINHA, Telma; NUNES, Cesar Augusto Amaral; MORO, Adriano. Contemporaneidade e a convivência democrática na escola. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 11, n. especial, p. 123-158, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2019.v11esp.06.p123>. Acesso em: 10 nov. 2024.

VINHA, Telma *et al.* **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos**. São Paulo: D3e, 2023. Disponível em: <https://d3e.com.br/relatorios/ataques-de-violencia-extrema-em-escolas-no-brasil/>. Acesso em: 10 nov. 2024.