

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INFÂNCIA  
INDÓCIL: análise dos registros nos livros de  
ocorrência em uma escola municipal de Santa  
Maria/RS**

**TESE DE DOUTORADO**

**Sibila Luft**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2012**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INFÂNCIA INDÓCIL:  
análise dos registros nos livros de ocorrência em uma  
escola municipal de Santa Maria/RS**

**Sibila Luft**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (Linha de Pesquisa Educação Especial) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação.**

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Ph D. Maria Inês Naujorks

**Santa Maria, RS, Brasil  
2012**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Luft, Sibila

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INFÂNCIA INDÓCIL: análise dos registros nos livros de ocorrência em uma escola municipal de Santa Maria/RS / Sibila Luft.-2012.  
165 p.; 30cm

Orientadora: Maria Inês Naujorks  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2012

1. Representações Sociais 2. Infância Indócil 3. Educação  
4. Educação Especial 5. Formação de Professores I.  
Naujorks, Maria Inês II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Tese de Doutorado

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INFÂNCIA INDÓCIL: análise dos  
registros nos livros de ocorrência em uma escola municipal de  
Santa Maria/RS**

Elaborada por  
**Sibila Luft**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Doutora em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

**Maria Inês Naujorks, Ph.D., (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

**Andrea Cristina Coelho Scislesky, Dr<sup>a</sup> (UCDB/MS)**

**Beatriz Gershenson Aginsky, Dr<sup>a</sup> (PUCRS)**

**Dorian Mônica Arpini, Dr<sup>a</sup> (UFSM)**

**Fabiane Adela Tonetto Costas, Dr<sup>a</sup> (UFSM)**

**Soraia Napoleão Freitas, Ph.D. (UFSM) - Suplente**

**Alberto Manuel Quintana Dr. (UFSM) - Suplente**

Santa Maria, setembro 2012

“[...] fui obrigado a refletir seriamente sobre os difíceis problemas da vida comunitária. Conheci o tipo de criança inadaptada, antissocial, que se recusa a sacrificar seus gostos e hábitos aos da comunidade... ele não quer se justificar, não o interessa saber quem tem razão, não pretende obedecer a nenhuma lei. Que tenha êxito ou que fracasse, ele gosta do acaso, do imprevisto que o emociona, vive aventurosamente, vive cada momento e se dá bem com as coisas repentinas. Se algum dia alguém tivesse a oportunidade de estudar seriamente o papel educativo dos tribunais infantis, eu lhe recomendaria que estudasse especialmente esse tipo de criança”.

(KORCZAK, 1997, p. 376)

## AGRADECIMENTOS

Desejo registrar a todos que participaram de importantes momentos de minha vida e formação profissional, e lembrar que *“uma longa viagem começa com um único passo”* (Lao Tsé), meus agradecimentos para:

À minha mãe, **Olívia Schneider**, que me educou para a vida, mesmo não tendo acesso ao mundo letrado, ensinou a importância primeira do trabalho, para que através deste pudesse financiar os meus estudos.

A todos meus ex-professores nas: Escola Municipal Santa Luzia; Ginásio Estadual de 1º Grau General Osório; Escola Estadual de 1º e 2º Graus “Edmundo Roewer”, na cidade de Ibirubá/RS; que pelos exemplos de profissionais foram referência para a minha escolha profissional, e, em especial, à minha orientadora Profª Ph.D. Maria Inês Naujorks, a qual vem me acompanhando e orientando já há alguns anos minha formação, inicialmente no Mestrado, e aceitou o desafio desta pesquisa de Tese: Muito Obrigada!

À Secretaria Municipal de Educação, em especial ao Coordenador de Educação Especial Prof. Ms. Arlei Peripolli, pelo acolhimento e autorização para que este trabalho fosse possível; e às escolas municipais, em especial à ‘Escola’ que liberou e permitiu que esta pesquisa fosse realizada.

Ao Conselho Tutelar Centro de Santa Maria/RS;

Meus agradecimentos: Profª Drª Andrea Cristina Coelho Scislesky; Profª Drª Beatriz Gershenson Aginsky; Profª Drª Doriam Monica Arpini; Profª Drª Fabiane Adela Tonetto Costas; Profª Ph.D. Soraia Napoleão Freitas; Profº Dr. Alberto Manuel Quintana, componentes da banca examinadora, pelos apontamentos e sugestões ao trabalho. À Profª Drª Eli Teresinha Henn Fabris, pelas sugestões quando do exame de qualificação de Tese.

Aos funcionários do CE/PPGE/ UFSM, Elizabeth Gomes da Silveira, Rogério da Luz por toda atenção, dedicação e profissionalismo;

Aos colegas e amigos que fiz e convivi durante o curso de Doutorado, em especial a Profª Drª Loedi Ortiz, Profª Ms Ail Ortiz;

À minha filha Sibebe, pelo companheirismo e apoio neste longo período de estudo e dedicação;

Aos meus irmãos e seus familiares: Ires, Ademar, Ilse, Lurdes, Arivaldo, Veleida, Ana, Anice: *“Eu procurei sempre fazer o melhor que pude, com os recursos que eu tive!”*

Aqueles familiares que fizeram a passagem durante o processo de escrita deste trabalho, meu pai Aloysio Luft (in memoriam, 02/11/11), meu irmão especial Jorge Luft (in memoriam, 06/11/11).

À amiga e colega, pelo apoio e atenção, psicóloga Nívea Dutra.

Ao filósofo Nédio Moisés Maitto, pelos livros, discussões e seu carinho.

À saudosa avó materna, *Idalina Schneider*, por sua acolhida ao dividir a sopa e o pão, fazia mais do que me alimentar, aprendi um dos mais importantes valores humanos: *acolhimento, solidariedade e comunhão* para com o próximo.

Aos amigos e confrades da Casa do Poeta de Santa Maria, em especial ao poeta e escritor José Nelson Correa, pelo incentivo e apoio.

A todos meus alunos e alunas, da Graduação e Pós-Graduação.

A todos aqueles que eu não posso citar, então me calo, em especial às crianças.

## RESUMO

Tese de Doutorado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INFÂNCIA INDÓCIL: análise dos registros nos livros de ocorrência em uma escola municipal de Santa Maria/RS**

AUTORA: MS SIBILA LUFT

ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> PH.D. MARIA INÊS NAUJORKS

Data e local da defesa: Santa Maria, setembro de 2012

A presente tese de Doutorado teve como objetivo conhecer, analisar e compreender como são produzidas as Representações Sociais dos indóceis escolares, a partir dos registros nos livros de ocorrência dos anos iniciais de uma escola municipal de Santa Maria/RS. Foi desenvolvida na Linha de Pesquisa “Educação Especial”, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS (PPGE/CE/UFSM). Sendo a categoria infância uma construção social, apresentamos uma visão histórica da representação, constituição e produção da infância indócil: criminosa, infratora, transtornada e medicada, sob olhares da mídia, as Ciências Jurídicas, as Ciências Médicas, a Educação e Educação Especial, contemplando saberes de âmbitos da interdisciplinaridade (JAPIASSÚ, 1976), perpassando pela construção de marcos mundiais no reconhecimento dos direitos das crianças e das Políticas Públicas voltadas para estas. Conhecer as representações sociais (MOSCOVICI, 1978; 2010; JODELET, 2001) produzidas no espaço escolar sobre os indóceis escolares a partir da análise dos livros de ocorrência e identificando procedimentos adotados pela escola em relação à demanda infância indócil, bem como quais os impactos nas práticas de (in) exclusão, contemplamos questões “*Como as Representações a partir da análise dos livros de ocorrência produzem a exclusão de alunos indóceis?*” A pesquisa foi de cunho documental, e envolveu materiais que “... não receberam ainda um tratamento analítico” (GIL, 2008, p. 66), ocorreu em uma escola municipal de Ensino Fundamental da cidade de Santa Maria/RS, com a utilização de 05 livros de registros de ocorrência envolvendo alunos dos anos iniciais, com amostra total de 954 registros, sendo que destes, 743 (setecentos e quarenta e três) foram utilizados. Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa/UFSM, sob nº 0287.0.243.000-11/2011, a análise e coleta do material ocorreu nos meses de junho a julho/2011, sendo utilizado diário de campo e fotocópia. Os resultados evidenciaram que, no contexto da realidade pesquisada, questões envolvendo a infância indócil são de âmbito comportamental em detrimento das cognitivas. Não evidenciamos casos onde ambos os aspectos estivessem presentes nos registros, o que implica um deslocamento e uma nova representação formada: na atualidade saem de cena aquelas demandas com problemas de aprendizado, bem como os transtornados e hiperativos medicados, sendo estes produções da medicina, para dar lugar aos indóceis escolares, os quais provavelmente irão fomentar a instância jurídica, com a já produzida infância infratora, observada pelos holofotes da mídia, a qual vem sistematicamente divulgando e propagando reportagens sobre a infância infratora, relacionada com o surgimento e explosão de um fenômeno de âmbito internacional, o Bullying. A carência de Políticas Públicas específicas para a educação e permanência da infância indócil na escola, faz-se de tal urgência, somados às discussões sobre a formação de professores, visto a escola utilizar ainda métodos e técnicas punitivas, ameaçadoras e excludentes, o que denota despreparo para o trabalho com este público. Outro aspecto que merece ser evidenciado envolve abordagens interdisciplinares, sendo esta temática em questão crucial para o investimento no campo das Políticas Públicas em Educação, contribuindo assim para a permanência destas demandas na escola, minimizando impactos da exclusão, ainda presentes.

**Palavras-chave:** Representações Sociais. Infância Indócil. Educação. Educação Especial. Formação de Professores. Políticas Públicas. Livros de Ocorrência.



## **ABSTRACT**

Doctoral Thesis  
Program of Graduation in Education  
Federal University of Santa Maria

### **SOCIAL REPRESENTATIONS OF AN UNRULY CHILDHOOD: analysis of the registers in the occurrence books in a municipal school of Santa Maria/RS**

**AUTHOR: MS SIBILA LUFT**

**ADVISER: Prof. Ph. D. MARIA INÊS NAUJORKS**

**Date and place of defense: Santa Maria, september of 2012'**

The current thesis of Doctorate aims to know, to analyze and to understand how are produced the social representations of unruly school children from the registers in the occurrence books of the early years of a municipal school of Santa Maria/RS. It was developed in the Line of Research "Special Education" of the Program of Post-Graduation in Education of the Educational Center of the UFSM/RS (PPGE/CE/UFSM). As the category childhood is a social construction, we presented a new historical view of representation, constitution and production of an unruly childhood: criminal, transgressor, disrupted and medicated childhood, upon the look of the media, the Juridical Sciences, Medical Sciences, Education and Special Education, contemplating knowledge at the level of interdisciplinarity (JAPIASSÚ, 1976) going by the construction of world landmarks in the recognizing of the rights of the children and of the Public Politics turned to these: To know the social representations (MOSCOVICI, 1978; 2010; JODELET, 2001) produced in the school space about the unruly school children, from the analysis of occurrence books and identifying procedures adapted by the school in relation to the unruly childhood demand, as well as what impacts in the practice of (in) exclusion, we contemplated questions "How the representations from the analysis of book occurrences produce the exclusion of unruly students? The research was of documental nature and it involved materials that "... didn't receive an analytical treatment yet (GIL, 2008, p. 66), it occurred in a municipal school of the Elementary School in the city of Santa Maria/RS with the use of 5 books of registers of occurrences involving students of the early years with total samples of 954 registers, and among them 743 (seven hundred and forty-three) of them were used in the research. The analysis and the collect of material, approved by the Ethic Committee in Research/UFSM, upon the number 0287.0.243.000-11/2011, the analysis and the collect of the material occurred in the months of June to July, 2011, and it was used diary of field and photocopy. Results evidenced that, in the context of the researched reality, questions involving the unruly childhood are of behavior level in detriment of cognitive questions. We did not evidence cases in which both the aspects were present in the registers, what implicates a displacement and a new representation formed: nowadays those demands leave the scene with problems of learning, as well as the disturbed, hyperactive and medicated students being these productions of medicine, to give place to unruly students who probably will promote the juridical instances, with that already produced in the transgressor childhood observed by the lights of the media, which comes systematically divulging and diffusing newspaper reports about the transgressor childhood, related to the appearance and explosion of a phenomenon of international level, the Bullying. The lack of specific Public Politics for education and permanence of the unruly childhood at school is of great urgency, which are added to the discussions upon the formation of teachers, due to fact that school still uses punishing, menacing and exclusive methods and techniques, what shows the unpreparedness for the work of this public. Other aspect which deserve to be evidenced involves interdisciplinary approaches, being this thematic in question crucial for the investment in the field of Public Politics in Education, contributing so for the permanence of these demands at school, minimizing impacts of exclusion still presents.

**Key words:** Social Representations. Unruly Childhood. Education. Special Education. Formation of Teachers. Public Politics. Occurrence Books.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Quantidade, local e denominação escolas indicadas SMED....	84
Quadro 2 -	Dados das Escolas Visitadas.....	85
Quadro 3 -	Quantidade de livros e de registros escola “C”.....	87
Quadro 4 -	Quantidade casos registrados e utilizados na pesquisa.....	97
Quadro 5 -	Procedimentos adotados pela escola em relação aos alunos indóceis encaminhados ao SOE (2007-Suspende).....	125
Quadro 6 -	Comparação de medidas aplicadas à Infância Indócil: Punição Fracionada.....	127
Quadro 7 -	Comparecimento dos responsáveis pelo aluno na escola.....	129
Quadro 8 -	Procedimentos adotados pela escola em relação aos alunos indóceis encaminhados ao SOE (2008-Suspende e Comunicar aos Responsáveis).....	134
Quadro 9 -	Procedimentos adotados pela escola em relação aos alunos indóceis encaminhados ao SOE (2010-Dialogar).....	136
Quadro 10 -	Comparação de medidas aplicadas à Infância Indócil - Punição Fracionada (2008-2010).....	137
Quadro 11 -	Procedimentos adotados pela escola em relação aos alunos indóceis: ‘encaminhar’ e ‘advertir’ aos Órgãos Competentes....	139
Quadro 12 -	Encaminhamentos/e ou Atendimentos de alunos indóceis p/ especialidades.....	141

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	A Representação da Infância Indócil no Espaço Escolar a partir dos livros de registros de ocorrência-SOE.....	104
Tabela 2 -	Procedimentos mais frequentes adotados pela escola em relação aos alunos indóceis que foram encaminhados ao SOE.	105

## LISTA DE ANEXOS

Anexo A -	Mapa-Múndi da Maioridade Penal.....	162
Anexo B -	Linha do Tempo sobre a Legislação e a Infância Indócil.....	163
Anexo C -	A Representação da Infância Indócil.....	164

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: Educação e a Produção da Infância Infratora</b> .....	25
1.1 O surgimento da infância.....	27
1.2 A Educação da infância indócil: Aspectos históricos.....	30
1.3 Sob os olhares da Mídia: A Representação da Infância Criminosa.....	38
1.4 Sob o olhar das Ciências Jurídicas: A Construção da Infância Infratora no Brasil.....	39
1.4.1 Marcos mundial no reconhecimento dos direitos das crianças.....	44
1.5 Sob Olhares das Ciências Médicas: O Nascimento da Infância Transtornada.....	49
1.6 Sob Olhares da Educação Especial: A busca pela (in) definição do aluno (in) dócil: questões de identidade.....	51
<b>CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO</b> .....	61
2.1 Políticas Públicas para a Infância Brasileira: Aspectos Históricos.....	63
2.2 Educação Inclusiva e as Políticas de Inclusão para a Educação da Infância Indócil.....	71
<b>CAPÍTULO 3 - A TEORIA E O MÉTODO</b> .....	75
3.1 A Teoria das Representações Sociais.....	78
3.1.1 Marcos históricos: o surgimento de uma nova teoria.....	78
3.1.2 Conceitos em Representações Sociais.....	79
3.2 Metodologia.....	82
3.2.1 A Escolha do Local: o caminho das pedras.....	82
3.2.2 Caracterização da comunidade e da instituição escolar pesquisada.....	87
3.2.3 Os alunos.....	89
3.2.4 Os professores.....	90
3.2.5 A filosofia, princípios e os objetivos da escola.....	91
3.2.6 A Inclusão, Transferência e as Normas de Convivência.....	93
3.2.7 Instrumentos e procedimentos metodológicos.....	94
3.3 As categorias para análise.....	98
<b>CAPÍTULO 4 - A ANÁLISE E A DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	101
4.1 A representação da infância indócil no espaço escolar.....	103
4.1.1 Comportamentos apresentados no espaço escolar pelos alunos Indóceis dos anos iniciais, com a utilização de objetos concretos.....	106
4.1.2 Comportamentos apresentados em sala de aula entre alunos Indóceis dos anos iniciais, sem a utilização de objetos: com base em critérios objetivos.....	107
4.1.3 Comportamentos apresentados em sala de aula, entre alunos indóceis dos anos iniciais, sem a utilização de objetos: com a análise baseada em critérios subjetivos.....	108
4.1.4 Comportamentos dos alunos indóceis dos anos iniciais direcionados aos professores: Agressão.....	108
4.1.5 Comportamentos dos alunos indóceis dos anos iniciais direcionados aos professores (as): Desrespeito.....	109
4.1.6 Objetos apreendidos com alunos indóceis dos anos iniciais e que foram encaminhados ao SOE.....	110

4.2 Procedimentos frequentes adotados pela escola em relação aos alunos indóceis encaminhados ao SOE.....	123
4.2.1 A Representação da Exclusão: a suspensão.....	124
4.2.2 Procedimentos mais frequentes adotadas pela escola em relação aos alunos indóceis: Suspende e Comunicar aos Responsáveis.....	133
4.2.3 Procedimentos mais frequentes adotadas pela escola em relação aos alunos indóceis: comunicar aos órgãos competentes.....	138
4.2.4 Procedimentos mais frequentes adotadas pela escola em relação aos alunos indóceis: encaminhar para especialidades.....	140
<b>CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>161</b>

## APRESENTAÇÃO

O interesse por este tema de pesquisa se originou de minhas práticas profissionais como psicóloga e docente, construído, portanto, a partir de minhas vivências profissionais. Ao lembrar minha trajetória profissional, iniciada há mais de 15 anos, gostaria de explanar como ocorreu a construção e o interesse por este tema de pesquisa, o qual resultou na presente Tese<sup>1</sup> de Doutorado.

Nascida em cidade do interior gaúcho, com pouco mais de 18.000 habitantes, em 2000/1, atuei através de contrato temporário, como perita criminal, vinculada ao governo do Estado do Rio Grande do Sul. Na época, para que o psicólogo atuasse nesta área de alta complexidade, este deveria receber uma formação específica em Porto Alegre. Durante o curso<sup>2</sup> de capacitação, este me propiciou conhecer uma instituição que comportava quase um quarto da população de minha cidade natal, e no qual eu jamais havia imaginado conhecer ou estar: o presídio central de Porto Alegre/RS. Nesta experiência, os sentimentos iniciais de medo, pavor, angústia, agonia, que afloravam, foram gradativamente se aquietando e dando lugar à curiosidade, observação e exploração do local.

Na área externa, policiais militares realizavam treinamento, sendo esta uma prática diária, viaturas entravam e saíam, com novos apenados escoltados ou transferidos, cães sendo treinados, helicópteros efetuando o policiamento aéreo, e eu ia percebendo aos poucos a dinâmica de funcionamento deste local extremamente movimentado e seguro!

Em uma parte interna do presídio, o que chamou minha atenção em especial, foi quando conheci uma ampla área destinada aos trabalhos de ressocialização dos apenados, sendo que, dentre os diversos trabalhos realizados, havia quadros, telas, esculturas, pinturas, arte em madeira, entre outros, verdadeiras obras de arte, e fui me dando conta, de que, como a nossa sociedade (não) valoriza esses talentos e saberes, que faz do indivíduo um ser único com todas as suas peculiaridades.

Confesso que, ao sair daquele espaço, várias questões me vinham à mente, tais como: será que estas pessoas haviam frequentado a escola? Como havia sido

---

<sup>1</sup> A presente Tese de Doutorado foi feita com recursos financeiros do próprio pesquisador.

<sup>2</sup> “V Treinamento Introdutório de Técnicos”, promovido pelo Sistema Penitenciário do RS, SUSEPE (Superintendência de Serviços Penitenciários), efetuado em 1999.

esta experiência? Estes talentos surgiram durante a vivência prisional, ou já havia alguma manifestação na infância? Alguém já havia percebido a potencialidade artística destes apenados? Saí com minhas dúvidas, as quais nas perícias questionava o apenado sobre a sua passagem pela escola.

Já atuando como perita criminal nomeada do RS, constatava que a grande maioria dos apenados, dos quais efetuei perícia, relataram que haviam abandonado a escola, e dentre as diversas justificativas, destacavam-se dificuldades no aprendizado, com relatos de ‘não conseguir aprender’, casos de ‘múltiplas repetências’, ou de ir ao médico, e este dizer que o não aprendizado era por ‘problema na cabeça’ (*sic*)<sup>3</sup>, vários alegavam ter feito uso de medicação<sup>4</sup>, mas de nada ter adiantado. Somados a estes, problemas de indisciplina, tais como ‘não obedecia à professora’ (*sic*), de conduta ‘pegar materiais de colegas’ (*sic*), fuga, evasão da escola, dentre outros.

Gradativamente, eu ia percebendo que as histórias de vida eram semelhantes, sendo a maioria homens, afros descendentes, analfabetos ou analfabetos funcionais, oriundos de regiões periféricas das cidades, com pouca ou sem qualificação profissional, com histórico pessoal repleto de violências, em muitos casos associado à utilização de substâncias psicoativas.

Estas práticas me fizeram refletir sobre o meu papel como ‘avaliadora’ desta demanda social, e ‘produtora de verdades’, ditas ‘científicas’, assim transmitidas e legitimadas pelos discursos que obtive em minha formação inicial e continuada, além de ter a responsabilidade de elaborar o prognóstico de cada caso, onde deveria ‘prever’ se o apenado periciado poderia ser beneficiado ou não com progressão de regime<sup>5</sup>, visto que a ideia de perícia criminal representada era de que a psicologia detentora de um conhecimento científico, o qual poderia influenciar as decisões e medidas do sistema judiciário.

A produção dessas ‘verdades psicológicas’, amparadas pela ciência, e sendo exigidas pelo judiciário, inquietavam-me muito, porque sabia que o psicólogo tinha

---

<sup>3</sup> As siglas ‘*sic*’, eram muito utilizadas em Perícia Criminal, e significam: “Segundo Informações do Comunicante”.

<sup>4</sup> Dentre as medicações mais citadas estavam Gardenal e Ritalina. O primeiro tem como princípio ativo o fenobarbital, que é um barbitúrico com propriedades anticonvulsivantes, e o segundo, o Cloridrato de Metilfenidato, sendo este parte de um programa de tratamento amplo que tipicamente inclui medidas psicológicas, educacionais e sociais para estabilizar as crianças com uma síndrome comportamental caracterizada por distractibilidade moderada a grave, déficit de atenção, hiperatividade, labilidade emocional e impulsividade.

<sup>5</sup> Progressão de regime, em perícia criminal, significa avançar, progredir, passar para outra instância.



muito a mais a contribuir com seu conhecimento do que elaborar laudos e pareceres, legitimando um saber já obsoleto.

Tomei a decisão de não mais atuar na área de perícia criminal, passando a efetuar um replanejamento de carreira, visto não poder parar de trabalhar o que faço desde os 11 anos, investi em novos projetos profissionais, voltados para o trabalho com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Passei a atuar profissionalmente em um município da região central do Estado do Rio Grande do Sul, efetuando atendimento de demandas encaminhadas através de medidas judiciais, solicitadas pelo Ministério Público, Juizado da Infância e Adolescência, sendo casos de alta complexidade, como, por exemplo, de adolescentes em conflito com a lei<sup>6</sup>, de crianças em situação de vulnerabilidade social, ou de demandas encaminhadas pelo Conselho Tutelar, através de solicitação das escolas, envolvendo casos de evasão, múltiplas repetências, agressividade, associado a problemas de conduta, entre outros, no âmbito escolar.

Ao atuar com uma demanda à margem da exclusão escolar, ou já excluída, conhecia através de minhas práticas, tanto anteriores, como atuais, os subterfúgios que as instituições se utilizavam para transferir, encaminhar, alunos ditos problemáticos.

A transferência de escolas, a negação de vagas para irmãos (as) de ‘alunos problemáticos’ e repetentes são algumas formas de exclusão que vivenciei. Encaminhamentos ao Conselho Tutelar, Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente, Ministério Público, bem como a solicitação e o apoio da Brigada Militar nas escolas para a contenção dessas crianças vem sendo recorrente por parte de instituições de ensino, e são algumas das experiências que tenho percebido.

As instituições tentam muitas vezes legitimar uma prática perversa de exclusão: a escola busca promover a transferência do aluno problema para outro local; o judiciário, e o conselho tutelar, buscavam o laudo com a intenção de internamento da criança ou do adolescente, em uma instituição, muitas vezes em outras cidades; e ou a destituição do pátrio poder de sua família, referenciadas como ‘desestruturadas’, sendo as solicitações de avaliações dos técnicos das áreas da psicologia e serviço social uma prática constante.

---

<sup>6</sup> Aqui, adolescentes em conflito com a lei podem ser compreendidos, por aqueles indivíduos na faixa etária entre doze anos completos e dezoito anos incompletos, os quais praticam ações criminosas, mas, não recebem as mesmas punições previstas para delitos que são efetuados por adultos, sendo sujeitos, portanto a medidas próprias, especiais de acordo com a Lei nº 8.069/90 (SARAIWA, 2003).

Muitas destas situações eram hilárias, como, por exemplo, a história de menino, magro e franzino, de aproximadamente 9 anos, encaminhado ao posto de saúde, com o pé machucado e todo 'esfolado'. Quando vi aquela cena com a criança 'escortada' por um policial militar e dois conselheiros tutelares (no município havia três conselheiros e quatro policiais militares) o qual havia sido apresentado à autoridade judicial, por ter sido pego em 'flagrante' por tentativa de furto, e este decidiu por bem encaminhá-lo para consulta médica e já aproveitar que a Psicóloga estava no posto 'para conversar'.

Sob olhares curiosos dos pacientes que aguardavam consultas no posto de saúde, tentei livrar aquela criança daquele aparato e constrangimento todo, levei-o até a minha sala de atendimento e perguntei-lhe sobre o ocorrido: o menino, aparentemente apavorado pelo alvoroço todo, relatou que havia subido em um muro para 'apanhar algumas bergamotas', as maiores e mais bonitas. Não obteve sucesso na empreitada, pois caiu da árvore, na parte interna de uma propriedade particular, esfolou-se, machucou o pé, e ainda por azar, foi pego pelo proprietário, o qual tentou lhe agredir, pois alegava que o menino queria 'invadir sua propriedade' e roubar-lhe.

Com esta história, entre tantas outras, refleti sobre os olhares do mundo jurídico, este escuta a infância? E a escola, escuta o seu aluno? Como ocorre esta escuta?

Atitudes bizarras de molecagens, na atualidade estão sendo percebidas como delitos, crimes, e as perseguições, as quais nem as crianças escapam, diga-se de passagem, aquelas de determinadas camadas populacionais.

Enquanto estes atores sociais direcionam seus atentos olhares para a infância, no cenário político nacional os casos de desvios de verbas públicas da arrecadação de impostos que deveriam ser investidos em políticas públicas voltadas para a educação e saúde, não são novidade, e não chamam mais tanto a atenção da população, como a infância violenta.

Logo, encaminhamentos ao Conselho Tutelar, Delegacia de Proteção a Criança e ao Adolescente, Ministério Público, bem como a solicitação e o apoio da Brigada Militar nas escolas para a contenção da infância vem sendo recorrente por parte de instituições de ensino. Estas situações me trouxeram alguns questionamentos e reflexões em relação aos desafios que os professores vivenciam em suas práticas com tantos atravessamentos de âmbito jurídico em sua atividade

docente e seu espaço de atuação profissional: polícia, conselho tutelar, Ministério Público [...]

Percebia o quanto as escolas e professores (as) julgavam-se impotentes em educar estes alunos, logo, os encaminhamentos ao aparato jurídico, médico, psicológico e social são medidas adotadas constantes e frequentemente visando à resolução do problema, sendo estas, medidas apenas paliativas.

Gradativamente, conscientizava-me que estava realizando um trabalho similar ao que desenvolvia nos presídios: avaliação psicológica, com a única diferença de que meu público agora era constituído de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. Novamente busquei a mudança. Instigada por uma prática que me motivava a não aceitar o reducionismo e a mesmice, tendo a oportunidade de ter lecionado para o ensino pós-médio, sendo esta experiência muito exitosa, resolvi me candidatar a uma vaga de professora substituta, no curso de Psicologia, da UFSM para a disciplina de Técnicas de Avaliação Psicológica (TAP), experiência muito gratificante e realizadora a qual continuo exercendo, mas agora em uma Universidade comunitária.

Com o ingresso na docência, surgem novas perspectivas e a possibilidade de continuar meus estudos e a decisão de desenvolver pesquisa na área da infância, tentando obter respostas para as dúvidas oriundas de minhas vivências profissionais, as quais não havia obtido resposta em minha formação inicial, bem como tentar contribuir de alguma forma, através da pesquisa, para o trabalho daqueles professores e professoras, que atuam em escolas públicas, as quais recebem estas demandas de alunos os quais tentei expor.

Este trabalho, portanto, vem de uma longa construção, vivenciada em uma experiência profissional ocorrida em vários espaços, cidades, diversas histórias e atores sociais, com interlocuções entre saberes, vários questionamentos sem respostas, os quais me impulsionaram e motivaram a dar continuidade em meus estudos.

Com a conclusão do Mestrado em Educação na UFSM, no ano de 2007<sup>7</sup>, uma situação que havia ocorrido durante a coleta de dados ainda me perturbava: foi a história que ouvi relatada por uma professora, sobre um menino de sete anos, que frequentava o 1º ano das séries iniciais, o qual era encaminhado quase que

---

<sup>7</sup> Para maiores detalhes: "Representações Sociais das Professoras de alunos identificados como hiperativos incluídos no Sistema regular de Ensino de Santa Maria/RS" (LUFT, 2007).

diariamente para a direção por sua agressividade com todos os que estavam a sua volta.

Segundo a professora, por ser muito impulsivo e agressivo no espaço escolar, o aluno recebeu o apelido de “*Boi Bandido*”<sup>8</sup>, pelos colegas, o que o deixava ainda mais furioso, raivoso e violento, sendo que o ponto culminante de suas investidas ocorreu quando retirou e jogou sua camiseta no ventilador de teto da sala de aula, dependurando-se e chutando os colegas. Como ninguém conseguia contê-lo, foi solicitada a presença de a Brigada Militar para dar jeito na situação, haja vista o Conselho Tutelar estar com veículo estragado, sendo esta uma constante nesta região.

Quanto ao desfecho desta história da vida real, os personagens tiveram o seguinte destino: o menino foi encaminhado para a família e evadiu da escola, seguidamente era visto pela professora perambulando pelo centro da cidade, provavelmente, disse ela “fazendo algum furto” (*sic*). O “Boi Bandido” foi levado pela polícia, haja vista atormentar diariamente os colegas e professores que não conseguiam contê-lo gerando mal estar no espaço escolar; e o aluno (?), bem este está incluso em algum arquivo ‘morto’ de uma escola pública, sendo transformado em um ‘número’, contribuindo, assim, para o aumento estatístico da evasão educacional no Brasil.

Com estas histórias, que me foram contadas, outras vivenciadas, decidi escrevê-las, conta-las, buscar aprender com elas. Refletir sobre elas, e por que não continuar a desenvolver pesquisas com a infância, haja vista a experiência da pesquisa iniciada com o Mestrado ter sido de um imenso aprendizado.

Escrevi estas histórias para ilustrar a inoperância e a ineficácia das políticas públicas para a infância, passando a questionar: A quem interessa a evasão escolar desses alunos? Se, na atualidade alunos com necessidades especiais vem conquistando seu espaço gradativamente no universo escolar, por que, no entanto aqueles com problemas de conduta são ainda excluídos, repetindo-se práticas secularmente adotadas?

Com estas questões sem respostas, desafiada pela história do “*Boi Bandido*”, e as lembranças da atuação profissional em perícia criminal, avaliação da infância

---

<sup>8</sup> O nome “Boi Bandido” era a denominação de um touro que participou da novela “América” da Rede Globo de televisão no ano de 2005, ano em que eu estava efetuando a coleta de dados na escola para a minha dissertação do Mestrado/UFSM, defendido em 2007. Disponível em: <<http://www.g1.globo.com/>>.

vulnerável socialmente, busquei efetuar coleta de dados junto ao conselho tutelar centro de Santa Maria/RS, visando identificar quais seriam os motivos pelos quais as escolas encaminham os seus alunos para aquela instituição, bem como pesquisar junto à mídia escrita e falada (jornais, revistas, impressos e televisivo), como esta representa a violência infanto-juvenil.

Assim, visando assim dar continuidade em meus estudos, elaborei um projeto para seleção no curso de Doutorado em Educação do PPGE/UFSM, no ano de 2008, sendo que os dados coletados foram apresentados como dados empíricos, e constam no projeto de ingresso e qualificação, os quais não serão repetidos aqui.

Diante do exposto acima, o objetivo inicial deste estudo seria efetuar pesquisa, com o tema sobre a educação de “alunos em conflito com a lei”.

A terminologia “conflito com a lei” (SARAIVA, 2003) foi por nós pensada, utilizando-se de recortes de materiais da mídia escrita e falada, como por exemplo, a manchete “*A criminalidade infantil*”, utilizada por um jornal<sup>9</sup> de circulação estadual, há mais de um século, sendo o tema das “crianças criminosas”, um fator preocupante e de destaque no referido veículo de comunicação, não somente do cenário brasileiro, mas evidenciando também uma preocupação no cenário internacional, com uma visão do continente europeu e americano.

Na atualidade, no Brasil, para casos de crianças que cometem ‘crimes’ (abaixo de 12 anos de idade), estes recaem no ato infracional: “Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (BRASIL, 1990, art. 103), prevendo medida sócia protetiva.

No entanto, em situações de minha vivência profissional (já explanada anteriormente) e também através de dados coletados empiricamente para elaboração do projeto de Tese de Doutorado, qualificado em 2011, apresentamos casos de crianças encaminhadas pelas escolas ao Conselho Tutelar, envolvendo situações as quais, compreendemos por ‘criança que cometeu um ato infracional’.

Sendo estas crianças<sup>10</sup>, aquelas que se encontram em vivência na qual a sua situação envolva a instância jurídica, por ter sido envolvida (ou se envolver) em um

---

<sup>9</sup> O jornal ao qual me refiro aqui é ‘Correio do Povo’, de circulação diária no RS, sendo fundado há mais de um século.

<sup>10</sup> Aqui para a terminologia ‘criança’, entendemos pessoas com menos de 12 anos de idade, em acordo com a Lei nº 8.069/90.

contexto o qual resultou em ‘ato infracional’<sup>11</sup> o qual deva estar associado a situações de gravidade (tais como: homicídio (s) e/ou tentativa (s), impulsividade e agressividade, direcionadas a terceiros, causando lesões ou sequelas físicas, podendo ter como fatores desencadeantes aqueles causados por questões ambientais, psicológicas e/ou psiquiátricas, culturais, entre outras, independente de sua origem, condição social, e/ou econômica).

Sabemos da gravidade e complexidade de tais situações, sendo assim, pensamos trazer este tema para discussão, dando-lhe visibilidade, para que possamos pensar políticas públicas voltadas para esta população. No entanto, não temos a menor pretensão de esgotar o tema.

A partir de todas as questões acima expostas, formulei a seguinte questão de tese: **“Como se formam as Representações sociais sobre os indóceis escolares a partir da análise dos registros nos livros de ocorrência?”**

### **Objetivos da Tese**

Esta tese tem por finalidade conhecer, analisar e compreender como são produzidas as representações sociais dos indóceis escolares, a partir dos registros nos livros de ocorrência dos anos iniciais de uma escola municipal de Santa Maria/RS, e que está inserida na Linha de Pesquisa Educação Especial, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS).

### **Objetivo Geral:**

- Conhecer as representações produzidas no espaço escolar sobre os alunos indóceis, a partir da análise dos livros de ocorrência;

### **Objetivos Específicos:**

- Compreender como surge a produção da infância Infratora;
- Analisar a construção de Políticas Públicas para a educação da infância Infratora;
- Identificar procedimentos adotadas pela escola em relação à demanda de alunos indóceis e quais seus impactos nas práticas de (in) exclusão;

---

<sup>11</sup> Na atual legislação (LEI nº 8.069/90) a criança que recai em tal situação é amparada por medida protetiva.

### **Justificativa: A infância em ‘conflito com a lei’ em Santa Maria/RS**

O tema sobre a infância e a lei - termo utilizado na mídia impressa - vem sendo noticiado frequentemente nos meios de comunicação. Primeiramente, pretendo definir, mesmo que provisoriamente, o que compreendo como infância em conflito com a lei, sendo que, em nosso entendimento, são aquelas demandas que foram encaminhadas a algum órgão público (Conselho Tutelar, Delegacias de Polícia ou instâncias do poder Judiciário), as quais cometeram o chamado ato infracional.

Ato infracional é compreendido como uma: “Ação praticada por criança ou adolescente, caracterizada na lei como crime ou contravenção penal” (Lei 8.69/90; SARIAIVA, 2003), conforme a Legislação brasileira, a criança e os adolescentes menores de dezoito anos são penalmente inimputáveis, ou seja, não poderão ser condenados. Ao adolescente em conflito com a lei podem ser compreendidos, por aqueles indivíduos na faixa etária entre doze anos completos e dezoito anos incompletos, os quais praticam ações criminosas, mas, não recebem as mesmas punições previstas para delitos que são efetuados por adultos, sendo sujeitos, portanto a medidas próprias, especiais de acordo com a Lei nº 8.069/90.

Sobre o tema de crianças em conflito com a lei, destaco algumas reportagens publicadas em veículos de comunicação impressos: “Gêmeos de nove anos são pegos furtando em escola”,<sup>12</sup> “Meninos vândalos depredam creche: garotos de 10 e 12 anos são apontados pela série de destruições em São Sepé”,<sup>13</sup> “Menino entra armado em colégio: um menino de 11 anos<sup>14</sup>[...]”; “Aos nove anos ele entrou para o crime<sup>15</sup>”; “Menores invadem agência bancária da Rua 24 horas: dois com 12 anos e um com 11 anos<sup>16</sup>”; “Garota avisa a mãe por telefone que matou o pai<sup>17</sup>”, “Criminalidade Infantil<sup>18</sup>”.

Estas informações, bem como a minha vivência profissional em avaliação e perícia psicológica, aguçaram minha curiosidade no sentido de buscar informações

---

<sup>12</sup> Jornal Zero Hora, publicado em 27/11/07, p.27.

<sup>13</sup> Jornal Diário de Santa Maria/RS em 10/04/07, capa.

<sup>14</sup> Jornal Zero Hora, em 10/04/07.

<sup>15</sup> Jornal A Razão, 14/06/07.

<sup>16</sup> Jornal A Razão, 24/09/07.

<sup>17</sup> Jornal Zero Hora, 30/09/07.

<sup>18</sup> Jornal Correio do Povo, 07/03/2010.

sobre os motivos pelos quais as escolas do sistema regular de ensino da cidade de Santa Maria/RS encaminham alunos ao Conselho Tutelar Centro.

Os resultados desta coleta de dados efetuada ocorreram nos meses de setembro a novembro de 2007 em vinte e seis fichas FICAI<sup>19</sup> e foram apresentados como parte integrante do Projeto para ingresso no curso de Doutorado na UFSM, qualificado em janeiro de 2011. Os dados obtidos revelaram que as escolas municipais são as que mais encaminham alunos ao conselho tutelar centro, sendo que os principais motivos de encaminhamentos efetuados pelas escolas em relação a ambos os sexos, envolvem questões de: faltar à escola, dificuldades de aprendizado, tentativa de homicídio seguida de violência contra vizinhos. A faixa etária de maiores encaminhamentos corresponde à idade de sete anos de idade em ambos os sexos.

Estes dados utilizados empiricamente, e que denotam para a construção desta pesquisa que se origina de uma prática profissional e apresenta relevância tanto educacional, quanto social, o que segundo Naujorks (2001, p.9): “[...] a pesquisa, de um modo geral, só tem significado quando cumpre uma função social, contribui para modificar a realidade e propõe novos paradigmas”.

Portanto esta é uma pesquisa que vem sendo construída de longa data, ao trabalhar com crianças e adolescentes em conflito com a lei, demandas estas encaminhadas pelo Ministério Público e Conselho Tutelar, percebida na prática, as diversas maneiras de como as instituições se articulam para excluir alunos em situação de miserabilidade e pobreza, vulnerabilidade social, alunos ditos com problemas de conduta, indisciplina, hiperativos, ou que não aprendem.

Para estes, os encaminhamentos: Conselho Tutelar, jurídicos, médicos, psicológicos, assistência social, assim, abrindo margem para as crescentes discussões sociais da redução da maioria penal, instigados pela mídia, ou da crescente medicalização destas crianças e jovens (LUFT, 2007).

Estas questões motivam para o aprofundamento sobre o assunto, utilizando como referencial teórico, a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978; 2004). Neste sentido, considerando a relevância social da temática aqui proposta, a finalidade desta pesquisa busca conhecer como são criadas, formadas as Representações Sociais sobre os indóceis escolares a partir da análise dos registros

---

<sup>19</sup> Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente.



nos livros de ocorrência de uma escola municipal do ensino fundamental de Santa Maria/RS, visando à fomentação de discussões sobre políticas públicas sendo tema de relevância tanto educacional, quanto social.

### **Considerações Metodológicas<sup>20</sup>:**

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, sendo este estudo uma análise documental, nos livros de registro de ocorrência, envolvendo alunos dos anos iniciais de uma escola da rede municipal de Ensino Fundamental da cidade Santa Maria/RS. Foram analisados cinco livros de ocorrência, com o total de 954 (novecentos e cinquenta e quatro) registros, sendo que destes foram analisados 743, coletados no período de junho a julho de 2011<sup>21</sup>.

Como aporte teórico da Teoria das Representações Sociais, busco conhecer as representações formadas, e seu impacto nas práticas de in/exclusão. Para a análise e interpretação dos dados coletados, utilizamos a análise de conteúdo (BARDIM, 1977/2011).

Para responder a presente tese, este trabalho está estruturado em cinco capítulos, os quais são apresentados a seguir:

**No primeiro capítulo**, intitulado: “Educação e a Produção da Infância Infratora”, elaboramos a fundamentação teórica desde o surgimento da infância, (ARIÈS, 1981; POSTMANN, 1999) e como foi pensada a educação dos alunos (in) dóceis (ROUSSEAU, 1979) a partir dos ideários da Revolução Francesa. Em um segundo momento, buscamos elucidar como a mídia constrói a representação da infância criminosa e os olhares das ciências jurídicas na construção da infância infratora brasileira, delineando os marcos mundiais no reconhecimento dos direitos das crianças, à responsabilidade penal e a criação dos Tribunais de menores no contexto mundial. O capítulo contempla também o olhar das ciências médicas, com a criação da Infância Transtornada e medicada, as (in) definições de na Educação Especial.

**No segundo capítulo**, denominado “Políticas Públicas e Educação”, abordamos, em um primeiro momento, sobre os aspectos históricos das políticas públicas para a infância brasileira (RIZZINI, 2008/2009; BASÍLIO, 2002), e, a seguir,

---

<sup>20</sup> Ver maiores detalhes no Capítulo 3.

<sup>21</sup> Maiores detalhes ver Capítulo 3.

aspectos da educação inclusiva e as políticas de inclusão para a educação (Especial?) da infância Indócil.

**Já no terceiro capítulo**, apresentamos a teoria que dá o suporte a esta pesquisa: a Teoria das Representações Sociais, seu surgimento, o marco teórico e conceitos principais (MOSCOVICI, 1978/2003/2005/2010; JODELET, 2001/2009; SPINK, 1993), para seguidamente apresentarmos a metodologia adotada, como ocorreu a escolha do local pesquisado, a caracterização da comunidade escolar, quem são os alunos, os professores, a filosofia, os princípios, objetivos, a inclusão, transferência e as normas de convivência da escola com em documentos fornecidos (PPP, Regimento Escolar), finalizando; apresentamos o tipo de pesquisa (LAKATOS, 2009; GIL, 2008), o material analisado, como ocorreu à coleta deste material e as categorias para a análise (BARDIN, 1977/2011).

**O capítulo quatro**, dedicamos à análise e discussão dos resultados a partir das categorias criadas através dos eixos: Alunos Indóceis; Infância Infratora; Representações Sociais; Educação; Educação Especial; (in) Exclusão; Políticas Públicas.

**O quinto capítulo** dedicamos às considerações finais da tese, apresentamos as conclusões que evidenciamos e pensamos ser relevantes para a finalização do trabalho, defendendo a tese apresentada, sobre como as representações sociais dos professores de alunos indóceis produz a exclusão. Também salientamos sobre a importância de desenvolver pesquisas em Representações Sociais, dada a sua importância e relevância nos contextos tanto educacional, quanto social, além, é claro, do alerta para a promoção de políticas públicas para a infância indócil.

---

**CAPÍTULO 1**  
**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: educação e a produção da infância**  
**infratora**

“Preciso do seu conselho. Estou muito preocupado e não tenho a consciência tranquila. Não sei porque, mas quando estou na sala de aula, tenho sempre um pensamento ruim na cabeça. É de roubar. Tenho medo de por em prática esta má ideia. Mas não quero fazer com que ninguém sofra e faço o que posso para me tornar melhor. Para não ter mais esse pensamento ruim é que quero viajar[...]. Já paguei pelo meu mau comportamento quando me expulsaram da escola; e na Casa do Órfão me disseram que também eles me mandariam embora se a escola não me aceitasse mais. Agora eu voltarei para a escola. Já conheço 35 países. Tenho um livro sobre viagens. Gostaria de ter uma caixa[...], porque tenho uma quantidade de coisas para guardar: cartas, livrinhos, que ensinam muita coisa interessante. Agora não tenho mais nenhum amigo, porque ninguém quer ser meu amigo. Quando acabar esse caderno, será que me darão outro? E eu não tenho boa letra, porque escrevo com letras muito grandes. Escreverei tudo nesse caderno, minhas preocupações, as coisas ruins que fiz, em que pensei e ainda outras coisas. Tenho muito o que escrever”.

(Menino de 9 anos em carta para sua tutora de 12 anos).

(KORCZAK, 1997, p.328)



*“Todos sabem que a infância é a idade mais alegre e agradável da vida. Se amamos as crianças, nós as beijamos, as abraçamos se até um inimigo lhes presta socorro, acaso não é por que há nelas a sedução da Loucura? A sábia natureza deu às crianças algo de loucura, para que retribuam com agrados a todos aqueles que as educam e as tomam sob seus cuidados[...] Mas de onde vêm os encantos das crianças, senão de mim, que lhes poupo a razão e, ao mesmo tempo, as preocupações?”*

*(ERASMO, 2008, p.32).*

No presente capítulo, apresentamos em um primeiro momento, a fundamentação teórica sobre o surgimento da infância (ARIÈS, 1981; POSTMANN, 1999) e como foi pensada a educação dos alunos indóceis (ROUSSEAU, 1979) a partir dos ideários da Revolução Francesa.

Em um segundo momento, buscamos conhecer como a mídia constrói a representação da infância criminosa e os olhares das ciências jurídicas na sobre a infância infratora brasileira, delineando os grandes marcos mundiais no reconhecimento dos direitos das crianças, à responsabilidade penal e a criação dos Tribunais de menores no contexto mundial. O capítulo contempla também a representação da medicina e o nascimento dos transtornados, ao final a ótica da Educação Especial sobre comportamentos disruptivos.

## **1.1 O surgimento da infância**

A categoria “infância” é uma construção social da Modernidade, a qual seria uma resposta às mudanças sociais ocorridas neste período da História da Humanidade. As representações sobre a infância se alteram, conforme as mudanças sociais, culturais, históricas, políticas, econômicas que surgem no contexto social.

Uma destas significativas alterações ocorreu com o advento da tipografia, visto que um novo mundo simbólico foi pensado e construído, bem como, com uma

nova concepção de adulto, o qual Postmann (1999, p. 34) enuncia que “[...] a nova idade adulta excluiu as crianças. E como estas foram expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar outro, conhecido como infância [...]”.

Com a difusão e propagação da palavra escrita, e a revolução causada por esta, ocorre gradativamente à separação entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos, bem como mudanças marcantes no contexto mundial.

Para Postmann (1999), o aprendizado da leitura e da escrita foi vital para o progresso civilizatório e sobrevivência da cultura haja vista que: “[...] passou a ser essencial na sua cultura que elas aprendessem a ler e escrever, e a ser o tipo de pessoa que uma cultura letrada exigia”. Mas, segundo Ariès (1981, p.9), no século XIV, as atividades de leitura, escrita e estudo era uma atividade dos idosos: “[...] o velho sábio barbudo vestido segundo a moda antiga, diante de sua escrivãzinha, perto da lareira [...] o estudo era uma ocupação dos velhos”, o qual passaria logo a ser incorporado pela nova categoria: a infância.

Este autor define a primeira idade como aquela que:

[...] a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não-falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes [...] (ARIÈS, 1981, p. 7).

A ideia de infância apresenta-se intimamente ligada a ideia de dependência, logo, aos sete anos de idade, o menino já poderia entrar para o colégio, que eram no século XIII, “[...] asilos para estudantes pobres, fundados por doadores. Os bolsistas viviam em comunidades, segundo estatutos com inspiração em regras monásticas”. Segundo o autor, não se ensinava nos colégios, somente a partir do século XV, essas comunidades tornam-se institutos de ensino, e passa a vigorar uma hierarquia autoritária, bem como o ensino passou a vigorar nesses locais (ARIÈS, 1981, p.110).

Mas, na metade do século XVIII, foi separada a primeira infância da infância escolar, justificada a sua criação visando o retardamento da entrada de crianças menores no colégio, sendo atribuído a estas “[...] fraqueza, imbecilidade e incapacidade” (ARIÈS, 1981, p.115).

Com a criação da nova Instituição, crianças e jovens são separados do restante da sociedade adulta, sendo um instrumento educacional essencial para a

construção da nova sociedade letrada. Interessante observarmos que, segundo Ariès (1981, p. 111):

Os educadores inspiraram-se no espírito das fundações monásticas do século XIII, dos dominicanos e franciscanos, que conservavam os princípios da tradição monástica, mas haviam abandonado a clausura, a reclusão, e tudo o que restava do cenobitismo original. É certo que os estudantes não estavam comprometidos por nenhum voto. Mas, durante o período de seus estudos, eles foram submetidos ao modo de vida particular dessas novas comunidades. Graças a esse modo de vida, a juventude escolar foi separada do resto da sociedade, que continuava fiel à mistura de idades, dos sexos e das condições sociais.

Assim, segundo o autor acima citado, o modelo de reclusão e clausura abandonado pelos religiosos dominicanos e franciscanos, é 'incorporado' pelos estudantes gradativamente, nesta nova proposta da instituição escolar, sendo este modelo educativo diferente do ideário de alguns filósofos da Grécia Antiga em que a educação poderia ocorrer até ao ar livre.

Logo, ao fim da Idade Média o que Ariès denominou de "senso de camaradagem" reconhecida pelo senso comum e com certo valor moral, passa a ser concebida como um sistema anarquista e de desordem.

Neste sentido, um novo sistema fazia-se necessário, visando o comando e a hierarquia autoritária, na qual a infância e a juventude passariam a ser o principal foco de atenção: surge o regime escolar escolástico, passando então a ser instaurado o sistema escolar disciplinatório rígido, destacando-se três principais características: "[...] a vigilância, a delação e os castigos corporais [...] o chicote ao critério do mestre e a espionagem mútua em benefício do mestre [...]" (ARIÉS, 1981, p.117), o qual ocorreu por um longo período nas instituições educativas, sendo que o fim deste sistema ocorreu com a convenção de 1793 na França.

A partir do século XVII, formou-se uma nova representação de criança: surge a noção da criança bem educada, ideias desenvolvidas e proliferadas pela elite pensante e os moralistas da época:

A criança bem educada seria preservada das rudezas e da imoralidade, que se tornariam traços específicos das camadas populares e dos moleques. Na França, essa criança seria o pequeno-burguês. Na Inglaterra, ele se tornaria o gentleman [...]" (ARIÉS, 1981, p.121).

O autor esclarece que esta proposta de educação advinha como uma manifestação sentida pela ameaça das classes populares à elite dominante, devido

ao aumento do contingente populacional e com a proliferação do ensino através das escolas de ensino público.

Assim, novos hábitos tornavam-se necessários e deveriam ser aprendidos e incorporados, sendo o foco principal, as crianças:

Esses hábitos no princípio foram hábitos infantis, os hábitos das crianças bem educadas, antes de se tornarem os hábitos da elite do século XIX, e, pouco a pouco, do homem moderno, qualquer que seja a sua condição. A antiga turbulência medieval foi abandonado primeiro pelas crianças, e, finalmente pelas classes populares, últimos herdeiros dos antigos vagabundos, dos mendigos, dos 'fora-da-lei', dos escolares do século XVI e início do século XVII (ARIÈS, 1981, p. 122).

Conforme Ariès caberia a nós questionarmos quem seriam, na atualidade, os remanescentes dos antigos vagabundos, dos mendigos, dos 'fora-da-lei', dos escolares dos séculos XVI e XVII. Seriam as crianças infratoras? Ou os alunos com comportamentos hiperativos e problemas de conduta?

Interessante salientar que a supressão dos castigos físicos vem com a nova concepção de infância, ocorrendo por volta do século XIX, com um novo sentimento de infância, bem como uma nova concepção de educação, mas isso nos países de cultura ocidental, sendo que em determinadas culturas, os castigos físicos no âmbito da instituição escolar ainda não foram erradicados<sup>22</sup>.

Sendo a instituição escolar nomeada e autorizada como agente formador no processo educativo nas diversas etapas da vida humana, com o foco principal na infância em diversas culturas pesquisadores, educadores, filósofos elucidam que os desordeiros, os indisciplinados, os problemáticos, os incorrigíveis, os anormais, os criminosos, os fora da lei, os de temperamento difícil, os indóceis são citados no meio educacional desde o seu surgimento (ARIÈS, 1981; POSTMANN, 1999; CORAZZA, 2000; FOUCAULT, 1987/1997; PATTO, 1996; PASSETTI, 1985/2007; SANTOS, 2007; DEL PRIORE, 2007; ROUSSEAU, 1979).

## **1.2 A Educação da infância indócil: Aspectos históricos**

Conhecer a constituição do campo educacional, como ocorreu sua evolução sócia histórica, a que regimes políticos, poderes e saberes serviram e servem no decorrer do curso da história da humanidade, não parece tarefa das mais fáceis.

---

<sup>22</sup> Maiores informações ver: ([escolaconselhos.unitins.br/wp-content/uploads/2009/12/manual-save-the-children.pdf](http://escolaconselhos.unitins.br/wp-content/uploads/2009/12/manual-save-the-children.pdf)).



Remeter a autores que possam de alguma forma contribuir para esta elucidação, é um caminho árduo a ser percorrido e longe de ser esgotado.

Platão, em *A República*, orienta sobre como deveria ser a educação das crianças:

Todos aqueles que tenham ultrapassado os dez anos, na cidade, a esses mandá-los-ão todos para os campos; tomarão conta dos filhos deles, levando-os para longe dos costumes atuais, que os pais também têm, criá-los-ão segundo a sua maneira de ser e as suas leis, que são as que analisamos. E assim, da maneira mais rápida e mais simples, se estabelecerá o Estado e a constituição que dizíamos, fazendo com que ele seja feliz e que o povo em que se encontrar valha muito mais (PLATÃO, 2006, p.238).

Para Platão a educação ideal, estava no campo, longe dos costumes e das interferências que poderiam advir da educação obtida nas cidades, objetivando como fim a felicidade.

Outro filósofo que pensou sobre a educação infantil, foi Jean-Jacques Rousseau (1712-78), nascido em Genebra, foi um pensador que contribuiu com profundas mudanças no pensamento ocidental. O filósofo pensava o homem em harmonia com a natureza, visto o homem fazer parte da natureza e não dissociado desta, concebendo sobre novas regras, direitos e deveres para um cidadão emergente a partir de uma das revoluções que mudaram o mundo: a Revolução Francesa.

Em sua obra célebre, o livro *Émile ou de l'éducation*, o filósofo abordou sobre a educação de uma criança, a partir da criação de um aluno imaginário, o seu Emílio:

[...] não perei a mão na massa e sim na pena; e ao invés de fazer o que é preciso, esforçar-me-ei por dizê-lo. Tomei portanto o partido de me dar um aluno imaginário, de supor a idade, a saúde, os acontecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar na sua educação, conduzi-la desde o momento de seu nascimento até aquele em que, homem feito, não terá mais necessidade de outro guia senão ele próprio (ROUSSEAU, 1979, p. 27).

Rousseau (1979) evidenciou a importância da educação, bem como enaltece o papel das mulheres salientando que “[...] a educação primeira é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres [...]” (p. 9); da mesma forma sobre a importância dos vínculos familiares na formação do homem: “[...] os filhos, afastados, espalhados por pensões ou conventos, ou colégios [...] levarão o hábito de não se apegarem a nada” (p. 25); e, sobre o papel esperado dos homens na educação e formação de seus filhos advoga que:

Um pai, quando engendra e alimenta seus filhos, não faz nisso senão o terço de sua tarefa. Deve homens a sua espécie, deve à sociedade homens sociáveis; deve cidadãos ao Estado. Todo homem que pode pagar essa dívida tríplice e não o faz é culpado, e mais culpado ainda, talvez, quando a paga em parte. Quem não pode pagar os deveres de pai, não tem o direito de ser pai. Não há nem pobreza, nem tarefas, nem respeito humano que dispensam de nutrir seus filhos e de educá-los ele próprio. Mas que faz esse homem rico, esse pai de família tão ocupado, e forçado, a seu ver, de abandonar os filhos? (ROUSSEAU, 1979, p. 25).

A função paterna vai além de alimentar e manter a prole, sendo esta somada à atribuição de gerar homens sociáveis e cidadãos para o Estado, pessoas que pudessem conviver de forma harmônica, sendo esta a dívida tríplice, as quais foram difundidas com os ideários da Revolução Francesa, que teve como um dos grandes marcos o reconhecimento dos direitos daquele que estava sendo gestado: o cidadão.

Sobre os papéis dos homens e das mulheres na educação de seus filhos, o filósofo advogou sobre aquilo que não seguiu na prática como homem e pai, ao expor seus cinco filhos na Roda dos expostos, o que parecia ser algo aceitável para a época:

Enquanto eu filosofava sobre os deveres do homem, um acontecimento veio obrigar-me a refletir mais sobre os meus. Thérèse engravidou pela terceira vez. [...] Meu terceiro filho foi, portanto, posto na Roda, assim como os primeiros, e o mesmo aconteceu com os outros dois que se seguiram, pois foram cinco ao todo os filhos que tive. Tal arranjo me pareceu tão bom, tão sensato, tão legítimo, que se não me gabei abertamente, foi apenas por consideração a Thérèse (ROUSSEAU, s.d., p. 235-6 apud CORRAZA, 2000, p.105).

Mesmo entrando em conflitos pessoais do homem versus filósofo, tais fatos não eximem as relevantes contribuições deste pensador sobre os direitos dos cidadãos, que emergiam em uma sociedade que estava vivenciando uma revolução transformadora de ideias, sendo exemplo para o restante do mundo ocidental.

Em *Emílio ou da educação*, Rousseau representa a criança sem ser corrompida pela sociedade, sua obra resiste há dois séculos e meio, sobreviveu aos bancos escolares, às disciplinas, guerras, revoluções, tecnologias e, até hoje, continua a influenciar aqueles e aquelas que almejam serem professores e professoras.

O aluno idealizado pelo mestre sobrevive, fruto do ideário de um filósofo, de um pensador que defendia a unidade perdida da humanidade com a natureza e a

elevação do sentimento e da inocência (BLACKBURN, 1997), acreditando que a educação pode advir de três principais fontes:

[...] da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas. Cada um de nós é, portanto formado por três espécies de mestres. O aluno em quem as diversas lições desses mestres se contrariam é mal educado e nunca estará de acordo consigo mesmo; aquelas em quem todas visam aos mesmos pontos e tendem para os mesmos fins, vai sozinho o seu objetivo e vive em consequência. Somente esse é bem educado (ROUSSEAU, 1979, p.10).

Logo, estas três propostas de educação tão distintas, diferentes entre si, como educar se algumas formas de educação não dependem ou dependem em parte do homem? Sendo que a contrariedade das três fontes iniciais de educação pensadas é que geram o aluno 'mal educado'.

Sendo que estas propostas de educação inovaram, visto que buscavam levar em conta a criança como criança, estabelecendo relações entre a natureza e a criança desde muito cedo, ao defender a inserção do homem na natureza, fazendo parte desta e não se dissociando dela, da mesma forma que ele alertava para “o mais perigoso intervalo da vida humana é o que vai do nascimento à idade de doze anos. É o momento em que germinam os erros e os vícios, sem que se tenha, ainda, algum instrumento para destruí-los [...]” (ROUSSEAU, 1979, p. 79).

Passados os perigos da primeira infância, o autor ressalta que a criança passa por estágios de desenvolvimento, e que estes devem ser percebidos e respeitados segundo a natureza de cada um:

A educação primeira deve, portanto ser puramente negativa. Ela consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro. Se pudésseis conduzir vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos, sem que ele soubesse distinguir sua mão direita de sua mão esquerda, logo às vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão. Sem preconceitos, sem hábitos, nada teria ele em si que pudesse contrariar o resultado de vossos cuidados. Logo, ele se tornaria, em vossas mãos, o mais sensato dos homens; e começando por nada fazer, tereis feito um prodígio de educação (ROUSSEAU, 1979, p. 80).

Assim, ao preconizar que a educação da criança deve iniciar muito cedo, e que esta deve estar em sintonia com a natureza, Rousseau também alertou sobre a importância da educação primeira, aquela até os doze anos de idade, livre dos vícios

e dos erros. Mas, ele também nos faz refletir sobre a proposta para a educação da criança difícil de educar:

Meu intuito não é entrar em pormenores, mas tão-somente expor as máximas gerais e dar exemplos nos casos mais difíceis. Considero impossível que se possa trazer ao seio da sociedade uma criança de doze anos sem lhe dar alguma idéia das relações entre homem e homem e da moralidade das ações humanas [...] Há temperamentos *dóceis*<sup>23</sup> e *tranquilos* que podemos levar longe sem perigo para a sua inocência primeira; mas os há também violentos cuja ferocidade se desenvolve cedo e que precisamos apressar-nos em deles fazer homens para não sermos obrigados a acorrentá-los (ROUSSEAU, 1979, p.84).

Aqui, o filósofo aborda sobre a questão das relações e ações humanas para o convívio em sociedade, sobre os distintos temperamentos das crianças e alerta para a educação de crianças de temperamentos distintos, sendo que para os “[...] dóceis e tranquilos”, não há perigo, sendo este o aluno representado no imaginário dos educadores, aquele que é fácil de educar, que não gera problemas, nem conflitos, idealizados pela maioria dos educadores: o aluno dócil, o Emílio de Rousseau.

No entanto, existem também aqueles alunos de temperamentos violentos, contrários dos dóceis, oposto de Emílio, a criação imaginária de Rousseau. Existem os alunos reais, os *(in) dóceis*, são aqueles em que a “[...] ferocidade se desenvolve cedo” para os quais o filósofo alertava: “[...] apressar-nos em deles fazer homens”, ou logo a sociedade deverá colocar-lhes outros limites, no passado as correntes, atualmente nas prisões.

A que Rousseau se refere quando diz: fazer deles homens? Educá-los para viver em sociedade, sendo assim, se deve investir desde muito cedo nas crianças falando de seus deveres e também evitar abusos das crianças:

Não se deve nunca admitir que uma criança abuse dos adultos como de seus inferiores, nem mesmo como de seus iguais. Se ousar bater seriamente em alguém, seja seu laçao, seja seu verdugo, fazei com que lhe devolvam os golpes com juro, de maneira a tirar-lhe a vontade de recomeçar. Vi governantes imprudentes excitar a rebeldia de uma criança, incitá-la a bater, deixarem-se bater elas próprias, rindo dos golpes fracos, sem pensarem que se tratava de assassinos na intenção do pequeno furioso e que quem quer bater, sendo jovem, desejará matar quando grande (ROUSSEAU, 1979, p. 85).

---

<sup>23</sup> Grifo meu.

O 'pequeno furioso', representado como aquele com provável potencial de assassino, se de pequena a criança é furiosa, ousada e rebelde, esta carregaria o potencial para se tornar uma assassina quando adulta?

O tratamento para com as crianças difíceis de educar está aqui representada de duas maneiras: primeiro não se deve admitir que uma criança abusasse dos adultos, para estas "[...] devolvam os golpes com juro", sendo esta a pedagogia apresentada quando ocorre a manifestação abusiva por parte da criança; e, segundo a representação, é a daquela criança que é provocada pelos adultos "[...] vi governantes imprudentes excitar a rebeldia de uma criança, incitá-la a bater", sendo que esta manifesta seu comportamento rebelde, devido à provocação, instigadas por adultos, que estão sendo referência para as crianças.

Percebemos uma incongruência na visão do filósofo, aquela de que não se devem permitir abusos das crianças para com os adultos, ficando assim clara aqui a questão dos limites. Mas ao mesmo tempo, o comportamento abusivo dos adultos em relação às crianças vem à tona para discussão recentemente, sendo que a conquista pelo reconhecimento e efetivação dos direitos das crianças (ECA), ainda está longe de ser alcançado em sua plenitude. Não permitir abusos das crianças e revidar a agressão sofrida, propostas pensadas por Rousseau para a educação das crianças com temperamentos violentos em uma sociedade a qual passava por profundas transformações, e que influenciariam outros países ocidentais.

Mas este se mostra contrário a instigar a ira na criança pelos adultos, orientando para que os abusos devam ser devolvidos 'com juro', sendo suas ideias muitas vezes contraditórias visto que: "[...] não existe perversidade original no coração humano; não se encontra neste nenhum só vício que não se possa dizer como e por onde entrou" (ROUSSEAU, 1979, p. 78).

Ao defender que os abusos deveriam ser revidados e devolvidos com juro, inferimos se esta proposta pedagógica, defendida por Rousseau, para a educação de crianças (in) dóceis influenciou a educação, e o que ela representa (ou) até os dias atuais?

Logo, não seria a pedagogia proposta por Rousseau, a qual emergia em uma sociedade sob os ideários da revolução, precursora sobre os direitos do recém-criado 'cidadão', a qual influenciou países da cultura ocidental, mais punitiva, do que

a Lei de Talião<sup>24</sup>? Sendo esta uma das leis mais antigas existentes, a qual “[...] impunha limites à reação do ofendido. Este não podia causar mais mal ao ofensor do que aquele mal que havia sofrido” (MEDEIROS, 2011) assim, uma ação comportamental indesejada deveria ser revidada, com a mesma punição.

Estas questões nos fazem refletir sobre o papel do professor na educação da infância indócil, e de que maneira estas ideias influenciaram (ou não), em nossa cultura, a educação: por que uma criança de temperamento difícil de educar deveria receber a punição “[...] com juro” como defendeu o filósofo Rousseau? E, o inverso: para aqueles adultos que cometeram abusos com as crianças quais seriam as propostas de punição? Também com juro? Ou estes pelo fato de serem adultos teriam vantagens?

Sendo a infância, uma construção, e o período da vida em que o ser humano é apresentado ao mundo, inserido (ou não) em uma instituição (família, escola), constituídas com regras, normas, valores sociais e morais, sob a influência da cultura ocidental a qual constituí a nossa herança histórica, social e cultural, passo a olhar para a possibilidade de compreensão de como transcorreu no decorrer da constituição do campo educacional, a educação da infância indócil.

Manacorda (2006, p. 33) ao pesquisar sobre a educação do aluno indisciplinado aponta documentos que remetem ao Período do Novo Império (1552-1069 a.C.) os quais indicavam que “[...] a prática das punições corporais” eram métodos utilizados para o aprendizado, sendo constantes as comparações dos jovens indisciplinados aos “[...] animais rebeldes que precisam do chicote para ser domesticados, sendo que as surras não vinham sozinhas, eram acompanhadas da reclusão e dos grilhões”.

No transcorrer da história da constituição do campo educacional, podemos compreender que os métodos utilizados para corrigir os alunos foram os mais variados possíveis. A disciplina, por exemplo, muito em voga, inclusive em tempos atuais, é definida como um:

---

<sup>24</sup> Lei de talião: provém do latim *lex talionis* (*lex*: lei e *talio*, de *talis*: tal, idêntico), consiste na reciprocidade do crime e da pena. Sendo uma das mais antigas leis existentes, os seus indícios datam de aproximadamente 1780 a.C., na Babilônia, sendo que no senso comum é conhecida como pela expressão: “olho por olho, dente por dente”. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br> Acesso em: 13 dez. 2011.

Regime de ordem imposta ou mesmo consentida. Ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização. Relações de subordinação do aluno ao mestre. Submissão a um regulamento. Qualquer ramo do conhecimento. Matéria de ensino (AURÉLIO, 2010, p. 257).

Sendo a disciplina utilizada em muitos momentos da história da educação, como método coercitivo, mas não a disciplina como a compreendemos atualmente, mas sim aquela à qual Manacorda se refere como sendo: “[...] um bastão de 8 a 9 polegadas, na ponta do qual estão fixadas 4 ou 5 cordas e cada uma delas terá na ponta três nós[...]” (MANACORDA, 2006, p.234; apud LA SALLE, 1720, p. 147, *Conduite dès écoles chrétiennes*), a disciplina era, portanto um instrumento utilizado para a punição corporal dos alunos.

Seguindo ainda o autor supracitado, ao abordar sobre o difícil e árduo trabalho do mestre, revela que “[...] qualquer criança costuma bater no seu mestre” (p.90). Como percebemos a profissão ou a figura do mestre nasce sem prestígio, mas, como “[...] uma profissão do trabalho servil”, sendo a utilização “[...] das punições corporais empregadas pelos pedagogos e pelos mestres contra os seus discípulos [...]” assim como, “[...] as vinganças dos discípulos, que não hesitavam em quebrar-lhes a cabeça, chicotear seus velhos pedagogos e mestres”, os quais se tratavam apenas de escravos (MANACORDA, 2006, p. 89/90).

A violência de mestre versus discípulos faz parte da história da construção do campo educacional, diferentemente das ideias divulgadas e preconizadas pela mídia em dias atuais, sobre violência nas escolas, de alunos contra professores, ou, entre alunos, objetivando formar opiniões, criando assim novas representações, buscando na criança e no adolescente o bode expiatório da vez, tão recorrente na mídia sensacionalista brasileira.

As pesquisas de vários autores, sobre a constituição do campo educacional, remetem as representações de obediência, punições corporais, surras, clausura, reclusão, vinganças, a morte do mestre, chicotear, escravidão, espionagem, vigilância, controle, delação, mentiras, disciplina, sacrifícios, trabalhos contínuos e forçados, anarquia, desordem, agressão (MANACORDA, 2006; ARIÉS, 1981; PLATÃO, 2006; FOUCAULT, 1987/1997; ROUSSEAU, 1979; JAEGER, 1995), isto ocorreu até o século XIX (ARIÉS, 1981) quando surge uma nova concepção de infância, sendo precursora a Convenção de 1793, na França, tendo Rousseau como idealizador (JODELET, 2001; ARIÉS, 1981).

### 1.3 Sob os olhares da Mídia: A Representação da Infância Criminosa

O tema sobre crianças em conflito com a lei, em âmbito mundial, não é recente, bem como, não passava despercebida da mídia escrita.

Em alguns países europeus, a preocupação motivou a criação de estudos específicos sobre o problema da criminalidade infantil, o que rendeu publicação há século em um jornal<sup>25</sup> do sul do Brasil<sup>26</sup>:

Na Itália dobraram as condenações dos menores entre 1890 a 1906, e o tema reveste um aspecto muito grave e deu logor a uma [...] comissão para estudar o aumento progressivo deste mal e propor remédios convenientes para a sua atenuação. Na França, a marcha da criminalidade dos menores [...] não é tranqüilizadora. Na Inglaterra e nos Estados Unidos o mal tem sido atenuado. Com efeito, o número de menores delinqüentes tem diminuído nestes dois países. Os ingleses atribuem a diminuição a lei sobre infância promulgada pelo governo liberal. Quanto aos americanos esses orgulham-se de ter dado ao Velho Mundo o exemplo de uma instituição que é e será o modelo de todas as reformas a realizar. Queremos nos referir aos tribunaes para menores<sup>27</sup> (CHIRIVINO, 2010, p.16).

A preocupação era sem dúvida o aumento da criminalidade infantil: “[...] na Alemanha, o accrescimo da criminalidade entre os menores é muito grave”.<sup>28</sup> De 1882 a 1906, quase dobra a estatística dos crimes infantis na Alemanha, o que levou o governo alemão a tomar medidas de adoção dos tribunais de menores, seguindo o pioneirismo dos americanos:

A emoção produzida no publico pelas estatisticas da criminalidade infantil deu logar a que o governo allemão procurasse um remedio para tão grande calamidade. O remedio encontro-o nos tribunaes de menores, a semelhança dos que existem nos Estados Unidos. Segundo os novos processos de correção, parte-se do principio de que o menor delinqüente deve ser julgado, vigiado e castigado como creança e não como se fora um homemzinho<sup>29</sup> (CHIRIVINO, 2010, p.16).

Com a criação dos tribunais de menores, baseado no modelo dos tribunais existentes para adultos, surge este fenômeno social importante no continente europeu: a infância criminosa, a qual nasce fora da família, fora da escola, fora das

---

<sup>25</sup> A escrita da época será preservada.

<sup>26</sup> Trata-se do Jornal Correio do Povo: Chirivino, D. (Pesquisa e Edição). Há um Século no Correio do Povo. In: Criminalidade Infantil. Correio do Povo. POA/RS, 2010.

<sup>27</sup> Na citação, a grafia da época foi preservada.

<sup>28</sup> Ibidem.

<sup>29</sup> Ibidem.



instituições, no leito social, descoberta, sempre evidenciada e destacada pela mídia, a qual a mantém sempre viva e estampada em seus impressos.

Sendo seu surgimento um fenômeno social, dando mostras à representação de ‘doença social’, a procura por um “[...] remédio para tão grande calamidade”, se fazia pertinente, a qual não seria nada mais do que os “[...] tribunais de menores” (CHIRIVINO, 2010). Não sem propósito, as alianças ocultas entre a mídia criadora de representações e as ciências jurídicas que tem o ‘remédio’, ou seja, aquele que a medicina não tem para estes casos, mas sim o Direito: os tribunais infantis.

Sendo produzidas fora do âmbito das instituições (família e escola), a representação da mídia sobre este fenômeno é de vigiar, mostrar, estampar e apresentar, ao público a infância criminosa, bem como, o remédio seriam os tribunais de menores, que vão surgindo em diversos países Europeus, aos moldes dos criados pelos americanos.

#### **1.4 Sob o Olhar das Ciências Jurídicas: A Construção da Infância Infratora no Brasil**

Neste tópico, abordamos sobre como o discurso das ciências jurídicas se constituiu para a construção da infância infratora no Brasil, bem como a partir de quando surgem os olhares e à preocupação com a educação da infância infratora no contexto da Legislação Brasileira, e como são representados esses discursos.

Rizzini (2008, p. 20) elucida que debates entre profissionais médicos e juristas, com o discurso de “salvar a criança é salvar a nação” o qual marca bem o registro da passagem do período monárquico para o republicano, sendo criando, todo um aparato: médico, jurídico e assistencial.

Em relação à Legislação Brasileira, o código do Império de 1830, não previa a criminalização daqueles menores de 14 (quatorze) anos de idade, e o Código Penal da República de 1890: “[...] não considerava criminosos os menores de nove anos completos”, e os “[...] maiores de nove e menores de 14 (quatorze), que obrarem sem discernimento” (SANTOS, 2007, p. 216).

No que tange às punições previstas, as penalizações eram ‘obrar’ nas fábricas, indústrias ficando assim clara a instituição da “pedagogia do trabalho” como

método punitivo, seguindo moldes ingleses tendo a revolução industrial como referência impulsionadora no recrutamento de crianças, jovens e mulheres fazendo frente na produção fabril.

Logo, o trabalho era a punição prevista na interpretação do Código Penal da República, diferentemente do contexto atual, em que a erradicação do trabalho infantil apresenta-se como uma política governamental em nível mundial, ainda em passos lentos longe de ser erradicada efetivamente, e não apenas por legislação.

Pesquisas de Del Priore (2007, p.13), elucidam que no início do século passado “[...] as primeiras estatísticas criminais elaboradas em 1900 já revelam que esses filhos da rua, então chamados de ‘pivetes’, eram responsáveis por furtos, ‘gatunagem’, vadiagem e ferimentos, tendo na malícia e na esperteza as principais armas de sua sobrevivência”. Tais pesquisas da referida autora, corrobora com estudos de Santos (2007, p. 218), ao afirmar que a “[...] criminalidade infantil estava quase sempre condicionada ao que se convencionou chamar de crime de ‘vadiagem’, previsto nos artigos 399 e 400 do Código Penal”.

Portanto, ‘vadiar’ era o problema central e perturbador da ordem pública. A representação da criança infratora brasileira no início do século XX, é descrita por Santos (2007, p. 218) como “[...] gatunos, malfeitores, cães vagabundos e inúteis”. Para Del Priore (2007) as “[...] instituições como as escolas, a Igreja, os asilos e as posteriores FEBENS<sup>30</sup> e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABENS)<sup>31</sup>, a legislação ou o próprio sistema econômico fizeram com que milhares de crianças se transformassem precocemente em gente grande” (p.13). Tais instituições, com a influência da religião na educação, promoveram desde cedo a implementação da pedagogia do trabalho, demanda construída para obrar nas fábricas e indústrias em pleno desenvolvimento no Brasil, seguindo moldes introduzidos aqui pelos colonizadores europeus, seguindo a nova tendência mundial, criada a partir da Revolução Industrial.

Marin (2005) ao analisar como ocorreu a socialização da criança brasileira, de determinadas categorias sociais, nos lembra de que o trabalho infantil estava presente:

---

<sup>30</sup> Passamos a utilizar FEBENS.

<sup>31</sup> Passamos a utilizar a sigla FUNABENS.

As crianças negras, indígenas, mestiças e pobres, o trabalho foi o principal meio de socialização. Valorizado em sua dimensão disciplinadora, o trabalho afastava-as do aprendizado dos saberes escolares e das noções de civilidade. Trabalho e violência imiscuíam-se na disciplinarização física e moral das crianças, engendrando processos históricos de exclusão econômica, política e social que se reproduzem até a atualidade (MARIN, 2005, p. 159).

Assim, compreendemos que, a pedagogia pelo trabalho teve seu período inicial no Brasil, com o trabalho da criança indígena, posteriormente à criança negra escrava, perpassando pela mestiça, pobre, abandonada e marginalizada, até chegar ao contexto atual com o incentivo e a promoção do labor voltado para os menores e adolescentes, sendo uma face cruel da realidade brasileira, promovida e incentivada por uma elite detentora do poder, com respaldos dos poderes vigentes em cada período histórico e avalizados pela Igreja.

Rizzini (2008, p. 99) ao abordar sobre a diferença na educação para Protestantes e Católicos esclarece que, os primeiros compreendiam a escola como um “complemento à ação da família”. Já para os segundos, “[...] representava um centro de poder usado para substituir a família. Isso explica porque do abandono em massa de crianças e o depósito em instituições asilares”, que são associadas ao universo católico.

A influência da religião tanto na educação como na construção de espaços sociais excludentes, pensados e construídos especialmente para o depósito humano dos leprosos, enjeitados, mendigos, criminosos, loucos, velhos, menores, abandonados, deficientes, dentre outros, constituem uma face cruel da realidade brasileira (RIZZINI, 2008).

No passado recente, a punição para as crianças infratoras no Brasil era baseada na pedagogia do trabalho. Laborar, mantendo assim o corpo ocupado era a proposta defendida por juristas de um determinado período da história brasileira, visando não sem ‘segundas intenções’ a formação de mão-de-obra que seriam absorvidas por indústrias e fábricas (DEL PRIORE, 2007).

Pesquisas de Oliveira (1985) elucidam que as ciências jurídicas, aprovavam e regulamentavam legislação específica sobre o trabalho infanto-juvenil, para menores de 18 anos em minas, enquanto que a medicina avaliava as aptidões dos adolescentes, candidatos ao emprego:

Mineiros (menores e adolescentes) Decreto Lei nº 664 – De 30 de junho de 1969, aprova a convenção nº 124, da organização internacional do trabalho, relativa ao exame médico para determinação da aptidão dos adolescentes a emprego em trabalhos subterrâneos nas minas. (D.O.de 1.7.69), o trabalho em minas de subsolo está disciplinado nos arts. 293 e segs. Da CLT. O trabalho de menor nos arts. 402 e segs (OLIVEIRA, 1985, p. 127).

Assim, as ciências jurídicas e a médicas foram aliadas: uma na criação de leis específicas para o controle (da infância pobre) e, a outra, para avaliar a aptidão ao trabalho (da infância pobre), não sem segundas intenções que estes saberes se tornaram hegemônicos, se ramificou e adentrou em praticamente todos os setores de nossa sociedade.

Mas, recentemente com um novo discurso representado, o da erradicação do trabalho infantil no contexto mundial, e uma demanda infantil cada vez maior, novas propostas precisam ser pensadas e colocadas em prática bem como outro espaço precisa ser pensado para a infância: surge então, como proposta na legislação brasileira, a opção pelo ensino obrigatório dos sete aos 14 (quatorze anos).

São criadas novas representações sobre a infância pobre, ou seja, aquela que *não*<sup>32</sup> foi excluída de um determinado espaço, porque ela nunca havia ocupado este espaço (o escolar), mas quando ocupa-lo irá causar estranheza aos mestres. No momento atual, por intermédio de Legislação, a infância ‘sai’ da fábrica e ‘vai’ para a escola, passando a ter seu direito assegurado, com todos ‘estranhamentos’ do professorado sobre ‘quem é o novo’ aluno. Assim criam-se novas representações.

Com a educação passando então à obrigatoriedade, por intermédio da legislação, é o sistema judiciário envolvendo e ampliando cada vez mais seu espaço, expandindo-se para o sistema educacional, na busca por novos espaços de poder e controle. Neste sentido um determinado público, o infantil, passa a ter maior visibilidade: as crianças e os adolescentes que não ocupavam estes espaços.

A aliança efetuada através do casamento entre os saberes das áreas da Medicina e Direito já vem de longa data.

Donzelot (2001) esclarece que desde o código Napoleônico, a questão da responsabilidade dos menores era apreciada pelo juiz com o discernimento, o qual poderia atribuir desde a pena, ou a colocação da criança em estabelecimento de correção. No entanto, segundo o autor “[...] Essa faculdade de decidir sobre a

---

<sup>32</sup> Grifo meu.

responsabilidade dos menores é retirada das atribuições do juiz pela nova justiça de menores e confiada ao médico”, o qual com esta transferência de poder, a medicina vai gradativamente ampliando seu espaço de atuação sendo que “[...] eles querem poder interessar-se mais pelos menores do que pelos adultos, mais pelos pequenos delitos do que os grandes crimes” e assim visar um “[...] deslocamento de interesse, que permite a *passagem da perícia psiquiátrica restrita à perícia psiquiátrica generalizada*”<sup>33</sup>(DONZELOT, 2001, p.116/7).

Não era nada mais, nada menos do que o projeto de saída da psiquiatria asilar, para buscar a sua expansão, através de novas reservas de um mercado em vias de ascensão, ou seja, o exército e a escola:

Tornando-se a escola gratuita e obrigatória, ela passa a ser povoada por uma massa de indivíduos insubmissos ou pouco preparados para a disciplina escolar. Suas manifestações de indisciplina, as inaptidões declaradas à aquisição escolar colocam, para os professores, problemas insuportáveis. Quais precisariam ser eliminados? Como reconhecer um idiota, um débil, uma criança que nunca se adaptará a escola ou, ao contrário, uma outra, à qual seria suficiente um pouco de tempo e de atenção especial? (DONZELOT, 2001, p.118).

Portanto, este deslocamento da psiquiatria, do asilo para a escola e o exército, como esclarece Donzelot, não é sem segundas intenções: a expansão e a reserva de mercado para um novo foco, para os “[...] diagnósticos e orientação dos desadaptados escolares”, nascendo assim uma nova especialidade médica à psiquiatria infantil a qual: “[...] toma forma no vazio produzido pela procura de uma convergência entre os apetites profiláticos dos psiquiatras e as exigências disciplinares dos aparelhos sociais” (DONZELOT, 2001, p.120).

Assim, passa a ser somada a categoria dos já criados *‘Transtornados, MAS Medicados* (LUFT, 2007)’, obra criada e produzida pela medicina e alimentados pela indústria farmacêutica à base de Cloridrato Metilfenidato<sup>34</sup>, sendo esta uma substância psicotrópica que atua diretamente no sistema nervoso central, contribuindo para o aumento da atenção e da produtividade do aluno, a mais nova categoria criada com amparo legal (Lei nº 8.069) a dos: *‘Infratores, MAS Assistidos!’* com a inclusão destes em “[...] *programa comunitário ou oficial de auxílio, à criança e ao adolescente [...] inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio [...]*” (BRASIL, 1990, art. 101 § IV e § VI), além é claro da “[...] *matrícula e frequência*

<sup>33</sup> Destaque do autor.

<sup>34</sup> O Cloridrato de Metilfenidato é comercializado no Brasil com os nomes Ritalina e Concerta.

*obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental*” (BRASIL, 1990, art. 101 § III), assim, o judiciário amplia e expande seu poder de atuação na busca de um novo território de atuação, ou seja, o espaço escolar, com a representação do discurso de proteção da infância.

A interferência do judiciário nas famílias perpassa desde pedagogias punitivas, como a obrigatoriedade do estudo, bem como o tratamento psicológico e psiquiátrico: “[...] *requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico* [...]” (BRASIL, 1990, art. 101 § V). Mudam os discursos: a proposta atual apoiada pelo sistema jurídico brasileiro para a infância infratora passa a ser a educação obrigatória, e os tratamentos (médico, psicológico).

Assim, do entrelaçamento entre medicina e direito, as mais novas representações que são produzidas sobre a infância são os ‘transtornados e medicados’ e a dos ‘infratores e assistidos’, os quais, aos poucos são envolvidos por ‘tentáculos’ de um sistema e irão fomentar toda uma parafernália de dispositivos (FOUCAULT, 1987) modernos, tanto em nível de controle (Conselho Tutelar, Delegacia da Infância e Adolescência, Juizados da Infância, Promotoria), e na medicina (Psiquiatria Infantil, Pediatria, Medicamentos: Ritalina, Concerta, etc).

#### 1.4.1 Marcos mundial no reconhecimento dos direitos das crianças

No que tange aos marcos mundial no reconhecimento dos direitos das crianças, na Inglaterra em 1802, foi assinada a “Carta dos Aprendizes”, na qual como prerrogativa máxima estipulava o máximo da jornada de trabalho para as crianças inglesas: 12 (doze) horas de trabalho ao dia, e a proibitiva de trabalho noturno, sendo a Inglaterra, portanto o país ‘embrião’ do direito Infantil (SARAIVA, 2003).

Nos Estados Unidos, na cidade de Nova Iorque, em 1896 o caso da menina americana de nove anos, Marie Anne, ganha repercussão, quando a mesma é defendida de maus tratos nos tribunais americanos, pela Sociedade de Proteção aos Animais, visto não haver uma “Sociedade dos Direitos das Crianças”. Segundo Saraiva (2003), instaura-se um impasse: as crianças teriam menos direitos que os animais?

Em 1899 é criado o 1º Tribunal de Menores do Mundo, no Estado americano de Illinois. Outro marco relevante na história dos direitos da Infância ocorreu na França em 1911, com o “Congresso Internacional de Menores”, sendo este um marco importante para a criação dos Juizados<sup>35</sup> de menores pela Europa e América Latina (SARAIVA, 2003).

No ano de 1948, com a promulgação do Marco Mundial da Declaração dos Direitos Humanos, esta dará referência para em 1959 ocorrer a Declaração dos Direitos das Crianças, que preconiza de forma primordial o “Direito à Infância”.

Com a comemoração em 1979, do “Ano internacional da Criança”, a “Doutrina de Proteção Integral” é lançada em 1985, com regras estipuladas pelas Nações Unidas para os Direitos dos menores. Quatro anos mais tarde, em 1989, Portugal cedia a Convenção das Nações Unidas de Direitos das Crianças, sendo o instrumento de Direitos Humanos mais aceitos na História Universal, e ratificados por 193 países com a exceção dos Estados Unidos e Somália.

Em 1990, ocorreu o encontro intitulado: “Direitos de Riad”, no qual ficaram estipuladas regras e diretrizes das Nações Unidas para a proteção aos menores privados de liberdade, bem como o abandono do conceito de “menor” (SARAIVA 2003).

A responsabilidade penal e a criação dos tribunais de menores, gradativamente passam a ser um caminho sem volta. Com a Declaração de Genebra dos Direitos da Criança, em 1924, surge a ‘Doutrina da Situação Irregular’, que era a base jurídica do antigo Código de Menores, legislação vigente no Brasil anterior ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90).

A Doutrina da Situação Irregular era destinada aos intitulados “menores em situação irregular”, aqueles identificados como: “carentes, abandonados, inadaptados e infratores”, reservando assim medidas de proteção para os “carentes e abandonados, e de vigilância e correção para os ‘inadaptados e infratores’”. No contexto da época, o “menor” era representado como objeto de intervenção jurídico-social do Estado (SARAIVA 2003).

Em relação à Legislação Jurídica Brasileira específica sobre crianças, o Código de Menores (Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979), em seu Capítulo II, ao especificar sobre “Apuração da Infração Penal”, no art. 101 - dispõe que: “[...] o

---

<sup>35</sup> Órgão da justiça dirigido por um Juiz (SARAIVA 2003).

menor com mais de dez e menos de quatorze anos será encaminhado, desde logo, por ofício, à autoridade judiciária, com relato circunstanciado de sua conduta, aplicando-se-lhe, no que couber, o disposto nos §§ 2.º e 3.º do art. 99 desta lei” (Lei n. 6.697/79), portanto, neste artigo, já havia a responsabilização para crianças a partir dos dez anos de idade.

Mais recentemente no Brasil, com o advento do Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990) foi marcante quanto ao reconhecimento e afirmação de que toda criança e adolescente passam a serem vistos como sujeitos de direitos e deveres, e por se encontrarem em uma posição biopsicossocial de desenvolvimento, tendo estes sujeitos à garantia dos direitos por parte da família, sociedade e Poder Público. É considerada uma das legislações mais avançadas do mundo, sendo inclusive referência para outros países, principalmente na América Latina.

Segundo o ECA, preconiza que:

Art. 5º. Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Sendo assim, a criança, com seus direitos reconhecidos e assegurados, pela legislação específica há pouco mais de 21 anos, passamos a enfatizar o que pode ocorrer em caso de uma criança, ou seja, menor de doze anos de idade, caso ela venha a cometer o chamado ato infracional.

A definição para o ‘*ato infracional*’<sup>36</sup> constante no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90) revela que: “*Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal*” (BRASIL, 1990, art. 103), e ainda no Art. 105 do mesmo código dispõe que: “*Ao ato infracional praticado por criança corresponderão às medidas previstas no art. 101 e art. 98, que envolve o Sistema Secundário através de Medidas Protetivas*” (SARAIVA, 2003; BRASIL, 1990; MEDEIROS, 2011).

Assim, no Brasil a criança que cometeu o chamado Ato Infracional, recairá no Sistema Secundário, menores de 12 anos incompletos são inimputáveis, passíveis de medidas de proteção, cabendo então à escola a difícil e árdua tarefa da ‘educação para todos’, incluindo-se aí, crianças que cometeram atos infracionais.

---

<sup>36</sup> Destaque meu.



Portanto, na contemporaneidade, os métodos para a educação de crianças que cometeram atos infracionais passam a ser a matrícula, frequência e permanência na escola, bem como a requisição de tratamento médico ou psicológico (dependendo do caso), acompanhamento de assistentes sociais, além da inclusão em programas sociais, todos fundamentados no mais recente artefato jurídico: O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90).

Repensar as relações de responsabilidade que o 'mal estar' gerado pela infância indócil, implica aos adultos repensar sobre as suas responsabilidades para com a infância na atualidade, não esquecendo, portanto, os legados sócios históricos e culturais, de como estas demandas foram sendo construídas e representadas no decorrer dos séculos.

Com o advento da infância infratora, os olhares dos juristas passam não despercebidos e despreziosos para esta nova categoria, e se fazia urgente, a criação e implantação dos tribunais para os menores, seguindo os mesmos moldes daqueles já estruturados para os adultos envolvidos com problemas judiciais.

O pioneirismo americano<sup>37</sup> de criação e implantação dos tribunais para menores foi um marco mundial, e referência para vários países europeus.

No entanto, atualmente, os Estados Unidos, é um dos poucos países que ainda adota a prisão perpétua para menores de 18 anos de idade,<sup>38</sup> o que nos faz refletir sobre o modelo punitivo, excludente e segregador vigente em 42 estados americanos para o combate da criminalidade infanto-juvenil, naquele país.

Em relação às legislações sobre Maioridade Penal, no contexto mundial,<sup>39</sup> observamos que em alguns países, estes se destacam pela precocidade com que as crianças são submetidas ao seu sistema jurídico imposto. Na América do Norte, os Estados Unidos registram a maioridade penal a partir dos 6 (seis) anos de idade (SARAIVA, 2003), em alguns de seus estados, sendo a menor no cenário mundial. Também é um dos poucos países que estipulou a pena de prisão perpétua para crianças que cometeram crimes<sup>40</sup>.

---

<sup>37</sup> Benjamin Lindsay foi o primeiro juiz de menores em 1899, na cidade de Chicago/EUA (DONZELOT, J. 2001).

<sup>38</sup> Fonte: Anistia Internacional: Documenta a situação dos Direitos Humanos em 159 países no ano de 2009. Disponível em: < <http://www.thereport.amnesty.org/br/download> > Acesso em: 28 set. 2010.

<sup>39</sup> Ver Anexo: Mapa Múndi da Maioridade Penal. Fonte: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) de 2005. Obs.: Até julho de 2012, este mapa permaneceu sem alterações.

<sup>40</sup> Fonte: Anistia Internacional: Documenta a situação dos Direitos Humanos em 159 países no ano de 2009. Disponível em: < <http://www.thereport.amnesty.org/br/download> > Acesso em: 28 set. 2010.

Já no continente Europeu, a Escócia concebe a responsabilização penal a partir dos 8 (oito) anos de idade, sendo a menor do continente Europeu.

Nos países asiáticos de Bangladesh, Mianmar, Paquistão e Tailândia adotaram a idade de sete anos como a idade de maioridade penal; bem como nos países africanos do Sudão, Nigéria, Tanzânia e África do Sul.

A China, também aparece no cenário mundial como um dos países que adotam a prisão perpétua aos menores de 18 anos de idade que cometeram crimes (UNICEF, 2005).

No Oriente Médio, mais precisamente no Irã, observa-se uma diferenciação quanto ao gênero: para aquelas crianças do sexo feminino, a responsabilização ocorre aos 9 (nove) anos de idade, ainda na infância, já em relação ao sexo masculino, ocorre bem mais tarde aos 15 (quinze) anos, portanto na adolescência.

Dados do Relatório publicado no início de 2010, da Anistia Internacional, indicam que o Irã é um dos raros países que executam pessoas que cometeram crimes quando ainda tinham menos de 18 (dezoito) anos de idade, sendo que, no ano de 2009, 5 (cinco) menores foram executados, restando 139 (cento e trinta e seis) menores infratores.

Esta prática adotada em alguns raros países, na atualidade, a qual denota para a ausência de representação da infância, que Ariés (1981) refere ser criação da modernidade, e que foi criticada por Heywood (2004), o qual revelou que já havia uma “consciência da infância na civilização medieval”, sendo que:

Os códigos jurídicos medievais continham algumas concessões ao *status* de minoridade das crianças[...] As ordenações de Aethelstan, rei dos saxões ocidentais do início do século X, estabeleciam que qualquer ladrão com mais de 12 anos de idade que roubasse bens de valor superior a 12 pence deveria ser executado. Contudo, o rei acrescentou posteriormente que considerava ‘cruel levar à morte pessoas tão jovens e por ofensas tão leves, como sabia ele ser a prática em toda a parte’. Assim sendo, declarou que ladrões com menos de 15 anos não deveriam ser mortos, a menos que tentassem opor resistência ou fugir (HEYWOOD, 2004, p.26).

Para o autor citado, já na Idade Média os olhares para uma consciência da infância já estavam sendo delineados, sendo este ‘olhar’ direcionado para aqueles ‘ladrões’ com menos de 15 anos de idade, sendo, portanto indícios da formação do que na atualidade concebemos como uma ‘representação da infância infratora’.

No contexto da América do Sul, não há registros de redução da maioridade penal. Dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) de 2005 apresentam que a maioridade penal ocorre na maioria dos países (Brasil, Colômbia, Peru) aos 18 (dezoito) anos de idade.

Isso não significa que em alguns países, como no caso do Brasil<sup>41</sup>, com uma das mais modernas legislações vigentes, não ocorram abusos e omissões para com a infância.

### **1.5 Sob Olhares das Ciências Médicas: O Nascimento da Infância Transtornada**

Neste tópico, abordo sobre o discurso das ciências médicas em relação à infância indócil. Como ocorre o ‘nascimento’ dos hiperativos, até a explosão da medicalização dos ‘transtornados’.

Para Sobrinho (1999 apud RANGÉ) Distúrbios de Conduta, refere-se a “comportamentos indesejáveis e que interferem no processo educativo, envolvem a agressividade, falta de atenção, agitação, impulsividade e postura desafiadora”, e segundo ainda o mesmo autor, este aponta como “falta de tradição em pesquisas sobre o tema”, concordo com o autor, visto o tema ser de grande relevância, tanto nacional como internacionalmente.

Strauss e Lehtinen (1947 apud GORODSCY, 1991) denominam “Síndrome de Lesão Cerebral Mínima” para a classificação de crianças com distrabilidade, e problemas de adaptação social:

Transtorno é usado por toda a classificação, não é um termo exato, porém é usado aqui para indicar a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos clinicamente reconhecível associado, na maioria dos casos, a sofrimento e interferência com funções pessoais (GORODSCY, 1991).

No início do século XX, as crianças impulsivas, desinibidas e hiperativas eram agrupadas sob o rótulo de “Síndrome Hiperativa”. No ano de 1962, crianças com

---

<sup>41</sup> Em recente reportagem (09/2011), um menino de 10 anos é flagrado preso em uma delegacia de polícia em Belém do Pará. Ver em: <<http://noticias.r7.com/cidades/noticias/menino-de-dez-anos-e-flagrado-preso-em-delegacia-no-para-20110905.html>>

fraca coordenação motora, deficientes da aprendizagem e instabilidade emocional, eram descritas como tendo “Disfunção Cerebral Mínima (DCM)”.

Com o avanço de novas pesquisas clínicas, estas buscam novas definições dos problemas comportamentais, e, sob este enfoque no comportamento e na hiperatividade, o transtorno passou a ser chamado de “Síndrome Infantil da Hiperatividade”. As crianças hipercinéticas “são assiduamente imprudentes e impulsivas, propensão a acidentes e incorrem em problemas disciplinares por infrações não premeditadas de regras” (CID-10).

Os sistemas classificatórios na área médica indicam que estes comportamentos iniciam usualmente entre crianças aos cinco ou seis anos de idade. Em 1994, o DSM-IV redefine para “Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade” (TDAH), e aponta três subtipos: o desatento, o hiperativo/impulsivo e o tipo combinado, que reúne os dois.

Co-morbidades são termos utilizados para: “designar a ocorrência de dois ou mais transtornos em um mesmo indivíduo” (ROHDE, 2003, p. 85), sendo as mais frequentes que acompanham o TDAH, o Transtorno Desafiador de Oposição (60%); problemas de aprendizado (40%); Transtorno de Conduta (30% a 40%); depressão (40% a 50%); ansiedade (25%); transtorno bipolar (25%). No entanto, os dados referem-se a pesquisas americanas, o que Sobrinho (1999) alerta para a “falta de tradição em pesquisas sobre o tema” na realidade brasileira, o qual corroboramos com o referido autor.

Rohde e Benczik (1999, p. 69) revelam que “crianças e adolescentes que apresentam prejuízos significativos dos sintomas na escola e mínima interferência em casa podem ser candidatos a usar a usar a medicação apenas de segunda a sexta-feira”, ou seja, a terapia farmacológica como proposta de controle do comportamento. Logo, o modelo proposto de inclusão aos alunos, irrequietos, indisciplinados, com problemas de conduta e hiperativos é: incluir sim, mas, desde que medicalizado!

Vários estudos vêm sendo desenvolvidos (ROHDE; BENCZIK, 1999; ROHDE; MATTOS, 2003; ROHDE et al., 2004; BARKLEY, 2002; SABEC et al. 2009), principalmente no que se refere ao transtorno como um problema de saúde-doença, logo, as ciências médicas e farmacológicas, percebem no biológico o problema referente aos ditos hiperativos e com distúrbios de conduta.

Rousseau (1979, p. 33), crítico fervoroso da medicina, recorreu a J. Locke, para enaltecer sua opinião sobre esta: “[...] o sábio Locke, que passou parte de sua vida estudando a Medicina, recomenda fortemente que não se droguem as crianças, nem por precaução nem por causa de ligeiros incômodos”.

Mas, no contexto atual, crianças e adolescentes ‘transtornados’ são as demandas da vez, e a medicação parece ser a proposta para o processo de cura. Logo, diagnosticar e medicar são os tratamentos propostos pelas especialidades médicas.

Então, a (in) tolerância da sociedade atual em relação a crianças e adolescentes ditas hiperativas e com problemas de conduta, direcionam para constantes debates (muitas vezes, instigados pela mídia), sobre a utilização da medicalização (ciências médicas) e, a redução da maioridade penal, (ciências jurídicas), sendo que estes posicionamentos poderão ocasionar a exclusão, bem como o estigma de milhares de crianças e jovens do sistema regular de ensino no contexto educacional atual.

### **1.6 Sob Olhares da Educação Especial: A busca pela (in) definição do aluno ‘(in) dócil’: questões de identidade?**

Ao pensarmos na criação deste tópico, levamos em conta as diversidades de (in) definições e terminologias encontradas e utilizadas na área de educação especial.

Neste sentido, faz-se pertinente olharmos para as terminologias adotadas na área da educação especial, e seus olhares para a educação de alunos indóceis, e as interlocuções com outras áreas do saber.

Sendo considerada esta área como carente de pesquisas sobre os distúrbios de conduta: “No nosso contexto, a categoria distúrbios de conduta, por exemplo, é pouco pesquisada. Persistem lacunas, faltando respostas para solucionar a questão da exclusão social e educacional das crianças emocionalmente perturbadas” (NAUJORKS, 2001, p.12).

Ao concordar com a autora, visto perceber esta evidência em minhas práticas, e neste sentido, através deste trabalho desenvolver pesquisa em educação, visando a contribuir para a educação da infância indócil, sendo que um dos aspectos o qual

nos chamou a atenção, diz respeito à quantidade de nomeações e renomeações que existem para os alunos com comportamentos indóceis: Condutas Típicas, Distúrbios de Conduta, Comportamentos Atípicos, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Problemas de Conduta, foram algumas das terminologias encontradas (NAUJORKS, 2001; OMS/CID-10, 1993; KAPLAN, 2002; BARKLEY, 2002; ROHDE; BENCZIK, 1999; ROHDE; MATTOS, 2003; ROHDE et al., 2004).

Um dos marcos histórico em educação e educação especial, o qual registra o início dos olhares para a educação da infância emocionalmente perturbada e abandonada, e que envolveu amplas discussões com a participação de diversos atores sociais, dentre os quais filósofos, cientistas, médicos, cidadãos comuns da sociedade francesa, e que resultou na obra '*A Educação de um Selvagem*', foi o trabalho do médico Jean Itard (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000).

Entre as questões políticos e sociais que marcaram profundamente a França, no final do século XVIII e início do XIX, impulsionam e propiciou visibilidade para questões voltadas a educação do cidadão, a qual surge como obrigatoriedade e dever do Estado, sendo asseguradas na Constituição e defendida por princípios republicanos (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000).

Compreendemos que a referida obra não é somente um clássico porque inaugura e marca historicamente o início da educação especial, bem como apresenta a visibilidade de questões sociais, como o abandono de crianças especiais, o que apresenta um marco nos olhares para o direito de pertencimento ao mundo, passando da categoria de objeto de eliminação a de objeto de conhecimento e pesquisa científica, portanto adquirindo direitos, sendo o primeiro, direito a vida.

Tezzari (2009) destaca outro aspecto sobre a importância da referida obra, sendo as discussões estabelecidas entre os representantes dos diversos saberes da época e um marco da transição dos olhares da medicina para educação, o que compreendemos como de uma importância singular o diálogo e a interlocução com outras áreas do saber, visto a medicina não ter respostas para todas as questões haja vista nenhum saber ser hegemônico e absoluto.

Isto nos faz refletir sobre o tema ao qual estamos pesquisando: a educação do indócil escolar visto como já salientamos na apresentação deste trabalho, em minhas práticas, este aluno é o que está em maior situação de vulnerabilidade e possibilidade de exclusão escolar, sendo as discussões, interlocuções, entre a educação especial, com outras áreas do saber, entre estas, o direito, medicina,

psicologia, sociologia, filosofia, história, faz-se de extrema relevância e importância, devendo estas ser permanentes e constantes.

Neste sentido, salientamos o trabalho desenvolvido por Winnicott (2005), em seu livro “*Privação e Delinquência*”, no qual são apresentadas as experiências em situações envolvendo “[...] a privação e como esta pode reforçar a tendência antissocial” (p. 12). Os registros foram efetuados pelo autor em um momento no qual a Inglaterra esteve envolvida, na segunda Guerra Mundial, quando nomeado como médico Psiquiatra Consultor do Plano de Evacuação Governamental, o que lhe propiciou assistir todas as formas de privação, as quais estavam submetidas algumas das crianças inglesas.

Sendo uma demanda gerada pela guerra, Winnicott sentiu-se desafiado pelo novo trabalho salientando que necessitava criar um método de trabalho a ser pensado para trabalhar com as crianças evacuadas (p. 13), o qual foi relatado por uma de suas assistentes:

[...] reconhecido que todos nós devíamos assumir a responsabilidade por fazer o melhor que pudéssemos com cada criança nas situações que surgiam no dia-a-dia. Depois refletíamos sobre o que foi feito e discutíamos os casos com Winnicott, com a maior franqueza possível. Acabou sendo uma boa forma de trabalho, e a única possível naquelas circunstâncias. Essas sessões eram o ponto alto da semana e constituíam inestimáveis experiências de aprendizagem para todos nós, inclusive para Winnicott, que mantinha um registro cuidadoso da situação de cada criança, e dos estresses infligidos aos membros da equipe. Seus comentários eram em formas de perguntas, com base na grande quantidade de detalhes que nos eram fornecidos, e elaborávamos algumas teorias provisórias a respeito (WINNICOTT, 2005, p. 13).

O desafio estava lançado, e a criação de um método de trabalho se fez de extrema importância, visto ser algo novo, sendo a saída ‘provisória’ adotada e a atribuição de atividades em conjunto com a equipe, envolvendo e assumindo as responsabilidades em questões que envolvessem o dia-a-dia das crianças.

Ao escrever para professores, Winnicott (2005) salientou sobre o papel e a ajuda que estes poderiam contribuir em situações envolvendo alternativas e propostas para o trabalho a ser desenvolvido com a criança de tendência antissocial, sendo que estas deveriam ouvir: “[...] a respeito das terríveis aventuras de outras pessoas. A história sensacional, o *thriller*, é para elas um soporífero [...]” (p. 27).

Haja vista, que os sintomas apresentados pelas crianças envolviam desde a depredação de patrimônio, fuga e evasão escolar, além de questões de ordem

comportamental, a influência de fatores ambientais, não eram desconsiderados, bem como as necessidades fisiológicas:

Enurese noturna e incontinência fecal ocupavam o primeiro lugar, mas registraram-se todos os tipos possíveis de dificuldades, inclusive roubos em bando, queimas de medas de feno, depredações de trens, evasão escolar, fugas dos alojamentos e ligações com soldados. Também havia, é claro, as provas mais óbvias de angústia, como por exemplo, explosões maníacas, fases depressivas, crises de mau humor, comportamento excêntrico e insano, e deterioração da personalidade, com falta de interesse pelas roupas e pela higiene pessoal (WINNICOTT, 2005, p. 62).

Sendo a ideia inicial, o tratamento psicológico individualizado, esta proposta de atendimento não perdurou por muito tempo para as crianças, sendo logo abandonada, visto que:

[...] estavam seriamente afetadas pela evacuação e de que quase todas tinham razões pessoais para não poderem achar que os bons alojamentos fossem bons; enfim, mostrar, de fato, que esses colapsos na evacuação ocorriam, em sua maioria, em crianças provenientes de lares instáveis, ou em crianças que nunca tinham tido em seus próprios lares um exemplo de bom ambiente (WINNICOTT, 2005, p. 63).

Portanto, as crianças difíceis eram oriundas de lares denominados por Winnicott (2005, p. 63) de insatisfatórios: “[...] ou tinham vivido a desintegração da família ou tinham, pouco antes da evacuação, suportado o peso de um lar em perigo de dissolução”, sendo um fator complicador na formação da personalidade da criança, haja vista a instabilidade do ambiente familiar associado ao contexto social da guerra. Na tentativa de impedir a delinquência, na grande maioria dos casos acompanhados:

[...] houve realmente prevenção da delinquência. Uma criança obviamente destinada ao Tribunal Juvenil, antes de sua admissão no programa, era acompanhada durante toda a adolescência até arrumar um emprego, sem qualquer incidente maior e sem controle do Ministério do Interior [...] a dificuldade era encarada como uma questão de saúde individual e social, e não meramente como uma questão (inconsciente) de vingança pública; o delinquente potencial era tratado – como devia ser – como um doente (WINNICOTT, 2005, p. 65).

Ao reconhecer sobre as necessidades locais de evacuação e alojamento para as crianças em tempos de guerra, a abordagem adotada do ponto de vista sociológico de como lidar com “[...] crianças potencialmente antissociais [...] que sofriam de distúrbios não produzidos pela guerra”, Winnicott (p. 61) defendia que a



evacuação dava visibilidade a estes casos, sendo que o governo inglês, através do ministério da saúde, não mediu esforços, e financiou em 100% os gastos com a evacuação das demandas geradas. Esta distinção sobre visibilidade social dos comportamentos de “crianças problemáticas”, em tempos de paz e de guerra era percebida distintamente entre:

As crianças problemáticas, por serem um “incômodo”, produziram uma opinião pública que apoiaria todas as providências que fossem tomadas para elas[...] O fato é que, em tempo de paz, as crianças problemáticas já não são um “incômodo” tão grande e a opinião pública readquire uma sonolenta indiferença. Durante a guerra, a evacuação divulgou os problemas dessas crianças por todo o interior do país; também os exagerou numa época em que a tensão emocional geral da comunidade e a escassez de bens e de mão-de-obra tornaram imperativa a prevenção de danos e roubos, e fizeram com que o trabalho policial extra fosse indesejável (WINNICOTT, 2005, p. 67).

A segunda guerra mundial deu visibilidade na Inglaterra a um problema social: o destino das crianças problemáticas. Não que elas não existissem em tempos de paz, é que, durante a guerra, tornaram-se visíveis, sendo uma preocupação política, haja vista a comoção pública, geradora e produtora de opinião, o que fez a tomada de investimento em políticas públicas por parte do governo. Assim, a evacuação destas se fez necessária, com o intuito da prevenção de danos e roubos, ou seja, a prevenção da delinquência. No entanto, em tempos de paz, a visibilidade era outra, sendo os olhares da opinião pública indiferentes.

A representação social das crianças ‘problemáticas’ em tempos de guerra era de doentes, sob os cuidados de um médico e sua equipe, com o investimento de 100% de recursos do Ministério da Saúde inglês, sendo os olhares para a “[...] prevenção de danos e roubos”. Já em tempos de paz, estas são quase despercebidas “[...] não são um incômodo tão grande”, assim como afirma Moscovici (1978, p. 174) uma Representação Social somente “[...] surge onde houver perigo para a identidade coletiva”.

Na referida obra de Winnicott (2005, p.4), o entendimento deste para questões comportamentais designados como distúrbios de caráter eram “[...] considerados como as manifestações clínicas da tendência anti-social”. Outras terminologias utilizadas para nomear e renomear as crianças evacuadas estão representadas por delinquentes (“criança delinquente”), perturbadas (“crianças perturbadas”), problemáticas (“crianças problemáticas”), incômodas (“crianças

incômodas”), na guerra (“crianças na guerra”), difíceis (“crianças difíceis”), bem como aquelas que apresentam um ‘potencial’ (“crianças potencialmente antissociais”), ou seja, já trazem em sua herança genética esta potencialidade.

No cenário brasileiro, Mazzotta (2005, p. 43) refere que o atendimento da criança com problemas de conduta, era efetuado por professores da rede estadual, no Instituto Pestalozzi, na cidade de Belo Horizonte no ano de 1935 com a contribuição da professora Helena Antipoff. A terminologia ‘problemas de conduta’, também aparece no Regimento Interno, Artigo 2º do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado pelo Decreto nº 72.425/73 (MAZZOTTA, 2005, p. 55).

Segundo ainda o mesmo autor, no Plano Setorial de Educação e Cultura (1972/74), a definição de “excepcionais<sup>42</sup>”, contempla “os emocionalmente desajustados”, sendo compreendidos como “[...] todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade” (MAZZOTTA, 2005, p. 91).

No ano de 1993, na Política Nacional de Educação Especial (PNEE), consta a terminologia “condutas típicas (problemas de conduta)<sup>43</sup>”, sendo que aqui percebemos que há uma inserção da terminologia *condutas típicas*<sup>44</sup>, ou seja, segundo Mazzota (2005) “[...] se substituiu a denominação *problemas de conduta* por *portador de condutas típicas*<sup>45</sup>”, recebendo críticas visto que:

[...] magicamente, a partir de 1986, desapareceu, dos textos e atos oficiais federais, a expressão *alunos excepcionais* e em seu lugar passou-se a empregar *alunos portadores de necessidades especiais* [...] mas do que mudar os termos utilizados na literatura especializada [...] nos textos legais, o fundamental seria interpretá-los o mais correta e profundamente possível no contexto atual da educação. Tais alterações, que até sugerem desprezo pelo conhecimento científico e pela reflexão crítica, tem contribuído grandemente para o descaso, confusão e descrédito na Educação Especial (MAZZOTA, 2005, 118).

Em cartilha de projeto do Governo Federal<sup>46</sup>, a terminologia Condutas Típicas “[...] se refere a uma **variedade muito grande de comportamentos**<sup>47</sup>, o que tem dificultado o alcance de consenso em torno de uma só definição” e ainda que estes

<sup>42</sup> Terminologia utilizada de acordo com o autor.

<sup>43</sup> MEC, Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, MEC/SEESP, 1993.

<sup>44</sup> Destaque meu.

<sup>45</sup> Destaque do autor.

<sup>46</sup> O Projeto ao qual me refiro aqui é: Projeto “Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais”. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de educação especial, C327 2002, Série 2 I 96p.:il.

<sup>47</sup> Destaque do autor.

padrões de comportamentos possam ocorrer em duas categorias: na primeira os **“comportamentos voltados para si próprios”**<sup>48</sup>, tais como: fobias, auto mutilação, alheamento do contexto externo, timidez, recusa em verbalizar, recusa em manter contato visual, etc.” ; e em uma segunda categoria aqueles com **“comportamentos voltados para o ambiente exterior”**<sup>49</sup>, tais como: agredir, faltar com a verdade, roubar, gritar, falar ininterruptamente, locomover-se o tempo todo, etc [...]” (MEC, 2002, p.8).

Entre os critérios para identificar se um aluno apresentaria ou não condutas típicas deve-se observar o: “[...] **grau de severidade desses comportamentos** vai depender de variáveis tais como sua **frequência, sua intensidade e sua duração**”<sup>50</sup> (MEC, 2002, p.8). A orientação aos professores como identificar esses comportamentos que são:

[...] altamente inconvenientes, ou inadequados, dado o dano que podem causar para si mesmos e para os outros, bem como o prejuízo para suas relações, no contexto em que vivem. Se tais comportamentos, entretanto, forem exibidos como padrão, por um continuado e extenso período de tempo, passam a ser identificados como condutas típicas (MEC, 2002, p. 8).

Com relação aos alunos com prováveis condutas típicas no espaço escolar “[...] Estas, **geralmente, não apresentam comprometimento, ou atraso intelectual**, mas vivenciam enorme **dificuldade em se adaptar ao contexto familiar, escolar e comunitário**” sendo a orientação para “[...] que o problema seja focalizado, e tratado”<sup>51</sup>. Os comportamentos mais comuns apresentados envolvendo as condutas típicas envolvem: distúrbios da atenção, hiperatividade, impulsividade, alheamento, agressividade física e ou verbal (MEC, 2002, p. 9/14), e o aluno com probabilidade de ser identificado com a denominada Conduta Típica, seria aquele que apresenta: “[...] desatenção, dificuldade de concentração, hiperatividade, impulsividade, alheamento, agressividade física, agressividade verbal, desamparo”. Entre as causas, estas envolvem questões biológicas, fenomenológicas, psicológicas, comportamentais, sociológicas ecológicas (MEC, 2002, p. 08/17).

---

<sup>48</sup> Ibidem

<sup>49</sup> Destaque do autor.

<sup>50</sup> Ibidem.

<sup>51</sup> Ibidem.

Sobre a educação de crianças violentas, existem trabalhos como a obra do educador, médico e escritor polonês Junusz Korczak (1878-1942), sempre atual e de grande relevância para todos ligados a área educacional.

Com sua vida profissional dedicada a educação de crianças violentas e em vulnerabilidade social Korczak afirmava que “[...] a medicina não estava preparada para tratar das complexas questões sociais e educacionais presentes na vida das crianças, principalmente daquelas em situação de risco”, sendo também o precursor nos direitos das crianças, com “[...] a ética e o respeito incondicionais à criança”. Fundador da “Pedagogia Korczakiana” que estimulava e favorecia o desenvolvimento da cidadania e democracia com seus alunos, sendo que “[...] a grande marca de sua pedagogia foi o respeito à criança enquanto ser humano” (TEZZARI, 2009, p.183/214).

As ideias de ética e respeito incondicionais à criança, bem como a autogestão, visando desenvolver a autonomia, o pensamento, e sentimentos, são grandes legados da obra de Korczak, e nos fazem refletir sobre a estratégia pedagógica a ser utilizada com as crianças em conflito com a lei: NEM TRATAR, NEM PUNIR! E, sim educá-las propiciando assim segundo Silva (2000, p. 98): “[...] atividades, exercícios e processos de conscientização que permitissem [...] mudanças de atitudes [...]”.

Segundo Del Priore (2007, p.15):

[...]é pela voz de médicos, professores, padres, educadores, legisladores que obtemos informações sobre a infância no passado[...] como o adulto retrata o estereótipo da criança ideal, aquela saudável, obediente, sem vícios. A criança que é uma promessa de virtudes. Mas face a essas vozes adultas é preciso considerar algumas questões: será quem em uma sociedade historicamente pobre e vinculada tanto pela mestiçagem quanto pela mobilidade social, é possível construir tal modelo de criança? Médicos e legisladores do início do século acreditavam que sim. Eis porque acabaram criando, a fim de transformá-la, instituições de confinamento, onde, em vez de encontrar mecanismos de integração, a criança “não ideal” achou os estigmas definitivos de sua exclusão. Ela passou de “menor da rua” para “menor de rua” com todas as consequências nefastas que esse rótulo poderia implicar.

Assim, a representação de criança ideal, segundo a autora, vem sendo construída de longa data, aos moldes do modelo do colonizador europeu, já apontados nas obras de Ariès (1981), Postmann (1999).

Logo, na Educação Especial, a representação do indócil escolar, é constantemente nomeada e renomeada, apresentando seu marco histórico inaugural

com o aparecimento do 'selvagem' de Aveyron, nas florestas da França (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000; TEZZARI, 2009); sendo que, posteriormente com influências da união do viés entre medicina e direito, surgem os 'distúrbios' (de conduta), 'problemas' (de conduta), 'comportamentos' (atípicos), 'condutas' (típicas), 'transtornos' globais do desenvolvimento sendo algumas das terminologias utilizadas (ROHDE; BENCZIK/1999; ROHDE; MATTOS/2003; ROHDE et al./2004; BARKLEY, 2002; NAUJORKS/2001; CID-10/1993; KAPLAN/2002).



---

**CAPÍTULO 2**  
**POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO**

*“[...] muitas pessoas sentem-se frustradas, por vezes, pelo fato de os “delitos” de crianças serem tratados como sinais de sofrimento, em vez de indicações para punição”*

(WINNICOTT, 2005, p. 65).





*A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade. A estabilidade das normas válidas corresponde a solidez dos fundamentos da educação. Da dissolução e destruição das normas advém à debilidade, a falta de segurança e até a impossibilidade absoluta de qualquer ação educativa. Acontece isto quando a tradição é violentamente destruída ou sofre decadência interna. Sem dúvida, a estabilidade não é indício seguro de saúde, porque reina também nos estados de rigidez senil, nos momentos finais de uma cultura.*

(JAEGER, 2003)

Neste capítulo, abordamos em primeiro momento sobre questões históricas referentes às Políticas Públicas para a infância brasileira (RIZZINI, 2008/2009; BASILIO, 2002; GONDRA, 2001/2002). Em um segundo momento, discutimos sobre a educação inclusiva e as políticas de inclusão voltadas para a infância, bem como a educação da infância indócil.

## **2.1 Políticas Públicas para a Infância Brasileira: Aspectos Históricos**

Na história da humanidade, a questão sobre a criança abandonada, desvalida, órfãs, negligenciadas, maltratadas, trabalhadoras, carentes, delinquentes, escravas, enviada para as guerras, prostituída, entre outros, existe e sempre existiu, e tem instigado inúmeros pesquisadores preocupados com este tema tão árduo e complexo.

Na realidade nacional, políticas públicas para a infância vêm sendo tema de pesquisa para vários pesquisadores brasileiros. Segundo Bazílio (BAZÍLIO apud GONDRA, 2002), ao abordar sobre a história e a política do atendimento à infância no Brasil, indicam que esta se caracterizou por três fases:

A primeira faz, para o autor, inicia com o Descobrimento do Brasil até a década de 20 e é descrita, como filantropia ou assistencialismo, sendo a criança representada como objeto de caridade “[...] não como sujeito de direitos” (p.45), surgindo as Santas Casas de Misericórdia, mantidas pela Igreja Católica, sendo este período também significativo com o advento da “Roda dos Expostos”, assim definida por Bazílio (2002):

A Roda é um dispositivo de madeira, em formato cilíndrico, com um dos lados vazados, assentado em um eixo que produz movimento rotativo. É a instituição do abandono: nela são depositadas as crianças indesejadas garantindo o anonimato daquele que “enjeitava” (BAZÍLIO apud GONDRA, 2002, p. 46).

No entanto, este instrumento para o acolhimento das crianças expostas, não era a garantia de que estas sobrevivessem. Mas, era a alternativa proposta, para a época, aos moldes do modelo colonialista europeu, para evitar que as crianças fossem abandonadas nas ruas, portas das casas ou em igrejas, o que tornaria o problema do abandono parental um problema bem mais visível socialmente.

A segunda fase com seu início na década de 1920 a 1980, o autor salienta sobre o surgimento de um enorme corpo jurídico institucional criado pelo Estado Brasileiro para atender e dar conta da Infância. Essa fase se caracterizou pela criação dos dois códigos de menores (Código de 1927 e o Código de 1979); a criação dos Juizados de Menores; o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) e também a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABENS).

A partir da criação do Código de Menores de 1929, a infância infratora brasileira começa a ter ‘autonomia’, passa a existir com um instrumento legal próprio, juridicamente construído para ela.

Segundo o autor, no Brasil houve a conivência do Estado e também da iniciativa privada para a institucionalização da infância pobre e marginalizada:

[...] Estado brasileiro privilegiou os internatos como alternativas de atendimento. Tanto instituições públicas como privadas recorreram sistematicamente aos muros, grades, ao fechamento, à clausura. A tentativa era de circunscrever ou isolar o problema daqueles que se tinham desviado de padrões de comportamento ou conduta ditos normais. (BAZÍLIO apud GONDRA, 2002, p. 46).

Percebe-se que, nesta fase da história da infância rude, o grande poder concentrado na instância do judiciário: amparados juridicamente pelos recém criados

códigos de menores, este detém o poder de capturar, enclausurar, mas com o discurso da “reeducação”, sendo a internação uma prática jurídica, também utilizada como castigo (BAZÍLIO apud GONDRA, 2002).

A última fase, conforme o autor, ocorrida de 1980 a 1990, é marcado pelo surgimento no cenário nacional as Organizações Não Governamentais (ONGs), que vêm preencher a lacuna aberta pelo gradativo “[...] desmonte que o Estado Brasileiro efetiva em suas instituições de atendimento” (BAZÍLIO, 2002, p. 49) e também a participação da sociedade nas discussões e elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Na transição política em que o Brasil se encontrava, final da ditadura militar e a implantação do estado democrático de direito, a imprensa nacional traz a discussão temas sociais polêmicos, que no antigo regime, eram tratados com todo o aparelhamento jurídico, sem, no entanto promover qualquer contestação, ação ou discussão com a sociedade.

Esta discussão com a sociedade, segundo o autor, é “[...] decisiva para o estabelecimento dos novos rumos da política de atendimento à infância e ao adolescente” (BAZÍLIO, 2002, p.51).

Rizzini (2009) ao contribuir com suas pesquisas sobre a história das políticas sociais, legislação e assistência para a infância brasileira, nos faz refletir sobre de quem são as responsabilidades para com esta: “[...] a quem caberia à responsabilidade de assisti-las é uma questão que tem acompanhado os séculos, compondo uma intrincada rede de assistência provida por setores públicos e privados da sociedade” (RIZZINI, 2009, p.17).

A autora destaca que no período do Brasil colonial, com a vinda dos jesuítas, as crianças indígenas passavam pelo processo da evangelização, sendo as alianças efetuadas entre a Igreja e Estado, os quais: “[...] andavam juntos [...] ao cuidar das crianças índias, os jesuítas visavam tirá-las do paganismo e discipliná-las, inculcando-lhes normas e costumes cristãos [...]”, o foco, neste período da história brasileira era o adestramento tanto físico quanto mental das crianças indígenas.

Mas, com as disputas tanto políticas, quanto de poder no Brasil, ocorre a expulsão dos jesuítas, gerando o fracasso nas tentativas de escravização de povos indígenas, incluindo as crianças, não sendo mais foco de interesse do colonizador português.

Inicia outro período da história nacional brasileira: a escravidão. Com a importação da mão de obra africana, durante quatro séculos. Sendo que a escravidão e a discriminação racial entram em cena, a criança negra, não era detentora de nenhum ou pouco valor econômico na época, para Rizzini, nas mãos dos senhores:

Era mais interessante, financeiramente, para os donos das terras importar um escravo que criar e manter uma criança, pois com um ano de trabalho, o escravo pagava seu preço de compra. As crianças escravas morriam com facilidade, devido as condições precárias em que viviam seus pais e, sobretudo, porque suas mães eram alugadas como amas-de-leite e amamentavam várias outras crianças (RIZZINI, 2009, p.18).

Logo, investir nos escravos adultos, que eram à base do trabalho e da produção, sendo que o produto oriundo servia para a exportação da produção, fazendo a riqueza e o desenvolvimento econômico de Portugal, bem como dos brancos colonizadores, em relação às mulheres negras escravas, uma indústria das ‘amas de leite’ foi criada para alimentar os filhos dos senhores, ou servirem de aluguel.

Rizzini (2009, p. 19) elucida que a partir de 1521, era responsabilidade das Câmaras Municipais e da Santa Casa de Misericórdia o cuidado das crianças abandonadas: aquelas oriundas de relacionamentos fora do casamento, os bastardos, não aceitos pela moral católica, bem como crianças abandonadas pela pobreza, estas eram, segundo a autora: “[...] deixadas em locais públicos, como nos átrios das igrejas e nas portas das casas. Muitas eram devoradas por animais”, o que gerou em 1726, a implantação da primeira Roda dos Expostos<sup>52</sup> no Brasil, no estado da Bahia, e, doze anos mais tarde a implantação desta no Rio de Janeiro, se expandindo assim por outras regiões do Brasil.

O dispositivo ‘roda’ é entendido segundo Donzelot (2001):

[...] um cilindro cuja superfície lateral é aberta em um dos lados e que gira em torno do eixo da altura. O lado fechado fica voltado para a rua. Uma campainha exterior é colocada nas proximidades. Se uma mulher deseja expor um recém-nascido, ela avisa a pessoa de plantão acionando a campainha. Imediatamente, o cilindro, girando em torno de si mesmo, apresenta para fora o seu lado aberto, recebe o recém-nascido e, continuando o movimento, leva-o para o interior do hospício. Dessa forma o doador não é visto por nenhum servente da casa. E esse é o objetivo:

---

<sup>52</sup> A Roda dos Expostos foi uma invenção que surgiu na Idade Média, de paternidade Europeia portanto, este dispositivo foi ‘adotado’ e introduzido no Brasil em 1726, e utilizado até 1938, sendo o último país no mundo a extingui-lo (MARCILIO, 2011; DONZELOT, 2001; RIZZINI & PILOTTI, 2009; GUARESCHI, (org.), 2010).

romper, sem alarde e sem escândalo, o vínculo de origem desses produtos de alianças não desejáveis, depurar as relações sociais das progenituras não conformes à lei familiar, às suas ambições, à sua reputação (DONZELOT, 2001, p. 30).

Conforme o autor, este dispositivo criado visava a esconder o ‘produto’ de relações indesejáveis, ou seja, a criança, e em conformidade com Rizzini (2009) a qual defende que “[...] preservar a honra das famílias e esconder a origem das crianças [...]” era uma prática vigente e com o consentimento religioso, eram posturas adotadas na época e vigentes por um longo período da história brasileira, trazidas pelo colonizador europeu. O destino destas crianças expostas (das que sobrevivessem) era incerto:

Encontrar um destino para essas crianças sempre foi uma preocupação dos administradores de hospitais, não sendo de se estranhar que a formação de instituições destinadas à formação de futuros marinheiros tenha sido muito bem acolhida nos países que dispunham do socorro aos enjeitados (VENANCIO, 2007, p. 196).

No caso dos meninos “[...] enjeitados nas casas dos expostos” poderiam ser recrutados, somados aos “delinquentes [...] enviados pela polícia”, depois que esta os havia capturado, eram destinados para as companhias de aprendizes marinheiros (VENÂNCIO, 2007, p. 198).

Com o fim da escravidão no Brasil em 1888, acaba também o Império, e uma nova forma de governo inicia: a República e com esta uma nova fase inicia no cenário nacional.

Nesta passagem do período monárquico para o republicano, um novo debate surge entre médicos e juristas: “salvar a criança é salvar a nação”. Com o início de uma nova época, novos sujeitos são pensados e projetados para dar conta da nova realidade nacional: a estigmatização da criança pobre em “menor”, “pequeno bandido”, “menor institucionalizado”. Neste período, um aparato jurídico-médico-assistencial é pensado e criado, sendo o discurso e as metas da elite brasileira: prevenção, educação, recuperação e a repressão da criança pobre. Assim, “vigiar e moldar a criança para o hábito do trabalho, recuperar o menor vicioso e conter o menor delinquente” eram os caminhos propostos da justiça, da medicina e da assistência pública para a resolução das questões envolvendo a criança pobre brasileira (RIZZINI, 2009, p. 20).

Nos idos do século XIX, entra em voga a “cultura institucional de assistência ao menor”, com o foco voltado para as crianças fora do controle familiar. A criança passa então a ser asilada com distintas propostas educacionais conforme o gênero: educação industrial para a formação dos meninos e a educação doméstica para as meninas (RIZZINI, 2009). Estas propostas educativas, voltadas para o ensino industrial e doméstico, vinham a formar uma mão-de-obra necessária emergente para o contexto da época, sendo que o público recrutado para receber tal formação eram os menores institucionalizados.

Com a medicina em franca expansão e ascensão, em meio ao século XIX, entra em cena a chamada “Puericultura da Infância”, sendo que o olhar e os cuidados higienistas se voltam para a infância exposta, entra em cena a “Lei da Higiene” (AUTRAN, 1904 apud RIZZINI; PILOTTI, 2009). O saber e o poder médico tornam-se gradativamente incontestáveis, sendo que cada vez mais os profissionais desta área irão delimitar seu campo de atuação, sendo consolidada a sua importância principalmente no campo das instituições (RIZZINI, 2009).

Neste mesmo período, a Justiça lança seu olhar e descoberta dos viciosos e delinquentes: são criados para estes os reformatórios e as casas de correção, com o discurso da reeducação em detrimento da punição, tendo como aliados a Medicina Higienista e a Psicologia, que almejava uma nova formação do homem. Assim a Justiça aliada ao aparato assistencial e aos novos saberes científicos vislumbra o atendimento para a juventude viciosa e delinqüente (RIZZINI; PILOTTI, 2009). A reeducação passa a ser percebida como um meio de ressocialização da criança e do adolescente marginalizados.

Outra medida, não menos cruel e obscura, que faz parte da história brasileira, foi a “limpeza<sup>53</sup>” das ruas, executado por mãos policiais – avalizados pelo Estado - e autorizado pelo judiciário, retirando assim todos os “indesejáveis”, sendo esta prática questionável no cenário nacional apenas na década de 80 (RIZZINI; PILOTTI, 2009), com as mudanças políticas que vinham ocorrendo.

Para Rizzini e Pilotti (2009), a expansão fabril no século XIX, aos moldes do ocorrido na Europa, era fundamental a garantia de mão-de-obra barata, sendo que as portas das fábricas são abertas também para as crianças pobres, que são recrutadas, principalmente nos asilos, somados ao trabalho das mulheres irão

---

<sup>53</sup> Destaque da autora.

representar grande massa de trabalhadores (FALEIROS apud RIZZINI; PILOTTI, 2009, p.45), sendo que o discurso vigente representado pelos patrões para justificar a exploração do trabalho infantil, era retirá-los da ociosidade.

Logo, encontrar ocupação para as crianças asiladas era uma forma de resolução de alguns problemas sociais emergentes, como por exemplo, alimentar as fábricas desprovidas de recursos humanos, contribuindo assim os lucros do empresariado brasileiro. Assim se dá a construção da representação da infância 'ociosa' brasileira, com a abertura dos portões das fábricas, sendo que seu o fechamento destes portões somente ocorrerá mais tarde, com a abertura de outro espaço: o espaço escolar.

Para Rizzini (2009), alguns mitos foram criados sobre as famílias pobres – na qual vigora o álcool e a prostituição - como não sendo capaz de cuidar e educar seu filho, necessitando assim da intervenção do Estado, que através do Judiciário detém os poderes de: suspender, retirar e restituir o Pátrio Poder dos pais. Retirada à tutela familiar, os menores desvalidos e abandonados passam ao que a autora define como clientelismo do Estado, através do Serviço de Atendimento ao Menor (SAM), e com relação à demanda de menores delinquentes estes passam para as escolas públicas de reforma, as colônias correccionais e os presídios, onde eram constantes as denúncias de abusos, corrupção e clientelismo (RIZZINI; PILOTTI, 2009).

No Brasil, a partir da década de 60, com a tomada de poder pelos militares (1964), as questões sociais, envolvendo os menores passam a ser compreendidos como um problema de segurança nacional. Para tanto, foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) bem como a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), sendo que várias críticas foram feitas a estas instituições:

Juntas, como irmãs siamesas, mantiveram e aprimoraram o modelo carcerário e repressivo, cuja trajetória ascendente, até o início da década passada, começava a estagnar logo em seguida, entrando em processo de crise e dissolução, quando os militares cederam lugar aos primeiros governos democráticos (RIZZINI; PILOTTI, 2009, p.27).

O objetivo do Governo Militar era, justamente, intervir e normalizar visando afastar os menores do perigo das drogas e de outro inimigo em potencial, o comunismo.

Em 1979, com o advento do Novo Código de Menores, em substituição ao anterior de 1927, vem à consagração “[...] do ‘menor em situação irregular’, e a visão, do problema da criança marginalizada como uma ‘patologia social’<sup>54</sup> (RIZZINI; PILOTTI, 2009, p, 27/8), cabendo ao Juiz de Menores, segundo Rizzini e Pilotti (2009, p. 27) “[...] intervir na suposta irregularidade, que englobava desde a privação de condições essenciais à subsistência e omissão dos pais, até a autoria de infração penal”. Mas, segundo os autores, esta atribuição de plenos poderes aos juízes acaba junto com o regime militar.

A criança e o adolescente vêm, gradativamente, a ocupar o cenário nacional como sujeitos de direitos a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069). Para que esta mudança acontecesse vários aspectos importantes ocorrem no país. A mudança de regime político (militar para democrático) ocorrendo assim debates sobre temas de abrangência nacional; questionamentos sobre a noção de irregularidade, bem como os dados estatísticos da miséria e pobreza serem alarmantes para a época:

Parcelas expressivas da população infanto-juvenil pertenciam a famílias pobres ou miseráveis. Eram cerca de 30 milhões de “abandonados” ou “marginalizados”, contradizendo a falácia da proporção minoritária dessa população. Como poderia se encontrar em “situação irregular” simplesmente metade da população de 0 a 17 anos? (RIZZINI; PILOTTI, 2009, p.28).

Com estes dados estatísticos alarmantes, conforme a autora, novos atores tanto sociais quanto políticos, entram em cena, aliados à organização e participação da população civil, em busca pela garantia de direitos, voltados para a infância e juventude. Surgem também as Organizações Não Governamentais (ONGs), o apoio de instituições religiosas, além da participação da sociedade civil organizada, entre outros.

Com este movimento no país, a Constituição Brasileira de 1988 assegura com prioridade absoluta os direitos de crianças e adolescentes, tendo a família, a sociedade e o Estado o papel de protegê-los.

---

<sup>54</sup> Grifo da autora.



## **2.2 Educação Inclusiva e as Políticas de Inclusão para a Educação da Infância Indócil**

Nos mais diversos povos e civilizações, em diversas épocas a história universal nos aponta que sempre existiram sociedades segregarias. Aquelas pessoas que apresentavam alguma deficiência eram percebidas como incapazes, doentes, sendo alvos de injustiças e foco muitas vezes de assistencialismo de instituições, principalmente de ordem religiosa. A temática da exclusão social vem permeando os debates contemporâneos em torno da educação.

Sob diferentes aspectos, que vão do Campo Pedagógico às Políticas Públicas para o sistema escolar, coloca-se a escola e a educação como fundamentais para a resolução ou supressão das desigualdades sociais. Sem dúvida, a educação desempenha um papel de extrema relevância neste processo, mas é ilusório pensarmos que esta por si só, vai solucionar todos os problemas, mas, através dela, podem-se articular amplas discussões, tanto nos contextos das famílias, das comunidades e da sociedade como um todo.

No Brasil, ao final dos anos 80 foi marcante para a história do país, visto a reinstalação do Estado de Direito e a promulgação da Constituição Federativa do Brasil em 1988, esta ao assumir e apontar no Art. 5º que: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988) o princípio de igualdade, sendo este o que rege uma sociedade de regime democrático.

Na década de 90, importantes eventos mundiais ocorreram, como a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida na cidade de Jomtien (Tailândia), que objetivava o comprometimento destes com uma “educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos” (SHIROMA, 2002, p. 57).

Já em 1994, através da conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, que aponta várias propostas para a educação inclusiva.

No que tange a aspectos da legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) assegura que a Educação Especial será “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores

de necessidades especiais”, neste sentido percebemos um grande avanço no que se refere às políticas para a Educação Especial.

Em 2006, com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, proclamou que:

[...] os Estados reconhecerão o direito de todas as pessoas com deficiência à educação. Com vista efetivação desse direito sem discriminação e com oportunidades iguais, os Estados membros assegurarão um sistema de educação inclusiva em todos os níveis, e de aprendizagem ao longo da vida (NAÇÕES UNIDAS, 2006, art. 24).

Observamos a importância do sistema de educação inclusiva no cenário mundial, com o reconhecimento dos direitos à educação da pessoa com deficiência.

A proposta da Pedagogia Korczakiana, tendo seu trabalho adotado como referência pela Organização das Nações Unidas (ONU) como “base para a elaboração da Declaração dos Direitos das Crianças, que serve como parâmetro de atuação mundial em relação a toda a infância” (TEZZARI, 2009, p. 171).

Quanto ao que diz respeito aos alunos que devem ser apoiados com política de educação especial ou, educandos com necessidades especiais, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica sugere que:

[...] são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aqueles não vinculados a uma causa orgânica específica e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências (BRASIL, 2001, p. 39).

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica não aponta a terminologia ‘distúrbios de conduta’, mas, fica implícito à situação destes alunos. Sassaki entende que: “[...] as necessidades especiais, estas podem resultar de condições atípicas, tais como: [...] dificuldades de aprendizado [...] problemas de conduta, distúrbio de déficit de atenção com hiperatividade [...]”.

Segundo o autor citado, condições atípicas são: “[...] situações sociais marginalizantes ou excludentes” (SASSAKI, 1997, p.16). Para vencer estas situações apontadas pelo autor, um difícil trabalho vem sendo realizado diminuindo as barreiras entre exclusão e inclusão, compreendo que diminuí-las só não basta, mas eliminá-las, o que parece extremamente difícil, visto a construção sócio-histórica e cultural de nossa sociedade.

Portanto, ao nascermos, somos introduzidos em um mundo complexo, temos que aprender uma linguagem, assimilar uma cultura já existente, e através da família e da escola gradativamente dar-se-á esta internalização. Segundo Morin (2002, p. 85) este compreende a cultura como “constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que são transmitidos de geração em geração, e se reproduz em cada indivíduo”.

Em algumas famílias, a prática reflexiva, como se refere Perrenoud (2002, p65), “é uma dimensão ou extensão da própria cultura”. Em outras, de forma patriarcal, controladoras, rígidas, que seguem um modelo hierárquico, vigente em muitas de nossas instituições, e, ainda presente em nossa cultura e sociedade, compromete em muito a prática reflexiva, sendo que os modelos internalizados na base da constituição familiar apresentam-se como de grande referência na formação da personalidade.

As escolas devem colocar-se e assumir-se como formadora e como parte integrante da sociedade. Muitas adotam o discurso da inclusão, mas muitas vezes suas práticas podem ser outras.



---

**CAPÍTULO 3**  
**A TEORIA E O MÉTODO**

### Os Aprendizes da Guerra

*“Os aprendizes marinheiros devem ser cidadãos brasileiros de dez a 17 anos de idade[...] poder-se-á também admitir menores de dez anos que tenham suficiente desenvolvimento físico para os exercícios do aprendizado”.*

*(VENANCIO, in DEL PRIORE, p. 198, 2007 apud Arquivo Nacional, cód. XM-850).*

*“Crianças recrutadas pela Marinha do Brasil (1865-1870): Emílio Joaquim de Aguiar, 11 anos, marinheiro/BA; Antônio da Silva Alcântara, 11 anos, grumete/PR; Benedito Joaquim Alcântara, 11 anos, aprendiz/marinheiro/PR; Antônio Baliar de Almeida, 10 anos, grumete/RJ; Frederico Joaquim Alves, 11 anos, grumete/RJ; Raimundo José Alves, 10 anos, aprendiz/marinheiro/BA; Amálio, 11 anos, marinheiro/RS; Horácio Vieira do Amaral, 9 anos, marinheiro/BA”.*

*(VENANCIO, apud Fichário 19, gaveta 1, Guerra do Paraguai, Arquivo Nacional).*



*“[...] a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um de seus membros e é no homem, muito mais que nos animais, fonte de toda ação e de todo o comportamento. Em nenhuma parte o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com o seu próprio sentir, cada nova geração. A estrutura de toda a sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem os seus membros. Toda a educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado”*

*(JAEGER, 2003)*

Neste capítulo, apresentamos inicialmente sobre a Teoria das Representações Sociais, que dá suporte a presente pesquisa, seu surgimento, o marco teórico e conceitos principais (MOSCOVICI, 1978/2003/2005/2010; JODELET, 2001). Seguindo, apresentamos como ocorreu a escolha do local pesquisado, a caracterização da comunidade escolar, quem são os alunos, os professores, a filosofia, os princípios, objetivos, a inclusão, transferência e as normas de convivência da escola com base em documentos fornecidos (PPP, Regimento Escolar). Ao final estão os “Procedimentos Metodológicos” adotados, e a construção das categorias para análise, as quais foram efetuadas a partir dos registros encontrados nos livros de registros de ocorrência envolvendo alunos dos anos iniciais, encaminhados ao Serviço de Orientação Educacional.

### 3.1 A Teoria das Representações Sociais

#### 3.1.1 Marcos Históricos: o surgimento de uma nova teoria

O estudo de temas sociais não parece ser tarefa das mais fáceis, e isso se deve talvez à complexidade das relações sociais constituídas historicamente. Já a tentativa de entendimento perpassa pelas mais distintas áreas do saber.

Logo, as representações sociais abarcam questões de ordem tanto cultural, quanto social, bem como as históricas, sendo que Moscovici (2003, p.40) enuncia que “[...] todas as interações humanas surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações”, sendo, portanto fundamentais para a tentativa de compreensão e elucidação da complexidade entre as relações humanas, construídas ao longo da história da humanidade.

No que tange à Sociologia, Émile Durkheim (1858-1917) foi o primeiro teórico que propôs a conceitualização de “Representações Coletivas”, objetivando assim, designar a especificidade do pensamento social com relação ao pensamento individual. Este teórico compreendia que “[...] a representação individual é um fenômeno puramente psíquico”, e quanto à representação coletiva, esta “[...] não se reduz a soma das representações dos indivíduos que compõem uma sociedade [...] ela é um dos sinais do primado do social sobre o individual, da superação deste por aquele” (MOSCOVICI, 1978, p. 25).

Com o embasamento no conceito de “Representações Coletivas”, Durkheim, buscou desenvolver seus estudos sobre temas sociais complexos, como os mitos, a religião e a ciência, entre outros. No entanto, as representações coletivas estudadas pelo teórico visavam apenas à explicação de fatos sociais isolados sem, contudo efetuar uma relação entre estes fatos sociais.

A teoria Sociológica criada por Durkheim ignorava os aspectos psicológicos dos fatos sociais. Já a Psicologia Social americana (Allport) e inglesa preconizam os aspectos tanto cognitivos, quanto os individuais.

Na tentativa então, de superar a dicotomia entre o Sociologismo e o Psicologismo, o psicólogo social francês Serge Moscovici, cria a teoria das Representações Sociais, que ele definiu sucintamente como: “[...] a representação



social é *uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos*<sup>55</sup> (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

O autor quis compreender como ocorre a penetração do conhecimento produzido pelas ciências na sociedade, sendo que “[...] uma representação social é, alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado” (MOSCOVICI, 1978, p.27), servindo a Psicanálise de modelo de uma nova organização das realidades, Moscovici pesquisou sobre o seu impacto e como esta se disseminou na sociedade Francesa, estabelecendo novos padrões e referências de condutas e comportamentos sociais.

A Teoria das Representações Sociais teve, portanto seu marco histórico com a publicação, do livro: *“La psychanalyse – Son image et son public*<sup>56</sup>”, ocorrido na França, no ano de 1961, com o qual Moscovici buscou através de sua pesquisa contribuir para o entendimento sobre a popularização, influência e conhecimento psicanalítico por parte da sociedade parisiense em seu cotidiano.

Com a referida obra, o autor colabora para o entendimento de como o público parisiense representava e modelava a teoria psicanalítica, ou como “[...] a Psicanálise abandonou a esfera das ideias para ingressar na vida, nos pensamentos, nas condutas, nos costumes e no universo das *conversações*<sup>57</sup> de grande número de indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 18).

### 3.1.2 Conceitos em Representações Sociais

Para Moscovici (1978; 2005; 2010) conceituar Representações Sociais parece ser tarefa mais difícil do que captar sua realidade. No primeiro capítulo de sua obra: *“A Representação Social: Um conceito Perdido”*, o autor assim define representações sociais:

---

<sup>55</sup> Destaque do autor.

<sup>56</sup> Título original da edição francesa. Em português editado com o título: “A Representação Social da Psicanálise”.

<sup>57</sup> Destaque do autor.

[...] são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados. Sabemos que as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância, tal como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática e mítica (MOSCOVICI, 2010, p.10).

O autor reconhecia nas representações uma forma de conhecimento da nossa época, de modernizar a psicologia social, uma forma de teorizar sobre fenômenos produzidos socialmente, e:

[...] se a realidade das representações sociais é fácil de aprender, não o é o conceito. Há muitas razões para isso. Razões históricas, em grande parte, e é por esse motivo que se deve deixar aos historiadores a incumbência de descobri-las. Quanto às razões não-históricas, reduzem-se todas a uma única: a sua posição "mista", na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e de uma série de conceitos psicológicos. É nessa encruzilhada que temos que nos situar. O empreendimento tem, por certo, algo de pedante, mas não vemos outro modo de destacar de seu glorioso passado tal conceito, de reatualizá-lo e compreender-lhe a especificidade (MOSCOVICI, 2010, p.10).

Sendo as representações sociais uma forma de conhecimento da nossa época, e matéria difícil de conceituar, já desde a separação efetuada por Durkheim quando propôs as representações individuais em detrimento as representações coletivas. Esta passa a ser conceituada como:

[...] conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum [...] (MOSCOVICI, 1978, p.44).

Segundo Jodelet (2001), Representações Sociais são definidas como:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade social comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

Concordamos com Jodelet, quando a autora salienta sobre a importância de desenvolver pesquisa, principalmente no que diz respeito sobre como este saber é gerado, comunicado e incorporado para a solução de problemas de ordem social.

Neste contexto, a ação de representar visa transferir aquilo que é desconhecido e estranho, perturbador de um universo exterior para o interior, colocando-o em uma categoria e contextos conhecidos (SPINK, 1993), no caso, tornar familiar àquilo que se mostra como perturbador e estranho.

Os estudos desenvolvidos por Marková (2006) sobre a teoria das representações sociais “[...] pressupõe que os conteúdos e os significados das representações sociais são estruturados, e que o objetivo da teoria é o de identificar, descrever e analisar estes conteúdos e estes significados estruturados”.

Portanto, esta pesquisa de tese, efetuada a partir da análise dos registros em livros de ocorrência de encaminhamentos de alunos efetuados pelos professores ao SOE, objetivou identificar, descrever e analisar, como são produzidas estas representações, sobre estes alunos, que compõem e constitui o espaço escolar. Isso implica que “[...] quando grupos específicos compartilham uma representação social, não significa que eles compartilhem os conteúdos e significados daquela representação na sua íntegra e nem os concebe de maneira idêntica” (MARKOVÁ, 2006, p. 243/4).

Importante também destacarmos que para Moscovici (2003, p. 323) “[...] as pessoas são capazes, de fato, de usar diferentes modos de pensamento e diferentes representações, de acordo com o grupo específico ao qual pertencem ao contexto em que estão no momento”.

Portanto, as pesquisas em representações sociais e educação sobre temas tão complexos, como a educação da infância com problemas comportamentais, disruptivos, desafiadoras, violentas e criminosas criadas e divulgadas pela mídia, faz-se pertinente, visando assim a identificar, descrever e analisar sobre como estas representações são produzidas, elaboradas, divulgadas sociohistórico e culturalmente em nossa sociedade, e pensarmos sobre sua repercussão e seu impacto na sociedade atual, bem como refletirmos sobre políticas públicas para estas demandas.

Ao refletirmos sobre estas questões, com a proposta de efetuar esta pesquisa, objetivando compreender e conhecer as representações sociais destas faz-se pertinente, visto que as discussões sobre o tema da educação de crianças

com comportamentos disruptivos no espaço escolar, crianças violentas e criminosas, são de grande relevância, não somente educacional, mas também social.

Como aporte teórico da Teoria das Representações Sociais, que tem como principal função, segundo Moscovici (2010, p. 20) “[...] tornar algo não familiar, ou a própria não familiaridade, familiar”, sendo que para o referido autor “[...] a familiarização é sempre um processo construtivo de ancoragem e objetivação”, levando assim aquilo que nos parece estranho e perturbador a um mundo familiar, reconhecido, apresentamos a seguir a metodologia que utilizamos para a construção da pesquisa.

## 3.2 Metodologia

### 3.2.1 A Escolha do Local: o caminho das pedras

O objetivo inicial deste trabalho era trabalhar com professores das escolas da rede estadual e municipal de ensino fundamental de Santa Maria/RS, e efetuar a pesquisa sobre **“As Representações Sociais dos Professores de Alunos em Conflito com a Lei em Santa Maria/RS”**, projeto de tese qualificado e defendido em janeiro/2010.

No entanto, devido às várias paralisações dos professores da rede estadual e municipal de ensino, imaginamos ser inviável a coleta de dados, através de entrevistas, o que poderia prejudicar e atrasar o andamento da pesquisa.

Levando em conta o exposto, optamos por efetuar uma readequação do projeto e partir para uma pesquisa através de análise documental nos livros de registros de ocorrência envolvendo alunos dos anos iniciais das escolas estaduais e municipais da cidade de Santa Maria/RS.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, reconhecido pelo CONEP/MS (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – Ministério da Saúde), através de protocolo CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética) sob nº 0287.0.243.000-11/2011, sendo efetuados os

procedimentos éticos necessários que se fazem pertinentes envolvendo pesquisas com seres humanos, de acordo com CNS nº 196/96.

Após contatos telefônicos com a 8ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação), duas visitas, apresentação e explanação, sobre a relevância social e educacional do tema em questão, entrega de Cópia do Projeto, carta de apresentação da orientadora e da instituição de ensino superior a qual esta vincula a pesquisa, foi-nos comunicado, pela Coordenadora Pedagógica Substituta, em junho de 2011, através de contato telefônico, que o setor jurídico não havia autorizado à realização da pesquisa junto aos documentos das escolas da 8ª Coordenadoria Regional de Educação<sup>58</sup> de Santa Maria/RS.

Esta negativa nos causou estranheza, visto este tema ser de relevância social e educacional, contemplando áreas do conhecimento não somente da Educação ou Educação Especial, mas também envolvendo outras áreas do saber, tais como o Direito, Medicina, Psicologia, História, Sociologia, Direitos Humanos, Políticas Públicas, entre outras. Não estranharei se dentro em breve, somando-se aos espaços já conquistados nas escolas, pelos orientadores, psicólogos, assistência social, não haverá uma sala para o setor jurídico, efetuar seus despachos!

Não pude deixar de reconhecer os sentimentos de frustração desencadeados, com tal negativa em realizar esta pesquisa, através de um simples 'descarte' via telefone! Passei a refletir, se outros iniciantes a carreira de pesquisadores/docentes também passavam por estes tipos de dificuldades. Refleti sobre como são tratados e percebidos em nossa realidade local, sendo que a região Sul do Brasil é referência no cenário nacional em ensino e pesquisa.

Mas, por entendermos que as Instituições Públicas têm um papel, com funções e finalidades sociais a cumprir, sendo que devem um retorno à sociedade que as mantém, através dos impostos das contribuições de seus cidadãos, reavaliemos novamente o projeto com a orientadora, e direcionamos este para as escolas municipais.

Com a negativa da rede estadual de ensino em participar da pesquisa, efetuei contatos com a Secretária Municipal de Educação de Santa Maria/RS (SMED)<sup>59</sup>, a qual através da Coordenadoria de Educação Especial, prontamente e gentilmente autorizaram a realização da pesquisa nas escolas municipais.

---

<sup>58</sup> Registro no Diário de Campo.

<sup>59</sup> Passamos a utilizar a sigla SMED.

No entanto, os professores do município também estavam efetuando várias paralisações, por melhorias tanto nas condições de trabalho, quanto salariais, com a denominada “operação tartaruga<sup>60</sup>”. Este fator nos trouxe uma nova preocupação: o fator tempo, haja vista que exerço a atividade de docência, com a dedicação de 40h semanais em instituição de ensino superior privada, distante a 200 km, sem dispensa de trabalho, ou incentivos através de bolsas de estudo, o que me deixou apreensiva.

Face ao exposto acima, solicitamos a SMED a indicação de 03 (três) escolas, contemplando a cidade de Santa Maria/RS: Escola “**A**”; Escola “**B**” e a Escola “**C**”, visando preservar o sigilo dos locais condizente com as prerrogativas éticas conforme CNS 196/96, não iremos identificar as regiões onde estas se localizam:

<b>QUANTIDADE</b>	<b>REGIÃO</b>	<b>DENOMINAÇÃO</b>
01	Zona X	Escola “ <b>A</b> ”
01	Zona Y	Escola “ <b>B</b> ”
01	Zona Z	Escola “ <b>C</b> ”

Quadro 1 - Quantidade, região e denominação escolas indicadas SMED

Fonte: SMED/Santa Maria

Após os procedimentos iniciais, efetuei contato telefônico com a direção das 03 (três) escolas (“A, B e C”), indicadas, agendei horário, efetuei a entrega da cópia do projeto, carta de apresentação e a cópia de autorização da SMED. Confirmado o aceite das escolas, via contato telefônico, agendamos o horário de nossa visita até as escolas para o primeiro contato presencial e manuseio do material que estas disponibilizariam, ou seja, os livros de ocorrência contendo registros dos alunos dos anos iniciais.

Para um melhor entendimento sobre as escolas que deram aceite ao convite para participar desta pesquisa, elaboramos o Quadro 2, com os “Dados das Escolas Visitadas”, em que apresentamos algumas informações sobre estas, tais como o ano de funcionamento, a quantidade de alunos, quantidade de materiais (livros) oferecidos para consulta, e sobre o destino deste material:

<sup>60</sup> A “Operação Tartaruga” é uma forma de protesto, que os professores realizam para reivindicar melhores condições de salário e de trabalho. Quando esta ocorre, os períodos são reduzidos, geralmente com expediente até o recreio, sendo que os alunos são liberados.

<b>ESCOLAS</b>	<b>“A”</b>	<b>“B”</b>	<b>“C”</b>
<b>Ano fundação</b>	1958	1958	2004
<b>Quantidade alunos</b>	500	551	754
<b>Quantidade de livros de ocorrência fornecidos</b>	01	01	05
<b>Ano livro</b>	2011*	2011*	2007, 2008, 2010, 2011
<b>Motivo de não fornecer livros anos anteriores</b>	Incinerados	Não localizados	<b>Obs: 2009 não localizados e 2010 são 02 livros.</b>

Quadro 2 - Dados das Escolas Visitadas

Fonte: SMED/Santa Maria/RS

Em referência ao quadro acima, a escola “A”, forneceu para a pesquisa o livro de Ocorrência com registro de alunos dos anos iniciais do ano de 2011, em que constam registros até julho do mesmo ano. Em relação aos Livros de Ocorrência dos anos anteriores, obtivemos a informação por parte do setor de Orientação Educacional de que estes são incinerados, sempre ao término do ano letivo.

Esta escola foi fundada em 28/02/1958, portanto há 53 (cinquenta e três anos), com capacidade para 500 (quinhentos) alunos. No entanto não há livros de registros que envolvem alunos dos anos iniciais das décadas anteriores.

A segunda escola, que intitulamos de “B”, obtivemos acesso ao livro referente ao ano de 2011 com registros até o mês de julho/2011. Em relação aos livros dos anos anteriores, estes “[...] não foram localizados<sup>61</sup>” (sic), segundo informações do setor de orientação educacional. Esta escola foi fundada em 24/10/1958, também com 53 anos, e 551 (quinhentos e cinquenta e um) alunos matriculados.

Diante do exposto acima em relação às escolas municipais “A” e “B”, e após o manuseio do material disponibilizado pelas mesmas, compreendemos que não seria válido efetuar a pesquisa com o material fornecido por estas escolas, sendo que estes não contemplariam o objetivo desta pesquisa.

<sup>61</sup> A Orientadora Educacional estava há poucos meses trabalhando nesta escola municipal, sendo que demonstrou muito boa vontade em auxiliar pela localização dos mesmos, mas sem êxito.

Outra questão, a qual nos incomodou durante a pesquisa, visto que minha trajetória profissional, como psicóloga e docente, envolve o manuseio, análise, produção, elaboração, cuidados e guarda de documentos sobre sujeitos, fez-nos refletir sobre os (não) cuidados que envolvem as produções sobre este sujeito (aluno), enquanto alguém que ocupa um espaço construído para ele (escola). Por que a escola, através de seus atores sociais tem dificuldade de lidar com aquilo que produz sobre o seu aluno?

Isso nos chama a atenção e, também, com certa preocupação, do descaso destas instituições, sendo que estas podem e devem buscar se preservar quanto às situações que ocorrem em seus espaços, sendo que a falta de registros, a incineração de documentos produzidos não isenta a escola da sua responsabilidade, talvez a comprometa ainda mais, e este não é um bom sinal na tentativa de resolução desta problemática.

A importância dos registros é citada em clássicos, sendo referência para diversas áreas do saber, e podem constituir “[...] inestimáveis experiências de aprendizagem para todos nós, inclusive para Winnicott, que mantinha um registro cuidadoso da situação de cada criança, e dos estresses infligidos aos membros da equipe” (WINNICOTT, 2005, p. 13), sendo que estes registros constituíram um suporte incomparável para o estudo e aprendizado de toda a equipe sobre a delinquência juvenil.

Outra obra considerada uma referência inquestionável em educação especial, “*A Educação de um Selvagem*”, embasada a partir de relatórios de um médico-pedagogo “[...] graças à farta documentação existente a respeito desse acontecimento e à precisão e ao detalhamento dos relatórios de Itard” os quais contribuíram para que a sociedade francesa, primeiramente, reconhecesse a:

[...] existência de crianças que, tendo permanecido longe do contato com a civilização, se tornaram conhecidas como selvagens – e do esforço despendido por um médico-pedagogo na tentativa de civilizar/educar uma delas, esses relatórios suscitam questões de interesse permanente (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 12).

Interessante salientarmos, que nos exemplos que elencamos acima, ambos são oriundos de profissionais da área da medicina, e a ausência dos livros de registros que envolvam alunos são um dado para pensarmos e refletirmos: Porque documentos produzidos em escolas públicas, sobre alunos encaminhados ao SOE



pelos professores devam ser incinerados? A escola pública não ‘lida’ bem com o que produziu sobre este aluno? O que há de comprometedor em relação aos registros nas escolas públicas? Enfim, estes são alguns dos questionamentos para que possamos efetuar uma reflexão sobre estas questões, e buscar alternativas para estas questões.

No que tange à escola “C”, foram disponibilizados maior quantidade de livros de ocorrência, que apresentamos no Quadro 3, com objetivo de dar melhor visibilidade aos documentos dos seguintes anos:

<b>Ano</b>	<b>Quant. de livros de ocorrência</b>	<b>Quant. de registros/ano</b>
2007	01	202
2008	01	232
2009	00	00
2010	02	386
2011 <sup>62</sup>	01	134
<b>TOTAL</b>	<b>05</b>	<b>954</b>

Quadro 3 - Quantidade de livros e de registros escola “C”

Fonte: SMED<sup>63</sup>

Assim, sobre o material disponibilizado pelas escolas (“A, B, C”), para fins desta pesquisa utilizei os 5 (cinco) livros de registros, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento escolar fornecido pela Escola “C”.

### 3.2.2 Caracterizações da comunidade e da instituição escolar pesquisada

Na região da cidade de Santa Maria, onde está localizada a escola pesquisada, teve as suas origens pela ocupação na década de 90, com o Movimento Nacional de Luta pela Moradia. No início, a ocupação ocorreu por um

<sup>62</sup> Foram coletados dados até às 11h 30min do dia 15/07/2011.

<sup>63</sup> Secretaria Municipal de Educação. OBS.: O nome da escola será preservado.

grupo formado na época, por 54 famílias, na atualidade, estimam-se quatro mil famílias e aproximadamente 18.000 pessoas habitam compõem os bairros da região (PPP e LIVRO) <sup>64</sup>.

A comunidade enfrenta uma realidade comum, a maioria da periferia brasileira: construção de habitação em áreas de alto risco de desabamentos, produção de lixo sem o destino adequado, ausência de esgoto, proliferação de parasitas, precário acesso, bem como a falta de policiamento, postos de saúde, além da rede escolar não dar conta da demanda da região (PPP; e LIVRO).

A escola, na qual ocorreu a pesquisa, pertence à rede municipal de ensino fundamental, ocupando um prédio de porte médio. Dados extraídos do Projeto Político Pedagógico (PPP) <sup>65</sup> revelam que:

Essa escola veio atender a uma clientela das mais carentes de Santa Maria. Uma significativa parcela da comunidade dessa região vive numa situação de extrema miséria, desempregados, exercendo em sua maioria, a função de carroceiros, pedreiros, biscateiros, ou como catadores de materiais recicláveis, sobrevivendo das sobras encontradas principalmente no lixão da região (PPP, p.8).

A região é considerada como de alto risco e conhecida como uma das mais violentas da cidade:

Constantemente a comunidade é sobressaltada com ações de grande violência, que atinge jovens, adultos e crianças, evidenciando assim, a necessidade de investir desde a criação de hábitos, relacionamento, ética e equilíbrio emocional, tanto na comunidade escolar, quanto nos profissionais que nelas atuam (PPP, p. 8).

A infraestrutura da escola conta com 12 salas de aula; 01 biblioteca; 01 sala de informática; quadra de esportes; sala de projetos para atendimento especial; sala de apoio pedagógico especializado; banheiros; cozinha, despensa e refeitório; salas para supervisão e orientação; sala para direção e vice-direção e secretaria; sala de professores.

Além destas, a escola ainda comporta em suas dependências uma Unidade do Programa de Saúde Familiar/PSF, e uma ampla área coberta.

---

<sup>64</sup> Projeto Político Pedagógico. Passamos a utilizar a sigla PPP.

<sup>65</sup> Os dados foram extraídos com dois Ofícios de Consentimento: um, emitido pela SMED (Secretária Municipal de Educação), o outro pela escola pesquisada.

### 3.2.3 Os alunos

A escola tem 754 alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens Adultos, sendo adotado o ensino de nove anos tendo 29 turmas assim distribuídas: 03 turmas de Educação Infantil; 11 turmas de Anos Iniciais; 04 turmas de anos Intermediários; 06 turmas de Anos Finais; 05 turmas de Educação de Jovens e Adultos. Totalizando assim, 29 (vinte e nove) turmas, com funcionamento de 2ª a 6ª feira, nos três turnos: manhã (8h às 12 horas); tarde (13h30min às 17h30min horas); e noite (18h45minh às 22h45min horas).

Para compreendermos quem é o aluno representado pela escola pesquisa, buscamos através do PPP e do Regimento Escolar da escola, identificar o perfil deste:

Na escola (nome da escola) recebemos alunos e/ou crianças que em sua grande maioria estão em constante sofrimento físico e psicológico, por quanto apresentam estados de abandono moral, social e intelectual por parte de seus responsáveis. Muitas crianças vivem com um dos pais, avós e até mesmo com vizinhos ou parentes, enquanto outras encontram-se abrigadas pelos órgãos competentes (Conselho Tutelar), devido a casos de omissão ou exploração (PPP, p. 23).

E ainda quanto “[...] as crianças desde cedo entram para o mundo do trabalho ou mendicância para auxiliar no sustento da casa”, sendo que no Projeto Político Pedagógico, este também apresenta o perfil das famílias e dos pais: “Não há, também valorização da educação, por parte de algumas famílias, que são imediatistas e priorizam a sobrevivência imediata, muitos são analfabetos e não tem muitas perspectivas de ascensão social” (p. 11); e quanto aos pais dos alunos estes “[...] pais valorizam mais o recebimento do Bolsa Família do que a aprendizagem propriamente dita” (p. 23).

Quanto aos níveis de evasão da escola, este é elevado, isto devido: “[...] à movimentação das famílias em busca de melhores condições de vida, constantemente deslocam-se de uma região para outra, muitas vezes retornando, por ser uma região de invasão, não há um apego histórico-cultural com a região em que vivem” (PPP, p. 11).

### 3.2.4 Os professores

Exercem a atividade docente 54 professores, sendo que a atividade de “[...] docência será exercida por educadores e especialistas devidamente habilitados e concursados pela rede municipal de ensino” (PPP, p. 20/21).

Quanto ao perfil<sup>66</sup> do professor para atuar nessa realidade, espera-se “[...] que possua suficiente equilíbrio psicológico para não se desestruturar diante das situações inesperadas e inusitadas que se apresentam”, sendo desejável ainda ser “[...] afetivo, que eduque pelo exemplo de respeito, solidariedade, raciocínio rápido para pensar alternativas de soluções, ético para tratar dos assuntos com seriedade e discrição”. Além disso, este deve ainda ser “[...] comprometido com as causas sociais, disponível para o diálogo, que demonstre alegria, autoridade e esperança no poder da educação” (PPP, p. 21).

No histórico da escola, este preconiza que: “[...] os professores lotados nessa escola, em sua maioria trabalham 60 horas semanais, sobrando pouco tempo para cuidar de si mesmo, de sua saúde, família, e lazer, tão necessários para o bem estar profissional e pessoal” (PPP, p. 8); mas é necessário ainda que este, “disponha de tempo para realizar a Formação Continuada e participe das reuniões pedagógicas” (PPP, p. 20/21).

Como percebemos pelos fragmentos acima expostos, extraídos do PPP da escola, o perfil do professor idealizado, para atuar nesta realidade social, é algo que parece muito além do que o humano pode suportar, como por exemplo, uma jornada profissional de 60 horas em uma atividade tão estressante e desgastante como a docência.

É exigir de um profissional muito acima da sua capacidade humana, sendo os riscos para a sua saúde (não somente físicas como também mental) muito maiores do que em outras áreas de atuação. De tempos a docência vem sendo uma profissão não atrativa, e sobrecarga de trabalho, é uma das causas que compreendo ser fundamental para o entendimento da questão.

---

<sup>66</sup> Aqui a expressão “PERFIL”, é assim denominada no PPP: “[...] a descrição de condições desejáveis a um profissional para que possa atuar com competência, no seu campo de atuação no respectivo contexto social” (p. 21).

A escola conta também com uma equipe de seis funcionários, que atuam no serviço de secretária, em serviços gerais com a preparação de merenda, no serviço de conservação e limpeza da escola, e também com o serviço de vigilância do patrimônio escolar.

Em relação aos recursos econômicos, materiais, didáticos e financeiros utilizados pela escola são oriundos dos repasses da Lei de Gestão (PRODAE) e do FNDE, além da arrecadação em conjunto com a Associação de Pais, Professores, Alunos e Funcionários com a realização de festividades de integração em conjunto com a comunidade escolar. A escola também recebe apoio de material didático enviado pelo Ministério de educação e Cultura - MEC.

A escola mantém parceria com uma universidade privada, que disponibiliza estagiários dos cursos de psicologia, odontologia, enfermagem para efetuarem atendimentos à clientela discente. Também existem vários projetos sendo desenvolvidos: Apoio Sócio Econômico em Meio Aberto (ASEMA), em parceria com a Igreja Católica; Oficinas de judô, artes, Ludoteca e Futebol; Aceleração da Aprendizagem; Alfabetização; Apoio Pedagógico Especial; Urbanização e Horta Escolar.

Além destes projetos acima citados, através do registro de algumas observações, identifiquei no mural da secretaria da escola um que chamou nossa atenção, intitulado: “Comunicação Não Violenta”, sendo uma parceria entre a SMED (Secretaria Municipal de Educação), a escola e o Fórum, onde ocorre reunião mensal com pais e o Ministério Público, representado pelo promotor da Vara da Infância e Adolescência, sendo a data referida no mural com 13/06/11, infelizmente não houve a possibilidade de minha participação nesta atividade na escola.

### 3.2.5 A filosofia, princípios e os objetivos da escola

A filosofia da escola preconiza que: “educar para a igualdade, a solidariedade e a autonomia valorizando o ser humano em crescente busca da essência de sua cidadania” (PPP, p. 11; Regimento Escolar, p. 4).

Em relação aos princípios<sup>67</sup>, estes abordam:

- “Todo o indivíduo tem direito a uma vida digna;”
- “A cultura popular é o ponto de partida e de chegada do ato de educar;”
- “A participação consciente leva ao comportamento;”
- “A autonomia se conquista com responsabilidade e trabalho;”
- “O indivíduo se apropria do saber popular transformando-o em instrumento de ascensão social;”
- “A escola promove relações que levam à humanização;”
- “A cidadania se constrói na convivência harmoniosa entre todos os envolvidos no processo;”
- “O estabelecimento de limites para o cidadão (homem) – alunos, professores, pais e funcionários é condição de sobrevivência e progresso;”.
- “O engajamento em movimentos sociais na comunidade determina o perfil do profissional – educador desta escola;”.
- “Todos têm espaços, desde que respeitem o espaço do outro;”.
- “A cultura da paz é processo de construção coletiva, portanto é de responsabilidade de todos;”
- “A cooperação, a ética, a moral, a justiça, a solidariedade e a verdade são pilares que sustentam o fazer educativo deste estabelecimento de ensino” (PPP, 11/2).

Quanto aos objetivos que norteiam este estabelecimento de ensino, a escola tem como objetivo geral: “[...] proporcionar ao educando - educador a oportunidade de buscar subsídios para a comunidade de sua formação moral, social, afetiva e intelectual: bem como os meios para sua interação como cidadão participativo da sociedade, promovendo a dignidade do ser humano pela democratização e busca do saber” (PPP, p. 13; Regimento Escolar, p. 4).

Em relação aos objetivos do ensino fundamental a escola pesquisa propõe-se a desenvolver:

A capacidade de aprendizagem do aluno, possibilitando a livre expressão, clareza de pensamento, aquisição de conhecimento e habilidades e a formação de atitudes e valores. A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade para que o aluno possa inserir-se de forma

---

<sup>67</sup> Compilado do Projeto Político Pedagógico com autorização.

participativa na comunidade em que vive (PPP, p. 14; Regimento Escolar, p.4).

### 3.2.6 A Inclusão, Transferência e as Normas de Convivência

Em relação à inclusão, e conforme a legislação vigente, a escola também atende alunos com necessidades educacionais especiais, sendo os alunos encaminhados, conforme suas necessidades, aos atendimentos especializados a uma classe que tiver recursos físicos e humanos nessa área (PPP, p. 5).

No Projeto Político Pedagógico da escola, esta considera que “[...] a inclusão tem como foco principal, os estudantes com necessidades educacionais especiais, ou seja, alunos e alunas que estão constantemente sob o risco de serem excluídos do processo de ensino aprendizagem” (PPP, p. 30/1).

Advoga ainda que “[...] em uma escola inclusiva, os estudantes têm voz e são ouvidos, apoiam os colegas e são apoiados no processo de aprendizagem, realizam tarefas na classe através do trabalho colaborativo e, juntos compartilham o que aprenderam entre si e entre os membros da Comunidade Escolar mediados pelos educadores auxiliados pela Educadora Especial” (PPP, p. 30).

Aqui percebemos a distorção do papel da Educação Especial: como uma auxiliadora, e não como a de um profissional, como de qualquer outro.

No que tange à transferência de alunos, esta é “[...] concedida ou recebida em qualquer época do ano, por solicitação do responsável ou pelo próprio, se for maior de idade”, e ainda que a concessão da transferência dar-se-à mediante a “[...] apresentação de atestado de vaga em outro estabelecimento de ensino”(Regimento Escolar, p.9/10; PPP, p. 32).

Nos documentos analisados, não contatamos a expressão “transferência dirigida”. Mas, existe o conceito de “adaptação”, que é definido, como “[...] o processo na qual a escola busca integrar o aluno recebido por transferência ao novo plano curricular ajustando-o à nova situação mediante estudos especiais programados visando complementações indispensáveis”, sendo esta, a adaptação providenciada a partir da efetivação da matrícula (PPP, p. 9).

Quanto às normas de convivência dos alunos, a escola entende a disciplina como uma “[...] forma de organização da vida escolar não como meio de controle do

comportamento”. No que se refere ao âmbito de sala de aula, “[...] educandos e educadores deverão estabelecer os princípios dentro do processo pedagógico”, sendo que:

[...] nenhum princípio poderá ser estabelecido sem levar em consideração a legislação vigente. Pela inobservância das normas de convivência, elaboradas pela comunidade escolar, os alunos devem ser encaminhados ao Serviço de Orientação Educacional para que, juntamente com a família, receba o acompanhamento necessário. Estes alunos são passíveis de medidas pedagógicas encaminhadas para o Conselho Tutelar e em último caso, para o Conselho Tutelar (PPP, p. 24, Regimento Escolar p. 13).

O Regimento Escolar, também contempla o tema sobre atos infracionais: “[...] os atos infracionais graves cometidos por adolescentes são encaminhados aos órgãos competentes”, e em relação aos casos omissos, estes “[...] serão resolvidos pela Equipe Diretiva, ouvindo o Conselho Escolar e ou demais Órgãos competentes” (Regimento Escolar, p. 13).

### 3.2.7 Instrumentos e procedimentos metodológicos

Esta é uma pesquisa documental, a qual “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico” (GIL, 2009, p. 66). Foi realizada em uma escola da rede municipal de Ensino Fundamental da cidade de Santa Maria/RS, com a utilização de 05 livros de registros de ocorrência envolvendo alunos dos anos iniciais, totalizando 954 registros, sendo que destes, o total de casos utilizados na pesquisa foi de 743 (setecentos e quarenta e três).

Com aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, através de protocolo CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética) sob nº 0287.0.243.000-11/2011, de acordo com CNS nº 196/96.

O período destinado à análise inicial e coleta do material ocorreu nos meses de junho a julho/2011, em dois turnos (manhã e tarde). Após várias leituras e releituras, passamos para o procedimento seguinte, o da coleta, sendo utilizado para este o diário de campo e a fotocópia do material.

A coleta do material para a análise ocorreu em diversas salas disponibilizadas pela escola (sala da orientadora educacional, dos professores, da direção), sendo que, em primeiro contato com os livros, efetuamos a separação dos mesmos por ano



e após uma rápida leitura, visando segundo Gil (2008, p. 51) a “[...] exploração das fontes documentais, que são em grande número”.

Com a disponibilidade da escola, em nos oferecer outros espaços para a coleta, introduzimos nesta pesquisa e passamos a utilizar também, para a coleta de dados, a observação participante, que “[...] consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada [...] sendo definida como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (GIL, 2008, p. 113), visto que vivenciamos o acolhimento por parte desta escola, com relação a nossa pesquisa, diferentemente de outros locais, onde não obtivemos autorização.

O método utilizado para a compreensão e elucidação do material foi à análise de conteúdo a qual é:

[...] Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

A grande quantidade de casos registrados, somados à falta de critérios nos registros das ocorrências, trouxe-nos a reflexão de que método utilizar para coletá-los? Neste sentido, ao concordarmos com Demo (2005, p. 24), quando este efetua inferências sobre a impossibilidade da análise sem as discussões pertinentes ao método, o qual “[...] é o instrumento, caminho, procedimento, e por isso nunca vem antes da concepção de realidade”.

Entre os critérios que utilizamos para o descarte dos ‘totais não utilizados’ (Quadro 4), ou seja, não computados para a análise, levamos em conta as situações de: alunos com **problemas de saúde** (dor de dente, de cabeça, vômito e náusea, escabiose, tontura, gripe, febre, pisar em prego, torcer o pé); a **utilização indevida dos livros** como se fossem agendas, com anotações de números de telefone de familiares de alunos (pai, mãe, tios, avôs, avós, irmãs); os alunos que chegaram **atrasados; advertências** e registros por faltar aula (para cuidar de irmãos, cuidar de familiares que tiveram filhos, por terem ido a velório); solicitações para **liberação antecipada** do término da aula; **doação** e recebimento de material escolar, **reuniões** com turmas; reunião com turma e professora; ausência de data; como por exemplo, quando a escola telefona para o responsável solicitando seu

comparecimento, compreendemos não serem relevantes para o nosso propósito, sendo estes os mais significativos.

### **Observações Gerais do Material Utilizado para a Análise:**

No primeiro contato com o material, as impressões gerais destes mostram que todos os registros são efetuados em cadernos grandes<sup>68</sup>, tipo espiral, não contém numeração, e em boas condições e estado de conservação. Após rápida leitura inicial, identificamos alguns tipos de letras diferentes, com métodos de registros também diferentes, dando indícios de que são várias as pessoas que efetuaram os registros.

A pressão exercida com os instrumentos de registros utilizados (caneta e caneta hidro cor) sobre o material (cadernos) mostrou-se variável, há registros com rasuras, reforços, destaques, sublinhados. Também há registros com ausência de assinaturas, outros com impressões digitais, e letras espelhadas.

A partir desses dados iniciais, os quais contribuíram para efetuar algumas hipóteses iniciais, sobre quem registra e a confirmação do SOE sobre quem efetua os registros (três orientadoras, e em alguns casos do fiscal de escola).

Quais os critérios utilizados pela escola para efetuar os registros?

Esta foi uma indagação a qual nos fazíamos permanentemente. Não identificamos inicialmente critérios padrão de registro. Então, o que pensamos e utilizamos como critérios para a coleta e a criação das categorias de análise foi:

- Quando ocorreu o registro, logo a data deveria estar registrada, sendo que a grande maioria dos registros possui data completa (dia, mês e ano);
- Quem são os atores envolvidos no fato ou situação: aqui a escola registra apenas o nome, e por este identificamos o sexo do aluno (em algumas situações é registrada a turma, ou quando existem dois alunos com o mesmo nome, é colocada a turma);
- Que fato motivou o registro, e qual o procedimento/ações adotado pela escola em relação a estes?
- Assinaturas dos familiares ou responsáveis; o professor (a); diretora; vice; funcionária; o vigia que encaminhou o aluno; e o relato da situação.

---

<sup>68</sup> O material de acordo com normas ABNT NBR 15061:2004.

Assim, construímos o Quadro 4, que representa a quantidade de casos registrados, o total de registros nos livros, a amostra não utilizada e a utilizada para fins desta pesquisa:

ANO	QUANTIDADE DE REGISTROS		
	Registros (100%)	Não utilizada (%)	Utilizada
2007	202	22	180
2008	232	27	205
2009	00	00	00
2010	386	147	239
2011 <sup>69</sup>	134	15	119
<b>TOTAL</b>	<b>954</b>	<b>211</b>	<b>743</b>

Quadro 4 - Quantidade casos registrados e utilizados na pesquisa

Fonte: Livros de ocorrência

Visto não se tratar de uma pesquisa quantitativa, não consideramos relevante a quantificação dos itens não computáveis em categorias, ou exemplificá-los, visto não serem utilizados para a análise.

Portanto, esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa documental, a qual “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, p. 51, 2009).

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, e através de inúmeras leituras e releituras, buscamos os indicadores de semelhanças no material analisado, objetivando elaborar um sistema de categorias, que, no entendimento de Bardim (1977/2011) “[...] são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de

<sup>69</sup> Referentes à este ano foram coletados dados até às 11h30min do dia 15/07/2011.

elementos genéricos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (p. 117).

Sendo a análise de conteúdo conhecida como uma técnica metodológica utilizada para a interpretação dos dados coletados em pesquisas após a coleta do material, construímos as seguintes categorias<sup>70</sup>, com suas subdivisões para análise:

### 3.3 As categorias para análise

#### **A REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA INDÓCIL NO ESPAÇO ESCOLAR: análise dos comportamentos dos alunos Indóceis dos anos iniciais que foram encaminhados ao SOE:**

A.1) Comportamentos apresentados no **espaço escolar** pelos alunos Indóceis dos anos iniciais, com a utilização de objetos concretos;

A.2) Comportamentos apresentados **em sala de aula** entre alunos Indóceis dos anos iniciais, sem a utilização de objetos: com base em **critérios objetivos**;

A.3) Comportamentos apresentados **em sala de aula**, entre alunos indóceis dos anos iniciais, sem a utilização de objetos: com a análise baseada **em critérios subjetivos**;

A.4) Comportamentos dos alunos indóceis dos anos iniciais direcionados aos professores (as): agressão;

A.5) Comportamentos dos alunos indóceis dos anos iniciais direcionados aos professores (as): desrespeito;

A.6) Objetos apreendidos com alunos indóceis dos anos iniciais e que foram encaminhados ao SOE.

---

<sup>70</sup> Busquei reproduzir fielmente os conteúdos registrados nos livros de ocorrência, sempre procurando utilizar a terminologia empregada, com o cuidado ético na preservação de seus nomes.

Na categoria acima, apresento como ocorre à representação da infância indócil registrada nos livros de ocorrência dos anos iniciais de uma escola municipal da cidade de Santa Maria/RS, e que foram encaminhados ao SOE (Serviço de Orientação Educacional). Quais são os comportamentos apresentados entre alunos indóceis com a utilização de objetos e, também sem a utilização de objetos, mas com critérios objetivos. Analiso também comportamentos dos alunos indóceis direcionados aos professores, tais como agressão e desrespeito, e ao final quais objetos apreendidos com alunos indóceis.

### **B) Procedimentos mais frequentes adotados pela escola em relação aos alunos indóceis encaminhados ao soe:**

B.1) Procedimentos mais frequentes adotadas pela escola em relação aos alunos indóceis: EXCLUIR da escola;

B.2) Procedimentos mais frequentes adotadas pela escola em relação aos alunos indóceis: comunicar aos RESPONSÁVEIS;

B.3) Procedimentos mais frequentes adotadas pela escola em relação aos alunos indóceis: comunicar aos ÓRGÃOS COMPETENTES;

B.4) Procedimentos mais frequentes adotadas pela escola em relação aos alunos indóceis: encaminhar para ESPECIALIDADES.

Nesta categoria analisamos quais foram os procedimentos mais frequentes adotados pela escola, em relação aos comportamentos dos alunos indóceis no espaço escolar. Procedimentos estes que podem ser desde a exclusão, comunicação à família, encaminhamento ao aparato médico, psicológico, bem como a solicitação da intervenção dos demais órgãos competentes.

Assim, apresentamos no próximo capítulo, a análise e discussão dos resultados, com as categorias e as suas subcategorias, primeiramente com apresentação dos dados brutos, e posteriormente, apresentamos as discussões.

Justificamos esta metodologia pelo fato da quantidade de dados disponibilizados, e entendemos assim ser uma melhor forma de agrupamento e visualização do material coletado. Também efetuamos a elaboração e criação de tabelas e quadros com o intuito de dar melhor visibilidade ao material de análise, inclusive, comparando-os de um ano para outro.

Salientamos que o referencial teórico que oferece suporte para esta pesquisa, a Teoria das Representações Sociais, visa a elucidar, estabelecer a compreensão e investigação das representações entre os eixos: Representações Sociais, infância indócil, exclusão escolar e social, educação, professores, políticas públicas.

---

**CAPÍTULO 4**  
**A ANÁLISE E A DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

*“A tortura teve a sua época. Hoje em dia é supérflua. Quanto à reclusão, em muitos casos pode-se duvidar da sua eficácia. Aliás, como a vigilância da lei aumentou, não haveria prisões suficientes para todos os culpados. E se começássemos pelos tribunais para menores? Em vez de convocar imediatamente os pais, poderíamos antes disso perdoar um jovem delinquente ou lhe dizer simplesmente: ‘Você fez mal em se comportar assim; você se comportou mal; você se comportou muito mal’. Não sei. Talvez eu veja longe demais” .*

*(KORCZAK, 1997, p. 23).*

*“O tribunal não vai substituir o educador; ao contrário, ele irá aumentar o campo de suas intervenções, tornar mais difícil, mais complicado, seu trabalho, aprofundando-o e transformando-o num sistema”.*

*(KORCZAK, 1997, p. 377).*





*“Nossas crianças não temiam o tribunal e, não tendo medo dele, não o respeitavam; e não o respeitando, mentiam-lhe e mentiam a si próprias. Eles se recusavam a se questionar, a fazer um esforço que os tornasse melhores. Sei que o tribunal é necessário, que daqui a 50 anos, nenhuma escola, nenhum estabelecimento de ensino pedagógico deixará de tê-lo. Apenas na Casa do Órfão é que ele foi nocivo, porque nossas crianças não querem se comportar como homens livres, preferem permanecerem escravos”*

(KORCZAK, 1997, p. 360).

Neste capítulo, dedicamos à análise e discussão dos resultados a partir das categorias criadas através dos eixos: Representações Sociais, Alunos Indóceis; Infância; Educação; Educação Especial; (in) Exclusão; Políticas Públicas.

Apresentamos a análise e a interpretação dos dados da pesquisa, discorrendo sobre como ocorre à construção da representação da infância indócil no espaço escolar, quais os procedimentos adotados pela escola em relação aos alunos com comportamentos indóceis no espaço escolar.

#### **4.1 A representação da infância indócil no espaço escolar**

Nesta categoria, apresentamos como é representada a infância indócil no espaço escolar, a partir de análise efetuada nos livros de registros de ocorrência dos anos iniciais de uma escola municipal de Santa Maria/RS, e que foram encaminhados ao SOE (Serviço de Orientação Educacional) <sup>71</sup>.

Para tanto, efetuamos o seguinte questionamento: Quais são os comportamentos apresentados pelos alunos indóceis no espaço escolar, que geraram registros nos livros de ocorrência?

Como nossa opção, criamos tabelas com a finalidade de dar melhor visibilidade ao material analisado, visto a enorme quantidade de casos registrados e coletados isso se fez necessário para uma melhor compreensão dos procedimentos

---

<sup>71</sup> Passamos a utilizar a sigla SOE.

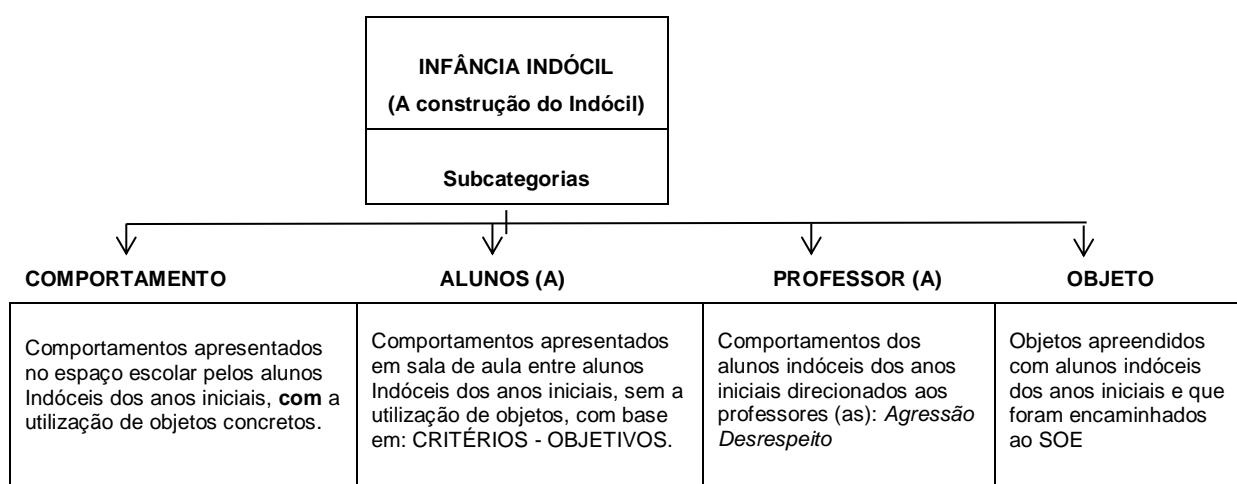
adotados pela instituição escolar em relação aos encaminhamentos das demandas registradas.

Nas investigações para identificação do conteúdo das Representações Sociais da infância indócil no espaço escolar, foi efetuada uma análise de conteúdo sendo que: “[...] no conjunto das técnicas da análise de conteúdo citaremos em primeiro lugar a análise por categorias; cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais utilizada” (BARDIN, 2011, p. 201).

Em concordância com a autora visto que, a análise categorial funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos, optamos por efetuar os desmembramentos, ou subdivisões desta grande categoria ‘*infância indóceis*’, em duas subdivisões, representadas nas Tabelas 1 e 2.

Na tabela 1, as subcategorias criadas para a análise foram: ‘*comportamento*’, ‘*aluno (a)*’, ‘*professor (a)*’, ‘*objeto*’, representada a seguir:

Tabela 1 - A Representação da Infância Indócil no Espaço Escolar a partir dos livros de registros de ocorrência-SOE



Fonte: Livros de Ocorrência

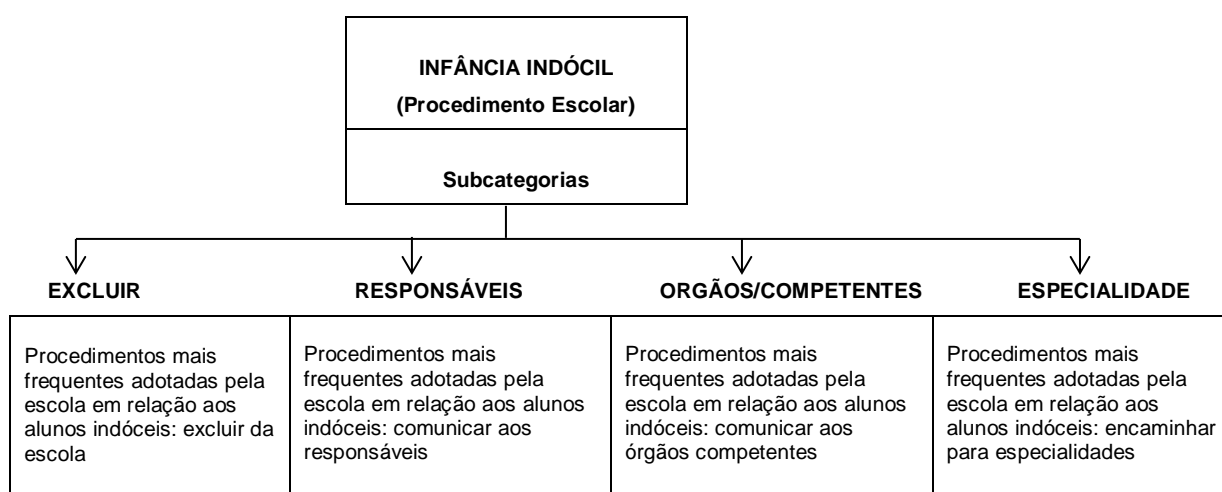
Como podemos observar na Tabela 1, na subcategoria ‘*comportamento*’, analisamos nos livros de ocorrência, como estes são representados no espaço escolar, com a utilização de objetos concretos.

Em relação à subcategoria *'alunos' (as)*, analisamos os comportamentos apresentados por estes em sala de aula, sem a utilização de objetos, mas com critérios objetivos.

Quanto à subcategoria *'professor (a)'*, um dado deve ser ressaltado: a distinção entre os comportamentos dos alunos indóceis, sendo que evidenciamos *'critérios objetivos'* (agressão) e *'critérios subjetivos'* (desrespeito). E, finalizando, apresentamos os objetos que foram apreendidos com os alunos indóceis.

A Tabela 2 foi criada para identificarmos os procedimentos mais frequentes adotados pela escola em relação aos alunos indóceis encaminhados ao SOE:

Tabela 2 - Procedimentos mais frequentes adotados pela escola em relação aos alunos indóceis que foram encaminhados ao SOE



Fonte: Livros de Ocorrência

Em relação à tabela acima, apresentamos os procedimentos mais frequentes adotados pela escola, em relação aos alunos indóceis, sendo representados pelas subcategorias: *'excluir'*, *'responsáveis'*, *'órgãos competentes'*, *'especialidade'*.

Mantivemos sempre a escrita literal dos registros<sup>72</sup>, e utilizando letra itálica, sendo a transcrição sempre entre aspas. No entanto quando nos originais foram encontradas aspas, optamos por apresentar aspas duplas, com a justificativa em nota de rodapé.

<sup>72</sup> Ver maiores detalhes no capítulo da Metodologia.

Como questão de metodologia, optamos pela apresentação primeiramente dos dados de cada subcategoria, sendo as discussões ao final da categoria.

#### 4.1.1 Comportamentos apresentados no espaço escolar pelos alunos Indóceis, com a utilização de objetos concretos

Através deste tópico, buscamos compreender como esta representada a infância indócil no espaço escolar, buscando conhecer que tipos de objetos foram utilizados e o comportamento projetado pelos alunos indóceis, e que motivaram o seu encaminhado ao SOE, gerando o registro nos livros de ocorrência.

Para tanto, efetuamos os seguintes questionamentos: Como é representado o aluno indócil dos anos iniciais nos livros de registros de ocorrência? Quais são os comportamentos dos alunos indóceis dos anos iniciais que perturbam, atrapalham e geram registros nos livros de ocorrência?

De acordo com a Tabela 1 (Anexo), na análise dos registros, encontramos as seguintes ocorrências: com a utilização de objetos concretos: *“atirar pedras”*; *“atirou uma pedra na testa de um colega”*; *“jogou uma pedra no colega”*, ou *“jogando pedra e acertaram o carro”*, *“quebrou o vidro de um Monza com uma pedra”*.

A utilização de objetos concretos pelos alunos (como por exemplo, as pedras), tanto pode ser utilizada para os comportamentos de ‘atirar’, ‘jogar’, nos colegas da escola, como para a depredação de patrimônio de terceiros, no caso aqui, de veículos de professores estacionados.

Existem também aqueles objetos que estão disponíveis no espaço da sala de aula, para o exercício da atividade docente, tais como, apagador, cadeiras, estojo, colas, tesouras, lápis e que foram utilizados com outras finalidades: *“jogaram apagador na cabeça do colega”*, *“se jogando tesouras”*, *“machucou o colega com o lápis”*, *“atirando estojo no colega”*, e situações de depredação e vandalismo do patrimônio escolar público: *“quebrou uma cadeira ao jogar no aluno”*, *“jogou sacola no ventilador”*, *“coloca cola nas portas”*, *“jogando-se cadeiras e classes”*, *“estourando bombinhas”*, *“quebrou o bebedouro”*.

Logo, 'atirar, jogar, bater, machucar, quebrar, agredir, brigar, colocar, estourar', são alguns dos comportamentos dos alunos indóceis, os quais estão registrados nos livros.

Ao analisarmos a categoria descrita acima, percebemos as dificuldades que em muitos momentos o professor vivência em sua profissão. A utilização de diversos objetos pelos alunos indóceis, no ambiente escolar, com outras finalidades, podem se tornar um perigo ou ameaça em potencial.

#### 4.1.2 Comportamentos apresentados em sala de aula entre alunos Indóceis, sem a utilização de objetos concretos, embasado em critérios objetivos

Em relação aos comportamentos apresentados em sala de aula entre alunos indóceis, nos quais não foram utilizados objetos, destacamos presença de critérios objetivos, visto ter ocorrido uma ação concreta, mas sem a utilização de um objeto para seu êxito.

Identificamos as agressões físicas entre alunos: *"tapa no olho", "pisaram nos seus dedos da mão", "deu um empurrão", "deu um soco", "com socos agredindo", "mordeu a colega", "deu um tapa", "deu um tombo", "um chute na boca e soco na testa", "um soco na boca", "dando gravatada", "esganou o pescoço", "o aluno agrediu colega[...] sangrou", "mordeu a orelha do colega", "coices no colega", "bateu no rosto", "foi agredido pela colega a chutes", "agressões (coices)", "agrediram com socos", dando pontapé", "se embolaram no chão", "cuspiu no colega", "deu um coice", "pegou-a pelo pescoço".*

Os comportamentos apresentados em sala de aula pelos alunos indóceis, tais como: dar 'tapas, pisar, empurrar, socos, morder, chutar, esganar, bater, dar 'gravatada', coices, cuspir', foram os motivadores de seus encaminhamentos ao SOE.

#### 4.1.3 Comportamentos apresentados em sala de aula, entre alunos indóceis, sem a utilização de objetos concretos, embasada na análise de critérios subjetivos

Nesta categoria, buscamos destacar os comportamentos que foram apresentados entre os alunos indóceis dos anos iniciais em sala de aula, sem a utilização de objetos concretos, portanto, analisamos critérios subjetivos.

Visto não estarem especificados nos livros de ocorrência os tipos de comportamentos, de que forma foi a agressão, se houve algum tipo de lesão, em que região do corpo ocorreu, ou se causou alguma impossibilidade da vítima, efetuar atividades: *“agressivo com colegas”, “agressão mútua”, “estava agredindo os colegas”, “agride colegas na aula”, “se agrediram em sala de aula”, “o aluno estava agredindo o colega”, “agrediu o colega”*.

Nestes casos analisados, não são explicitados os tipos de agressões cometidas pelos alunos, podendo ser estas, físicas, verbais ou psicológicas. Isso poderia ocasionar uma margem para interpretações dúbias das situações ocorridas no espaço escolar.

Assim, nestes casos, apresentados, reforçamos a importância sobre os critérios que devem ser utilizados para o registro das situações ocorridas, pois compreendemos que a instituição escolar apresenta dificuldades para trabalhar com o que produz sobre o aluno.

Questões comportamentais, relacionadas com a (in) disciplina, descumprimento de regras de convivência, dificuldades de relacionamento interpessoal, também são registradas: *“indisciplina, só atrapalham as atividades”, “indisciplina”, “por motivos disciplinares (briga)”, “se envolve em brigas na sala de aula”, “não respeita regras de convivência”, “quer dar passos de capoeira, se envolve em atritos na sala”*.

#### 4.1.4 Comportamentos dos alunos indóceis direcionados aos professores: Agressão

Aqui, analisamos os comportamentos dos alunos indóceis direcionados aos professores. Entre estes comportamentos registrados, identificamos duas formas distintas e destacamos como sendo: Agressão e Desrespeito.

Dentre os comportamentos projetados no espaço escolar, identificados como ‘agressão’ estando presentes ameaça de agressão física: *“aluno ameaça professora diz que vai dar um soco”, “tentou agredir a vice-diretora, segurou-a pelo braço”,* podendo chegar até ao extremo de agressões físicas: *“[...] bateu no braço da professora”,* e até as ameaças de morte: *“ameaça [...] assassinar a professora”,* e agressão verbal manifestada através de ofensas: *“chamou a professora de imbecil”.*

Também identificamos comportamentos projetados no espaço escolar os quais atrapalham a atividade docente: *“atrapalhou os outros professores, batendo nas portas”.*

#### 4.1.5 Comportamentos dos alunos indóceis direcionados aos professores: Desrespeito

Na análise efetuada sobre o conteúdo registrado nos livros de ocorrência, os comportamentos dos alunos indóceis direcionados aos professores, levando-se em conta critérios de subjetividade, os quais foram evidenciados como desrespeitos foram: *“[...] falta de respeito com professor”, “[...] desrespeito ao professor”, “[...] não respeita professores”, “[...] desrespeitou professores”, “[...] desrespeito à professora”, “[...] não respeitam a professora”, “[...] perde o respeito pela professora”, “[...] desrespeitou as professoras”, “[...] não respeitam o professor”, “[...] faltou com respeito ao professor”.*

Em relação ao desrespeito, para que pudéssemos efetuar uma análise mais profunda, os comportamentos dos alunos deveriam ter sido registrados: faltou com respeito de que forma? O que é faltar com respeito com o professor? Qual a falta de desrespeito? Que resposta o aluno deu ao professor? Ou seja, o que o aluno fez? Quais ações ocorreram por parte do aluno que motivaram o seu encaminhamento ao SOE?

A definição da palavra desrespeito: *“[...] faltar ao respeito a; desacatar, perturbar; alterar”* e a palavra respeito: *“[...] acatamento, reverência, ponto de vista; aspecto; referência; relação”* (LUFT, 2000, p. 239), possibilita várias interpretações, como por exemplo, desacatar: o aluno teria desacatado ao professor? Perturbar de que forma, maneira? Logo, a importância sobre uma metodologia em relação aos

registros nos livros de ocorrência, é algo que merece ser estudado. Portanto, não há registros dos *comportamentos* dos alunos que resultaram tais encaminhamentos, estando envolvidos aí, aspectos da subjetividade do docente.

#### 4.1.6 Objetos apreendidos com alunos indóceis dos anos iniciais no espaço escolar e que foram encaminhados ao SOE

Na presente categoria, apresentamos quais foram os objetos encontrados e apreendidos de alunos indóceis dos anos iniciais: “[...] trouxe um canivete”, “[...] o aluno estava com uma faca”, “[...] trouxe um cortador de unha”, “[...] ele trouxe um canivete na sala de aula”, “[...] trouxe um brinquedo, tipo arminha, estava na aula ameaçando”, “[...] o aluno foi pego com uma faca na sala de aula”, “[...] o aluno estava com pedras”, “[...] trouxe um estilete”, “[...] tinha uma Gilete”.

Em relação aos comportamentos dos alunos indóceis voltados aos seus professores (as), identificamos situações de ameaças: “[...] aluno ameaça professora, diz que vai dar um soco”, ou ainda, ameaças de morte “ameaça [...] assassinar a professora”, podendo inclusive chegar à violência de fato: “[...] bateu no braço da professora”, “[...] tentou agredir a vice-diretora, segurando-a pelo braço”.

No entanto, a falta de critérios nos registros, como a ausência, por exemplo, da idade do aluno, dificultam quanto a outras possibilidades de interpretações, bem como encaminhamentos dos casos.

Na realidade apresentada em nossa pesquisa, com relação às dificuldades e desafios que os professores vivenciam em seu dia a dia, para o exercício profissional, o exercício da docência se mostra extremamente complexo.

Questões as quais, desafiam a persistência dos mestres (como a violência no espaço escolar) em continuar desenvolvendo seu trabalho, sem dúvida, parece-nos ser uma questão merecedora de um olhar especial, de pesquisas. A utilização de diversos objetos pelos alunos indóceis, no ambiente escolar, com outras finalidades, podem se tornar um perigo ou ameaça em potencial.

Mas, o que faz estes professores persistirem, não ‘abandonarem’ sua profissão e seus alunos ditos ‘violentos’, é algo que buscamos compreender brevemente no tópico a seguir passando assim para as discussões e interlocuções.



## A Representação de Professor: o Ideal e o Real

A representação de professor constante no PPP escolar, está longe do professor real. Este vivencia ameaças de agressão física, verbal e de morte, agressão física e ofensa pessoal, são alguns dos casos que geraram registros nos livros de ocorrência envolvendo ações comportamentais dos indóceis escolares, vivenciados pelos professores em seu cotidiano de trabalho.

A sobrecarga de trabalho dos professores foi outro dado importante encontrado na análise dos documentos analisados, sendo que no Projeto Político Pedagógico, consta que os “[...] professores lotados nessa escola, em sua maioria trabalham 60 horas semanais, sobrando pouco tempo para cuidar de si mesmo” (PPP, p. 21), o que remete ao ofício de mestre com seu passado originado na escravidão, subserviência e obediência, cabendo aos pedagogos à árdua tarefa da educação, desde a Grécia antiga.

No entanto, quanto ao professor idealizado, é desejável que este deva ter como perfil “[...] suficiente equilíbrio psicológico para não se desestruturar [...] afetivo, que eduque pelo exemplo de respeito, solidariedade, alegria, autoridade”, e ainda que jamais perca a “[...] esperança no poder da educação” (PPP, p.21).

Sendo necessário dar conta de uma turma composta por uma média de vinte e cinco alunos, este professor deve ainda ter disponibilidade “[...] de tempo para realizar a Formação Continuada e participe das reuniões pedagógicas” e quando porventura surgirem problemas na sala de aula, com a turma, é desejável que tenha “[...] raciocínio rápido para pensar alternativas de soluções” e uma dessas alternativas sistemáticas, é o encaminhamento ao SOE (PPP, p. 8/21).

A representação de professor constante no Projeto Político Pedagógico escolar para exercer a docência com os indóceis escolares é aquele que tenha equilíbrio psicológico, seja afetivo, eduque pelo respeito, solidário, alegre, exerça a autoridade, tenha esperança, raciocínio rápido, tudo isso deve ser executado em três turnos, 60 horas de trabalho, sendo uma versão ‘*professor Emílio*’, idealizada.

Pesquisas de Eyng; Gisi; Ens (2011, p. 172), sobre representações sociais e violências nas escolas, mostram que os professores “[...] sentem-se impotentes diante das violências talvez porque não saibam como lidar com a questão”, e ainda sobre a formação inicial e continuada de professores, sugerem que, entre os desafios envolvam, “[...] criar condições para a construção de competências que

habilitem para a convivência com situações de violência que se apresentam num contexto em que deverão assumir o papel de agentes promotores (as) do diálogo entre as diferenças”.

No contexto atual, contemplar o tema da violência na formação de professores é de fundamental importância, bem como refletir sobre quais alternativas podem ser oferecidas para aqueles jovens excluídos da educação visando a promoção do respeito a diversidade e valorização do diálogo, são alguns dos resultados encontrados pelas autoras (EYNG; GISI; ENS, 2011).

A constituição da história da educação na Grécia antiga, berço da democracia, a qual influenciou a cultura ocidental, nos mostra que à profissão de professor “[...] nem sempre honrada apresentava diferenças muito grandes, inclusive quanto às remunerações, de acordo com o grau da escola e com o prestígio individual dos mestres”, sendo esta uma “[...] profissão sem prestígio, nascida com a herança da escravidão”, estando longe, portanto de ser uma atividade das mais tranquilas (MANACORDA, 2006, p. 95).

As situações, vivenciadas pelos professores no decorrer de sua atividade profissional, podem gerar consequências para sua saúde, tanto física quanto psicológica, podendo prejudicar suas atividades.

Spector (2005, p. 31) ao pesquisar sobre o processo do estresse ocupacional diferencia “fator estressante do trabalho” de “desgaste no trabalho”. Segundo o autor, a primeira esta relacionada a uma situação que exige adaptação do profissional, e a segunda é “[...] uma provável reação negativa do funcionário a um fator estressante” e que pode advir daí as reações psicológicas, sendo que estas podem resultar em reações emocionais como raiva, ansiedade, frustração, bem como a insatisfação no trabalho.

Já em relação aos sintomas físicos, estes podem advir desde dores de cabeça, tontura, problema estomacal sendo a docência uma das profissões existentes mais estressantes e associados às baixas remunerações contribui para o abandono da profissão, e o adoecimento psíquico de professores (SPECTOR, 2005, p. 429), sendo esta realidade ainda longe de ser alterada.

Pesquisas sobre representações sociais e violências nas escolas vêm sendo interesse de diversas áreas do saber, já há algum tempo, e a produção nas áreas da Sociologia, Psicologia, Educação, História, entre outras, vem crescendo assim como o fenômeno. A partir do exposto, elaboramos um breve tópico sobre as

representações sociais e a produção da infância armada no espaço escolar, que apresentamos a seguir.

### **Representações Sociais e a Produção da Infância Armada no Espaço Escolar:**

Os objetos trazidos e retirados dos alunos indóceis são uma constante preocupação, haja vista a forma como eles podem ser utilizados dentro de uma sala de aula por crianças e adolescentes.

A partir de nossas análises sobre o conteúdo contemplado nos registros, entre os aspectos, que nos chamaram a atenção, e que evidenciamos aqui, é que não há clareza ou distinção, quanto aos procedimentos adotados pela escola em relação às situações que envolvem os alunos indóceis, quando estes levam até a escola, objetos os quais são considerados armas, pela legislação vigente. Assim, se faz necessária e pertinente à conceituação de “*Ato Infracional*” de “*Ato de Indisciplina*”, aproximando saberes de outras áreas específicas, como no caso, o Direito.

De acordo com a legislação atual: “[...] considera-se ato infracional toda conduta praticada por criança ou adolescente definida como crime ou contravenção pelo Código Penal brasileiro” (CNJ/JUS, 2012, p. 12; Lei nº 8.069/90). Dentre os casos de atos infracionais que correspondem a crimes: contra o patrimônio (furtos, roubos, entre outros); porte ou tráfico de entorpecentes, porte de arma, explosivo e dano intencional ao patrimônio público ou particular; crime de homicídio, lesão corporal (CNJ/JUS, 2012).

Na Lei nº 8.069/90, em seu artigo 105º orienta quanto às situações que envolvem crianças: “[...] atos infracionais praticados por criança corresponderão às medidas previstas no art. 101º”, passíveis, portanto de medidas socioeducativas, sendo consideradas crianças aqueles com até 12 anos incompletos.

Com relação aos objetos apreendidos e ou achados em sala de aula com os alunos indóceis, alguns são identificados como ‘arma branca’, sendo aqueles, que são utilizados para outra finalidade e não aquela a qual se destinam. Na categoria, armas brancas estão incluídas facas, martelos e machados, sendo que alguns destes objetos identificamos nos registros dos livros de ocorrência: “[...] o aluno estava com uma faca”, “[...] foi pego com uma faca na sala de aula”, “[...] estava com

*um pedaço de faca no bolso*”, “[...] trouxe um martelinho de ferro”, além de situações em que também foram retirados canivetes e demais objetos cortantes: “[...] trouxe um canivete”, “[...] foi encontrado com um canivete na sala de aula”, “[...] trouxe um estilete”, “[...] tinha uma Gillete”, “[...] lâminas de apontador”, “[...] cacos de vidro”.

Não podemos deixar de destacar a situação, o local, e o contexto em que estes objetos foram apreendidos: o espaço escolar. O fato de o objeto ter sido apreendido com o aluno, não significa que este tenha cometido um ato infracional, mas sim infringido as normas disciplinares da escola.

Aquino (1996, p. 40) conceitua indisciplina como “bagunça, tumulto, falta de limites, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridade, etc”. O entendimento do autor sobre a indisciplina nos traz várias inquietações, ainda sem respostas: Qual o papel, e olhar da família no processo educativo de seus filhos sobre este tema da violência? Quais Políticas Públicas deveriam ser propostas para a educação desta demanda, a da infância armada representada no espaço escolar? Que aspectos devem ser discutidos, na formação (inicial e continuada) de professores para trabalharem em situações que envolvem a infância armada? Com que objetivos, finalidades, alunos dos anos iniciais levam facas, canivetes, cacos de vidro para a escola? Qual o propósito de portar estes objetos?

Sendo que a escola deveria ser um espaço de estudo, lazer, interação, trocas e aprendizados, apresentam sinais, da fragilidade e vulnerabilidade de um sistema com ausência de políticas públicas, para a infância com problemas comportamentais, estando o professor dos anos iniciais vulnerável, aos desgastes e estresse iniciais os quais estas situações desencadeiam.

No entanto, a criação e produção no espaço escolar de uma nova representação social, com o deslocamento, a passagem de indisciplinados a infratores, havendo neste meio a produção da infância armada, a qual poderá ser captura pelos instrumentos jurídicos, especialmente construídos para ela (discutiremos em outro item).

Sá (1998, p. 21) elucida que “[...] os fenômenos de representação social estão espalhados por aí, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais”.

Ao concordarmos com o autor, estando os fenômenos envolvidos com práticas sociais, logo, a violência no ambiente escolar aparece constantemente retratada na mídia nacional, a qual evidencia notícias vinculadas aos temas da

infância infratora, violenta e criminosa, vulnerável, perigosa, entre outras, geralmente buscando não sem segundas intenções criar novas representações.

Diversas pesquisas têm sido desenvolvidas, recentemente, no que se referem sobre a juventude infratora e aproximações com o fenômeno Bullying (SALGADO, 2010; MENEZES, 2010; LEÃO, 2012; GALDINI, 2011; BINSFELD, 2012; BERNARDI, 2011; ARAMIS, 2011; ROLIM, 2008).

Logo, a pertinência de pesquisas em representações sociais e educação, estando de acordo com o que foi citado por Sá (1998, p. 22) visto que “[...] a pesquisa das representações sociais deve produzir um outro tipo de conhecimento sobre esses fenômenos de saber social”, e em concordância com Jodelet (2001; 2009) ao enfatizar sobre a produção e geração de saberes social:

Cada vez que um saber é gerado e comunicado - torna-se parte da vida coletiva -, isso nos diz respeito. E, em particular, quando esses saberes enquanto tais servem para a solução de um problema social ou para a explicação de um algum evento[...]tudo o que resulta da ideação coletiva nos afeta em maior ou menor grau” (JODELET, 2009, p. 63).

Ao desenvolvermos nosso estudo com o olhar da teoria das representações sociais, pensamos ser importante analisarmos porque o interesse no contexto atual, principalmente da área jurídica sobre a infância, assim se faz pertinente, um breve olhar sobre um fenômeno que vem ocupando o cenário atual no espaço escolar: o fenômeno Bullying.

### **Representações Sociais e a Infância Infratora: A produção do fenômeno Bullying**

No contexto atual, a mídia tem-se voltado constantemente para a questão da infância infratora<sup>73</sup>, com matérias publicadas tais como: “Filho da Rua”; “Menino de 11 anos em cela comum”; “Menino que atirou em professora e depois se matou é enterrado no ABC”; “Meninos condenados<sup>74</sup>: 1.500 anos de cadeia”; “Meninos do crime”; “11 anos e 7 acusações de roubo”; “Aos 12 anos comandava uma quadrilha”;

---

<sup>73</sup> Ver, por exemplo, nos jornais: Zero Hora 17/06/2012; Expresso Ilustrado de 09/09/2011; “Estadão de 23/09/2011; Zero Hora de 23/01 à 03/02/2012; Zero Hora de 24/01/2012; Programa Fantástico/Rede Globo em 31/08/2008”.

<sup>74</sup> Esta chamada jornalística abre uma série de reportagens diárias durante 12 dias.

“Aos 11 anos roubou 10 casas”. O discurso midiático não esta contemplado somente na realidade brasileira.

Pesquisa<sup>75</sup> realizada em Portugal, em 10 jornais de circulação nacional, no ano de 2009 sobre os discursos da mídia relacionados com a justiça de crianças e jovens, mostrou que, a delinquência e a violência escolar estão no terceiro lugar em tema de interesse de publicações da mídia: “A delinquência, é a única que remete para o jovem enquanto agressor [...] Os casos de delinquência tiveram, por um lado, uma cobertura regular de delitos cometidos ao longo do ano (em geral ou mais especificamente na escola)” (SANTOS, 2010, p. 57).

Os espaços, que deveriam ser ocupados pela infância, criados pelos adultos para educá-las, o escolar, chamam a atenção da mídia, a qual busca dar visibilidade e produção de novas representações.

Em nossa sociedade, as representações são produzidas por cientistas, jornalistas, técnicos, políticos, ao produzirem os seus discursos, os quais passam a ser publicadas em artigos, livros, conferências, com linguagem que em seu conjunto:

[...] parecem participar de um ‘mundo do discurso’ construído a partir de materiais cuidadosamente controlados segundo regras explícitas de que somos o objeto, com os nossos problemas, o nosso futuro e, em definitivo, tudo o que existe como nós. Mas esses relatos estão ao mesmo tempo muito próximos porque nos dizem respeito, suas observações interferem com as nossas próprias observações, e suas linguagens ou suas noções, elaboradas a partir de fatos que nos são estranhos e, por vezes, estranhos continuam a ser-nos, fixam a nossa atenção [...] (MOSCOVICI, 1978, p. 52).

Sendo assim, a infância indócil escolar torna-se próxima, sendo que os olhares se voltam para a um novo fenômeno, produzido a nível mundial, tendo como foco principal a infância: o Bullying<sup>76</sup>, “[...] se caracteriza por agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas”. O termo, originário da palavra inglesa *bully*, ainda sem definição em português, significa ‘brigão’ ou ‘valentão’, com comportamentos que envolvem ameaças, tirania, opressão, intimidação, humilhação e maltratar. Seu surgimento data da década de 70, um dos pioneiros nos estudos sobre bullying, foi o professor Dan Olweus, da Noruega, quando desenvolveu pesquisas solicitadas pelo Ministério

---

<sup>75</sup> Para maiores informações ver: Boaventura de Souza Santos. Entre a Lei e a Prática - Subsídios para uma reforma da Lei Tutelar Educativa, 2010. Pesquisa realizada pelo Observatório Permanente da Justiça Portuguesa do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.

<sup>76</sup> Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/comportamento/bullying-escola-494973.shtml>.

da Educação sobre bullying, motivada pelo suicídio de três adolescentes, dando visibilidade ao tema.

Os resultados da pesquisa do professor Olweus, passaram a ser aplicados e influenciaram governos de diversos países para a prevenção da delinquência e violência juvenil (ROLIM, 2008; SALGADO, 2010; MENEZES, 2010; LEÃO, 2012; GALDINI, 2011; BINSFELD, 2012; BERNARDI, 2011; ARAMIS, 2011).

Ao entendermos que a mídia exerce um papel fundamental na construção das representações sociais sobre o fenômeno da delinquência juvenil, visto “[...] a mídia fomenta um sentimento de insegurança das populações, por outro lado, o seu discurso é grandemente responsável pela construção da juventude como uma categoria problemática” podendo produzir discriminação, preconceitos, o que na realidade europeia “[...] é, muitas vezes, tratada como rotina, através de pequenas notícias abreviadas e impessoais”, sendo representados com o viés de criminosos e desviantes, ou vítimas vulneráveis (SANTOS, 2010, p. 36).

Pesquisas de Jodelet (2001; 2009) também indicam para a criação das representações em nossa sociedade: “[...] sabemos que existe uma certa categoria de pessoas que tem por ofício criá-las”, e estas pessoas são aqueles profissionais que se dedicam à difusão dos conhecimentos, tanto os científicos, quanto as produções artísticas, ou seja “[...]os médicos, terapeutas, trabalhadores sociais, animadores culturais, especialistas das mídias e do marketing político” (JODELET, 2001, p. 61).

A sociedade produz constantemente novas representações. Em pesquisa desenvolvida no Mestrado (LUFT, 2007), evidenciamos que saem os transtornados, /hiperativos de cena, que habitavam os espaços escolares, produção recente das Ciências Médicas, importados do exterior, e alimentados pela Indústria Farmacêutica Multinacional, a base de Cloridrato de Metilfenidato<sup>77</sup>, para dar lugar a uma nova criação e produção social: Os Infratores.

Neste contexto, com nova representação criada, e a visibilidade patrocinada pela mídia, alimentando o imaginário social sobre a periculosidade infanto-juvenil, com todo um sistema complexo parece estar sendo pensado para esta demanda social. Discutiremos no próximo tópico como ocorre a construção e a representação no espaço escolar do indócil escolar.

---

<sup>77</sup> O Cloridrato de Metilfenidato é uma substância psicotrópica, utilizada como parte do tratamento do TDAH (Transtorno Déficit Atenção Hiperatividade).

## Representações Sociais e os Indóceis Escolares: De Infância Indisciplina à Infância Infratora

Para compreender como se formam as representações sociais, buscamos o entendimento de Moscovici (1978, p. 25), que as define como sendo “[...] a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações[...] ela é apreendida[...] na consciência individual ou coletiva, de um objeto, de um feixe de ideias que lhe são exteriores”.

Compreendidas como formas de conhecimento do senso comum, devem ter um **sujeito** e um **objeto**, e as características de ambos devem se manifestar na representação. Sendo nossos sujeitos professores, ou seja, aqueles que constroem e expressam suas representações, a partir de modelos internalizados, de alguém, ou alguma coisa, um objeto, no caso os alunos (MOSCOVICI, 1978).

Como os professores produzem representações dos alunos encaminhados ao SOE, é uma das questões que buscamos compreender, sendo que estabelecer vínculos “[...] a um sistema de valores, de noções e práticas que confere aos indivíduos as formas de se orientarem no meio social e material e de o dominarem” (MOSCOVICI, 1978, p. 27), logo, o sujeito (professor) busca renomear o seu objeto (aluno), a partir de um conhecimento de um saber prático, o da experiência profissional (sala de aula, ambiente escolar).

Jodelet (2001, 2009), ao estabelecer que o esquema, ou noção básica de uma representação social é uma forma de um saber prático, o qual liga um sujeito ao objeto, a autora evidencia três questionamentos fundamentais que devem ser efetuados, sendo estes: “*Quem sabe e de onde sabe?*”, sendo que as respostas para esta questão irão evidenciar as condições de produção e circulação das representações sociais; “*O que e como sabe?*”, é proporcional a pesquisa aos processos e estados das representações; e “*Sobre o que sabe e com que efeitos?*”, evidenciando o estatuto epistemológico das representações sociais.

De acordo com a autora citada, as formas de saber apresentadas como modelização do objeto (aluno) pelo sujeito (professor), as formas de conhecimento, desse sujeito estão fora da realidade vivenciada por este, por isso estranho sendo necessário renomeá-lo. Segundo Spink (1993, p. 48): “Tudo que permanece inclassificável e não rotulável parece não existente, estranho e assim ameaçador”, neste contexto se faz necessária a renomeação do objeto.



O aluno 'real', representado pelos professores e registrado nos livros de ocorrência é aquele que apresenta comportamentos de: '*atirar, jogar, bater, machucar, quebrar, agredir, brigar, colocar, estourar*' (Anexo Tabela 1), muito aquém daquele modelo internalizado pelo professor em sua formação inicial, o dócil e fácil de educar, *Emílio*, de Rousseau. Talvez, o real esteja mais próximo ao menino '*selvagem*', Victor de Aveyron encontrado nas florestas ao sul da França, cujas tentativas vãs, de tratamento e educação, propostas pela medicina da época, projeto desenvolvido pelo jovem médico Itard foram frustradas, com a desistência do caso e abandono de seu pupilo.

Sendo o aluno dócil e sociável, irreal, não existente, apenas na versão de Rousseau; o '*selvagem*' relegado ao abandono, contribuiu para o surgimento de uma área específica do saber, a Educação Especial.

No contexto atual, o aluno real é representado pelos professores, como aquele que: "*atira, joga, bate, machuca, quebra, agride, briga, coloca, estoura, depreda*", sendo o foco em ações comportamentais com tendências negativista e destruidora. Assim, estes comportamentos, estranhos, ao professor, e a atitude inicial de retirá-los da sala de aula e encaminhá-los ao SOE, representa um dos primeiros passos de um processo de exclusão. Logo, questionamos se seriam estes educáveis ou ineducáveis? Qual (is) área (s) pretende (m) dar conta destes?

Se a escola não consegue educar estes alunos, e os procedimentos adotados são a suspensão, nos questionamos, se esta é uma escola inclusiva (?), e voltada para que tipo de aluno (?).

No caso do Brasil, a política de educação inclusiva, é definida por Rodrigues (2007, p. 34) como:

[...] reforma educacional que promove a educação conjunta de todos os alunos independentemente das suas características ou estatuto socioeconômico, removendo barreiras à aprendizagem e valorizando as suas diferenças para promover uma melhor aprendizagem de todos.

E segundo ainda o mesmo autor:

[...] a educação inclusiva abrange todos os alunos que frequentam a escola, de forma a permitir que a escola seja 'para cada um' (no sentido de responder capazmente às necessidades de cada aluno) mas também 'para todos' (no sentido de não rejeitar o acolhimento a qualquer aluno) (RODRIGUES, 2007, p.34).

As propostas da educação inclusiva defendida pelo autor esclarecem, quanto o sua compreensão de educação para todos, envolvendo aí o acolhimento e não rejeição, sendo estas propostas diferentes das práticas que encontramos na escola

Ao analisarmos o PPP da escola, consta neste a inclusão voltada para estudantes com necessidades educacionais especiais, sendo estes mais vulneráveis à exclusão: “Conforme a Legislação pertinente à escola atenderá alunos com necessidades educacionais especiais [...]” (Regimento Escolar, p. 5).

A inclusão tem como foco principal, os estudantes com necessidades educacionais especiais, ou seja, alunos e alunas que estão constantemente sob o risco de serem excluídos do processo de ensino aprendizagem. Em uma escola inclusiva, os estudantes tem voz e são ouvidos, apoiam os colegas e são apoiados no processo de aprendizagem, realizam tarefas na classe através do trabalho colaborativo e, juntos compartilham o que aprenderam entre si e entre os membros da Comunidade escolar [...] (PPP, p. 30).

Nos marcos legais, sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, voltadas para a escola comum inclusiva, esta não é, mas torna-se inclusiva, quando “[...] reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos” (MEC/SEESP, 2010), visto que:

[...] impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os excluirá das suas turmas. Como garantir o direito a diferença nas escolas que ainda entendem que as diferenças estão apenas em alguns alunos, naqueles que são negativamente compreendidos e diagnosticados como problemas, doentes, indesejáveis e a maioria sem volta? (MEC/SEESP, 2010, p. 9)

Em nossa realidade pesquisada, percebemos que a escola é inclusiva, no entanto, não para aqueles alunos com problemas comportamentais, ou seja, os indóceis escolares.

É frequente a escola seguir outros caminhos, adotando práticas excludentes e paliativas, que as impedem de dar o salto qualitativo que a inclusão demanda. Elas se apropriam de soluções utilitárias, prontas para o uso, alheias à realidade de cada instituição educacional (MEC/SEESP, 2010, p. 14).

No Brasil, a Constituição Federal, de 1988, “todos são iguais perante a lei”, nas práticas, a efetivação ao direito à educação, e a promoção de Políticas Públicas da infância com problemas comportamentais está longe de se tornar realidade.

Em âmbito internacional, a infância vem tendo maior visibilidade, com a criação do fenômeno Bullying, e o espaço escolar, foco da mídia, parece ser o local mais propício para sua criação e produção, com a construção de todo um aparato jurídico psicossocial, para a sua captura.

Sendo a escola um espaço pensado e construído socialmente pelos adultos, voltada para a educação da infância, cabe-nos inferir, para qual (is) infância (s)? Aquelas identificadas com problemas comportamentais em sala de aula? E o aluno indócil, a quem cabe educá-las?

Estas são as maneiras como são formadas, criadas estas representações, que ocorrem a partir das práticas dos professores em sala de aula. O aluno ao manifestar comportamentos indesejáveis e intoleráveis, em sala de aula é encaminhado ao SOE pelo professor, onde é ouvido e dependendo do fato ocorrido, este pode ser suspenso, excluído, perder benefício social ou transferido.

Esta representação de aluno está longe do modelo advindo quando do surgimento da infância, pautada na fragilidade e inocência revelada por Áries (1981).

O indócil escolar representado não é nem tão frágil e nem tão inocente assim, apresenta comportamentos no espaço escolar em que “[...] *atira, joga, bate, aborda, machuca, quebra, depreda, agride, morde, esgana, ameaça, atrapalha, desrespeita, discute, briga, provoca*”, tanto direcionado para pessoas, como para o patrimônio.

Identificados e representados no ambiente escolar como indóceis escolares, a mídia vem se ocupando de produzir novas representações, com foco direcionado para aqueles espaços ocupados pela infância.

Divulgando e proliferando ideias que estigmatizam a infância, visando à formação de novas representações, mobilizando a opinião pública, atingindo assim o social, e reforçando a falência da educação para com estes, bem como a ausência de Políticas Públicas.

No Brasil, em recente pesquisa do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que orienta a política judiciária, emitiu relatório elaborado sobre o perfil de 17,5 mil jovens infratores, os quais cumprem medidas socioeducativas de internação no Brasil: “O diagnóstico traçado pelo CNJ servirá de base para a definição de Políticas capazes

de garantir aos jovens sob custódia do Estado os direitos previstos no ECA e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo [SINASE]”.

Este estudo apresentou ainda que investimentos e “[...] ações voltadas à manutenção de crianças na escola e estratégias de combate ao uso de drogas podem contribuir para impedir que elas entrem na criminalidade”. Outro aspecto apontado pelo conselho constata a necessidade de investimentos na parte estrutural dos estabelecimentos, indicam a carência de pessoal e a infraestrutura visando à promoção da ressocialização dos adolescentes.

Alguns aspectos nos chamaram a atenção no referido estudo:

1º) as propostas de ampliação, com a criação de novas Varas com Competência exclusiva da Infância e Juventude, em todo o território nacional, ampliando dos atuais 296 estabelecimentos propondo a criação de mais 142 estabelecimentos, aumentando assim em aproximadamente 48% (quarenta e oito por cento), as vagas existentes;

2º) Outro dado extremamente preocupante que a pesquisa revelou, envolve o levantamento da **“Faixa etária das crianças ou adolescentes quando do primeiro ato infracional por região<sup>78</sup>”**, sendo que: “[...] o percentual de adolescentes que cometeram seu primeiro ato infracional entre 12 e 14 anos também é elevado. Além disso, vale ressaltar que em 9% dos casos, o primeiro ato infracional ocorreu ainda na infância, entre os sete e os onze anos de idade” (CNJ/JUS, 2012, p. 10);

3º) A definição de Ato Infracional, contemplada no estudo como “[...]toda conduta praticada por criança ou adolescente definida como crime ou contravenção pelo Código Penal Brasileiro” . No entanto, a pesquisa apresenta as aproximações e o entendimento de “Atos Infracionais correspondentes a crimes contra o patrimônio (roubo, furto, entre outros) foram os mais praticados pelos respondentes. Seguido de homicídio, tráfico de drogas, estupro, furto, lesão corporal e roubo seguido de morte” (CNJ/JUS, 2012, p. 10).

Esta pesquisa apresenta uma realidade preocupante e sombria, ou seja, a judicialização da infância, com o diagnóstico de início das infrações ainda crianças, na faixa etária de sete anos, o que corresponde com os dados empíricos pesquisados por nós, quando da realização do projeto de Tese, fornecidos pelo

---

<sup>78</sup> Destaque do autor.

Conselho Tutelar centro em Santa Maria, coleta efetuada em 2008 e projeto qualificado em 2011.

Eis a criação, produção da infância infratora, nomeada e renomeada a qual vem sendo envolta, arditamente, por um sistema que a captura com seus tentáculos, sedutora com discursos voltados para a promoção dos direitos, no entanto, objetiva sua captura e internação, tendo como pano de fundo a ampliação do sistema de internação.

O sistema de produção e representação da infância infratora perpassa pelo sistema educacional, o qual não está isento. Em nossa pesquisa a representação do indócil escolar nos livros de registro de ocorrência é daquele aluno que: “atira, joga, bate, machuca, quebra, agride, briga, estoura”, sendo estranho (SPINK, 1993) ao professor. Identificamos uma representação da infância armada no espaço escolar.

Para sua captura e renomeação a participação da mídia, é fundamental, visto proliferar, criar, promover uma nova representação. Neste sentido, as aproximações com o fenômeno Bulliyng, que surgiu na década de 70, são oportunas, buscando aproximações conceituais.

#### **4.2 Procedimentos frequentes adotados pela escola em relação aos alunos indóceis encaminhados ao SOE**

Neste tópico, apresentamos quais os procedimentos e medidas que a escola adota em relação às ocorrências envolvendo alunos dos anos iniciais no espaço escolar e que foram encaminhados ao SOE. Optamos, por questão de organização do material, devido à quantidade de dados, efetuar quadros, organizadas por ano<sup>79</sup> (2007, 2008, 2010, 2011).

---

<sup>79</sup> Em relação ao ano de 2009, não foi elaborada tabela, pelo fato de a escola não localizar os cadernos.

#### 4.2.1 A Representação da Exclusão: a suspensão

Conhecer e compreender quais os procedimentos e atitudes mais frequentes adotadas pela escola em relação aos alunos indóceis encaminhados ao SOE, são dispositivos que atendem prerrogativa constante e vigente no Regimento Escolar:

Pela inobservância das normas de convivência, elaboradas pela comunidade escolar, os alunos devem ser encaminhados ao Serviço de Orientação Educacional para que, juntamente com a família, receba o acompanhamento necessário (REGIMENTO ESCOLAR, p. 13).

Assim, para uma melhor visualização dos procedimentos adotados pela escola em relação aos comportamentos dos alunos indóceis adotados pela escola em relação ao ano de 2007, elaboramos o Quadro nº 5, apresentamos a seguir:

SEXO DO ALUNO INDÓCIL	COMPORTAMENTO REGISTRADO DO ALUNO INDÓCIL	MEDIDAS ADOTADAS PELA ESCOLA EM RELAÇÃO AO COMPORTAMENTO DO ALUNO INDÓCIL:
M	<i>“desrespeitou colegas e professores”</i>	<i>“O aluno (x) foi suspenso por 7 dias e deverá retornar no dia [...]na presença do avó”</i>
M	<i>“machucou colega; não respeita professores”.</i>	<i>“o aluno (x) foi suspenso por 3 dias, devendo retornar no dia[...] com o responsável”</i>
M	<i>“desrespeitou a professora e fugiu da sala”</i>	<i>“O aluno (x) foi suspenso por 3 dias[...] e deverá retornar no dia[...] com o responsável”</i>
M	<i>“atrapalhando a professora”</i>	<i>“O aluno (x) esta suspenso por 7 dias, quando deverá vir acompanhado da avó”</i>
M	<i>“deu um soco no colega”</i>	<i>“O aluno (x) foi suspenso por sete dias, deverá retornar no dia [...], com o responsável”</i>
M e F	<i>“jogaram o apagador na cabeça do colega”</i>	<i>“Os alunos (x) e (y) só entrarão com os responsáveis, estão dois dias suspensos”</i>
M e M	<i>“perde o respeito pela professora”, “não respeita regras e não tem limites”</i>	<i>“Os alunos (x) e (y) estão suspensos por uma semana por [...], devendo retornar dia[...] com o responsável”</i>
M e M	<i>“agressão mútua”</i>	<i>“Os alunos (x) e (y) foram suspensos por 2 dias, devendo comparecer com um responsável”</i>
M	<i>“desrespeitou professores”</i>	<i>“O aluno (x) está suspenso por sete dias”</i>
M	<i>“foi retirado da sala de aula e advertido, pois foi encontrado com um canivete na sala de aula”</i>	<i>“O aluno ‘x’ foi suspenso por uma semana, quando deverá vir acompanhado do responsável”</i>
M	<i>“desacatando a professora”, “perturbando, chamou a professora de imbecil e agrediu um colega com um tapa no rosto. O aluno tentou agredir a vice- diretora segurando-a pelo braço”</i>	<i>“[...] foi chamada a Brigada. O conselheiro tutelar foi comunicado em um primeiro momento e ficamos aguardando o conselheiro; compareceu a mãe [...] ficou acertado que a mãe vai conversar com o aluno e ver a possibilidade do mesmo receber uma transferência”.</i>
M	<i>“Não respeitou o horário de término do recreio”</i>	<i>“Foi suspenso até o dia 12/07, sete dias de suspensão”.</i>

Continua [...]

M	“ <i>não permaneceu na sala de aula, não participou da hora cívica, atrapalhou os outros professores, batendo nas portas</i> ”	“ <i>[...] foi suspenso por 7 dias e deverá retornar no dia 11/09 com o responsável.</i> ”
M	“ <i>durante o recreio, tirou a calça e mostrou-se para as meninas</i> ”	“ <i>[...] suspenso por 3 dias, devendo retornar com o responsável; O senhor (x) padrasto do aluno (y) [...] foi alertado de que o aluno precisa de acompanhamento psiquiátrico</i> ”
M	“ <i>[...] não respeita regras na sala de aula</i> ”	“ <i>[...] suspenso por 5 dias, devendo retornar na presença do responsável</i> ”

Quadro 5 - Procedimentos adotados pela escola em relação aos alunos indóceis encaminhados ao SOE: (2007-Suspende)

Fonte: Livros de ocorrência

- **Quanto às questões de gênero:** ao analisarmos o Quadro 5, sobre os procedimentos adotados pela escola, observamos que o predomínio de encaminhamentos é masculino, com um caso feminino.
- **Quanto aos procedimentos:** adotados pela escola em relação ao comportamento apresentado pelo aluno indócil, à **primeira** medida foi: suspender, chamar o responsável, chamar apoio policial.
- **Quanto ao tempo de afastamento:** os números de dias em que os alunos permaneceram afastados oscilaram entre dois, três, cinco ou sete, sendo que o retorno à escola esta condicionada a presença dos responsáveis: “Os alunos (x) e (y) só entrarão com os responsáveis, estão dois dias suspensos”. Há também registros com orientação para acompanhamento médico: “O senhor (x) padrasto do aluno (y) [...] foi alertado de que o aluno precisa de acompanhamento psiquiátrico”.

No ano de 2007, a *suspensão* foi o primeiro procedimento adotado; *chamar a Brigada Militar*, foi o segundo procedimento adotado pela escola; a *transferência de escola* também pode ser um procedimento adotado pela escola, com relação aos indóceis escolares.

Não é nossa intenção com este trabalho julgar as medidas adotadas pela instituição escolar, e sim compreender como são produzidas as representações neste espaço, e como estas podem causar impacto nas práticas de exclusão educacional. Neste sentido, fazem-se pertinentes às pesquisas em Representações Sociais e suas contribuições para o desenvolvimento do campo educacional, bem como a promoção para o incentivo as políticas públicas para estas demandas de alunos com problemas que envolvem o comportamento.

Mais especificadamente a área da Educação Especial, que teve seu marco com um clássico conhecido atualmente, devido às minúcias dos registros deixados pelo médico francês, Jean Itard sobre suas experiências na educação de uma criança conhecida como o selvagem de Aveyron: “[...] o aparecimento de uma criança com hábitos selvagens nas florestas do Sul da França desperta imenso interesse entre filósofos, cientistas e cidadãos comuns” (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 12).

O interesse de filósofos e cientistas, pelo o aparecimento do selvagem, como referem às autoras, entre fins do século XVIII e início do XIX, reflete momento político marcado pela Revolução, com a passagem da Monarquia para a República, sendo referência na conquista dos direitos, passando a educação ser obrigatória e dever do estado.

Sendo este um momento propício para dar visibilidade às questões sociais emergentes, como por exemplo, em relação ao abandono de incapazes, “[...] a existência de crianças que, tendo permanecido longe do contato com a civilização, se tornaram conhecidas como *selvagens* - e do esforço despendido por um médico-pedagogo na tentativa de civilizar - educar uma delas [...]” (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 11). Se o direito a vida, ao pertencimento, a esta nova sociedade, pautada nos marcos dos “Direitos do Cidadão”, que ora emergia em território francês, lançou olhares para a educação de um *‘selvagem real’*, com a captura de Victor do Aveyron, agora objeto de conhecimento científico, incluído, portanto, e não mais eliminado, no contexto da escola pesquisada a exclusão ainda é uma prática adotada.

Para buscarmos um entendimento de como são elaborados os critérios, procedimentos para as medidas adotadas em 2007 e aplicadas aos indóceis escolares em relação ao seu comportamento, remetemos à Moscovici (1981, p. 45) ao compreender que a representação social “[...] constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto”, e elas atuam por meio de “observações, de análises dessas observações e de noções de linguagens de que se apropriam”.

Logo afastar, através da *suspensão* de dois, três, cinco, sete dias da escola, promovendo assim a exclusão de forma lenta, não chama tanto a atenção, sendo uma punição fracionada, ou a ameaça de exclusão definitiva: “[...] *ver a possibilidade do mesmo receber uma transferência*”:



<b>COMPORTAMENTO</b>	<b>PUNIÇÃO</b>
Desrespeitar (professores + colegas) Atrapalhar (professora) Dar soco (colega) Perder respeito (professora) + não (respeita regra/tem limite) Desrespeitar (professora) Levar canivete Não respeitar horário (recreio)	7 dias
Não (respeita regra)	5 dias
Desrespeitar (professor) + Machucar (colega) Desrespeitar (professor) +Fugir (escola) Retirar (calças) + mostrar-se	3 dias
Jogar apagador (colega) Agressão mútua	2 dias
Desacatar (professora)	N/C

Quadro 6 - Comparação de medidas aplicadas à Infância Indócil: Punição Fracionada

Fonte: Livros de ocorrência

As medidas adotadas e apresentadas no quadro acima refletem o quanto as instituições ainda são excludentes, repressivas, punitivas e impotentes, para a promoção da inclusão e educação de alunos com problemas comportamentais, bem como não há coerência, visto que uma mesma ação, como por exemplo, desrespeitar professor poderá o aluno ser suspenso de 3 ou 7 dias, ou nada constar, dando margem a interpretação de que não foi aplicada medida.

Portanto, a exclusão, na forma de afastamento por meio da punição fracionada e a ameaça de transferir de escola, foram procedimentos adotados com alunos com problemas comportamentais na escola referentes ao ano de 2007.

Neste sentido, através desta pesquisa, evidenciamos que não há problematização na educação sobre os aspectos em relação ao desenvolvimento cognitivo da infância indócil, que é afastada, excluída nestes períodos de tempo da escola. Causa-nos estranheza o silêncio de professores, educadores, de pesquisadores sobre o tema da exclusão da infância indócil, aquela com problemas de conduta, comportamentais. Se, na atualidade, a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais é uma realidade já concretizada, melhor

aceita, quer via legislação ou não, os olhares para a infância indócil permanecem negligenciados, bem como carecendo de Políticas Públicas.

Isso nos faz refletir sobre os prejuízos no âmbito de relacionamentos interpessoais que os alunos indóceis afastados, e os alunos dóceis que permanecem na escola, bem como os rompimentos de vínculos com a escola, sendo que em minhas práticas, tal realidade encontrada era uma constante com prejuízos muitas vezes sem volta.

Questões comportamentais são complexas e de difícil resolução, haja vista uma grande gama de fatores que podem estar envolvidos no contexto, sendo os fatores sociais históricos e culturais alguns dos aspectos relacionados.

Se conforme a constituição brasileira “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988), no entanto, no espaço escolar, outros são os critérios utilizados para os alunos indóceis, como ser “[...] encaminhado para outra escola”, “será transferido de escola”, “a vaga dele esta em aberto”. Estes são alguns dos procedimentos registrados, logo excluí-los do espaço educacional ainda se apresenta como uma das formas paliativas encontradas pelas instituições escolares de resolução do problema, mesmo tendo uma legislação atual a qual protege a infância (Lei nº 8.069).

Com procedimentos e medidas contrárias à legislação vigente, evidenciamos a falência das Políticas Públicas para a infância indócil. Aonde permanece quando excluída do espaço escolar? O que fazem? Quem os acolhe? Quem substitui a escola? Sendo o Brasil, um país de referência, em relação à Legislação vigente para Infância (ECA), deveríamos refletir não somente sobre quais Políticas Públicas devem ser pensadas para estas demandas, mas também como efetiva-las.

O papel e a importância da família, também são fundamentais. Para tanto pensamos, em relação ao comparecimento dos responsáveis pelo aluno na escola, sendo que identificamos duas situações: A primeira é quando a escola solicita o comparecimento de um familiar ou responsável, a segunda quando familiar ou responsável que comparece a escola espontaneamente, representado no quadro a baixo:

A escola <b>CHAMA</b> o familiar:	QUANT.	O familiar <b>COMPARECE</b> espontaneamente	QUANT.
FEMININO (mãe/126; irmã/5; avó/5; madrasta/4; cuidadora/2; mãe adotiva/2; vizinha/1).	145	MULHER (mãe/99; irmã/2; avó/1)	102
MASCULINO (pai/36; irmão/4; avô/4; tio/2; padrasto/1).	47	HOMEM (pai/9; padrasto/3; avô/1; tio/1)	14
<b>TOTAL</b>	<b>192</b>	<b>TOTAL</b>	<b>116</b>

Quadro 7 - Comparecimento dos responsáveis pelo aluno na escola

Fonte: Livros de ocorrência

Quando solicitada a presença do responsável na escola, em relação ao gênero *feminino* compareceram mães, avós, irmãs, vizinhas, cuidadoras, madrasta. O que nos chamou atenção foi o destaque dado à palavra ‘adotiva’ em um registro: “A Sr<sup>a</sup> R.M.A. mãe adotiva<sup>80</sup> do aluno [...]”. O sublinhado, reforçado, denota para a representação de algo estranho, diferente que deva receber atenção. Este procedimento adotado pela escola não é nada mais do que uma marca, sinal, estereótipo, caso ocorra algum problema com o aluno, a escola já teria evidências sobre as prováveis origens e causas: a adoção.

Entre os motivos que ocasionaram a solicitação da presença do familiar ou responsável na escola, está presente o não respeito às regras: “[...] o aluno não respeita as regras de convivência. A mãe diz que é para dizer ao aluno que se ele não colaborar, será encaminhado ao Conselho Tutelar”.

Neste registro, a mãe orienta a escola sobre o que fazer, ou seja, acionar o Conselho Tutelar delegando a ele poderes que o familiar e a escola não têm, parece ser a proposta para o aluno passar a respeitar as regras de convivência.

Quando um familiar, ou responsável procura a escola de forma espontânea, também identificamos na figura feminina a que mais comparece a escola. Sendo predomínio feminino a presença das mães na escola, a construção da ocupação deste espaço, na educação dos filhos, foi evidenciada por Rousseau salientando que: “A educação primeira é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres [...] Falai, portanto às mulheres, de preferência, em vossos tratados de educação”, ao dirigir-se a elas, o filósofo enaltecia sobre as

<sup>80</sup> Destaque do autor.

qualidades necessárias, mas também com “[...] deveres mais penosos, seus cuidados tem mais importância para a boa ordem da família; geralmente elas se apegam mais às crianças”, e alertando que “[...] as mães, dizem, estragam os filhos” (1979, p. 9).

Sendo o papel pensado para a mulher, de cuidar dos filhos, da casa, da ordem familiar, passa a ser elaborado para a construção de uma nova sociedade emergente, a qual teve como marco a Revolução Francesa (1789), sendo Rousseau um dos pensadores que gestavam o novo cidadão: aquele com direitos, inclusive o de ter uma ‘terna e previdente mãe’ (ROUSSEAU, 1979, p. 9).

A representação ideal de mãe para Rousseau é como aquele ser ‘terno’ e que tem capacidade de ‘ser previdente’, modelo de conduta a ser seguido, sendo esta a eleita para a tão sonhada ‘ordem na família’, lançando os pilares para a construção de uma sociedade ordenada, perfeitos sendo ideários difundidos na cultura ocidental. A importância das mulheres na educação dos filhos não vai passar despercebida da medicina, não sem segundas intenções lança seu olhar para elas nos cuidados da saúde com os filhos, e conseqüentemente a família. Sendo o papel feminino representado como de coadjuvante, de executante.

Sendo a presença das mães, irmã e avó, na escola por diversos motivos, entre eles, queixas de familiares quanto ao comportamento dos professores: *“A mãe do aluno ‘x’ veio comunicar que o menino não veio na última sexta-feira, pois a professora saiu da sala e alguns colegas bateram nele [...] aluno está nervoso”*, neste fragmento há o registro da preocupação da mãe ao saber que o filho ficou sozinho e foi agredido na sala de aula. Ou, a preocupação da avó, ao procurar a escola para averiguar sobre o relatado pelo neto: *“A [...] vó do aluno ‘x’ esteve na escola e reclamou que a professora ‘grita’”*.

O sumiço de material escolar também é uma preocupação materna: *“A Sr.<sup>a</sup> [...] mãe da aluna reclama que os lápis somem da classe da aluna”*. A privação de condições mínimas, como a água, pode ser um empecilho para não enviar os filhos na escola, mas não para a mãe justificar a ausência destes: *“A Sr.<sup>a</sup> ‘x’ veio à escola para justificar que seu filho não está vindo a escola todos os dias por motivo de não terem água em casa. Oferecemos o banheiro na escola para ela vir banha as crianças pela manhã até ela resolver o impasse da água”*.

A preocupação com a perda de um benefício social é outro fator de preocupação materna: *“A mãe quer que converse com o aluno, pois diz que ele não*

*quer vir à aula, negando-se diariamente [...] não quer que ele perca o bolsa-família. A mãe autoriza que o Conselho Tutelar seja acionado”, sendo que a mãe delega a terceiros, professora, orientadora educacional e Conselho Tutelar, a tarefa de conversar e convencer o filho a estudar.*

O reflexo de uma realidade de carência e privações em que vivem muitas famílias da comunidade, também aparece registrado nos documentos que analisamos: “Algumas vezes, os pais valorizam mais o recebimento da Bolsa família do que a aprendizagem propriamente dita” (PPP, p. 23). Muitas vezes os benefícios sociais são sua única fonte de renda e a escola tem um papel social neste contexto:

Essa escola veio atender a uma clientela das mais carentes [...] uma significativa parcela da comunidade dessa região vive numa situação de extrema miséria, desempregados, exercendo em sua maioria, a função de carroceiros, pedreiros, biscateiros, ou como catadores de materiais recicláveis, sobrevivendo das sobras encontradas principalmente no lixão da região (PPP, p. 8).

Em outro registro, a mãe busca saber por que a filha ficou sem almoço: “A Sr.<sup>a</sup> ‘x’, mãe da aluna ‘y’ esteve na escola para saber porque a filha ficou sem recreio e sem almoço. A professora justificou que a aluna esta com algumas atividades incompletas no caderno e estava agitada na semana anterior, por isso ficou sem recreio”. Aqui, a medida adotada - ficar sem em recreio - implicou no fato da aluna não ter acesso à alimentação.

Sendo o perfil do aluno constante no PPP desta escola: “[...] nossos alunos evidenciam uma realidade de sobrevivência imediata, alimentação, vestuário e outros” (PPP, p. 23). Esta medida adotada pela escola está em total desacordo quanto aos direitos básicos vigentes:

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 a convivência familiar e comunitária (Lei nº 8069/90).

A escola, ao agir desta forma, além de não cumprir a legislação, nega a constituição e o passado da comunidade, bem como a sua própria função e finalidade sociais, sendo que muitas famílias sobrevivem da coleta de material reciclável, com muitas carências, inclusive privações alimentares. Sendo a negligência e a punição métodos utilizadas pela escola, em uma lógica perversa

representada pela ideia de que, se não produzir, não tem recreio, direito ao lazer, nem alimentação.

A presença do padrasto na escola também está registrada, por motivos de “[...] pedir ajuda, pois o aluno ‘w’ na segunda-feira roubou o lanche do seu filho e ontem o agrediu”, bem como a da mãe que também comparece pelo mesmo motivo: “[...] a mãe do aluno compareceu a escola para pedir que seja tomada uma atitude em relação aos problemas em sala de aula. O colega ‘x’ no dia de ontem comeu a maçã de seu filho”. Esses casos que Manacorda (2006, p. 91) denominou de “[...] episódios curiosos, de pequenas gaiatices, como roubar a merenda”, ou de “[...] às vezes tratava-se de obscenidades mais diretas”, presentes em escolas romanas, poderiam corresponder a “[...] aversão, o tédio e a indisciplina dos alunos”, sendo características de uma escola severa.

No entanto, a presença dos familiares na escola dos filhos, envolvendo questões de reivindicação de direitos básicos, como o alimento, falta de água, benefício social, apresenta aspectos quanto à realidade social e econômica destas, dando também sinais de uma instituição escolar punitiva.

Neste sentido, inferimos: Que instituição faz o papel de negligenciar, um direito básico do ser humano, como a alimentação? Como é pensada a formação de professores para atuar com demandas sociais de alunos, com as quais a educação não aparece como prioridade, conforme o PPP?

Na análise dos registros, quanto ao comparecimento do familiar ou responsável na escola, a figura feminina é a que mais comparece, e envolvem situações de:

- *Delegar*: para outra instituição (Conselho Tutelar) papel de limites quanto a cumprimento de regras;
- *Questionar* (ausência de professor da sala) e *justificar* (ausência do filho na aula) motivaram agressões ao filho;
- *Preocupação* (perda de benefício social);
- *Indagação* (porque a professora grita?);
- *Privações*: (água, banheiro);
- *Reivindicar Direitos* (de alimentação).

A realidade de muitas privações, e miserabilidade, ainda atinge uma grande parcela de famílias brasileiras, envolvendo todo um contexto sócio, histórico, cultural.

Na comunidade a qual a escola esta inserida, esta apresenta uma função e finalidade social, as quais jamais devem ser esquecidas.

Em relação ao ano de 2007, a primeira atitude tomada pela escola era a suspensão do aluno indócil, e a segunda atitude tomada à solicitação do comparecimento dos pais ou responsáveis, fato este que despertou nosso interesse e curiosidade, ou seja, se esta atitude da escola seria recorrente nos outros anos ou não e por que. Quem toma a decisão? E também quem efetua os registros nos livros utiliza os mesmos critérios?

O seguinte questionamento começou a nos perturbar: Por que em um ano o aluno indócil é primeiro suspenso, e somente depois é solicitada a presença do responsável?

Para tentarmos compreender como ocorria esta questão, resolvemos elaborar a mesma forma de apresentação, em formato de tabela, dos anos subsequentes almejando uma melhor visibilidade dos procedimentos adotados.

#### 4.2.2 Procedimentos mais frequentes adotadas pela escola em relação aos alunos indóceis: Suspender e Comunicar aos Responsáveis

O objetivo deste tópico envolve a análise dos procedimentos adotados pela escola em relação aos alunos indóceis encaminhados ao SOE referente ao ano de 2008, seriam os mesmos ou não em relação a 2007? A seguir, os resultados encontrados:

<b>SEXO</b>	<b>COMPORTAMENTO REGISTRADO</b>	<b>MEDIDAS ADOTADAS PELA ESCOLA EM RELAÇÃO AO COMPORTAMENTO:</b>
M	<i>“trouxe canivete para escola”</i>	<i>“chamei a mãe para conversar”</i>
M	<i>“envolveu-se em uma briga no recreio[...] jogou uma pedra na testa de um colega”</i>	<i>“chamei os responsáveis pelo aluno”</i>
M	<i>“uso de bebida alcoólica”</i>	<i>“chamar os pais”</i>
M	<i>“trouxe um cortador de unha na escola”</i>	<i>“chamei a mãe”</i>
M	<i>“se envolveu numa briga, queria agredir os colegas, jogou uma pedra no mesmo”</i>	<i>“suspenso, expliquei que isso não pode acontecer, chamei os responsáveis”</i>

Continua [...]

M	“o aluno ‘X’ agride colegas na aula, não respeita os colegas e a professora”	“[...] foi suspenso por indisciplina. O pai do aluno [...] veio à escola p/ pedir transferência p/ levar seu filho com ele para fora pq. O mesmo não obedece a mãe, não ouve as professoras”
M	“A srª ‘x’ mãe da aluna ‘y’ compareceu à escola p/ esclarecer a história do “CREU”, estávamos com 9 alunos, sendo que o mais responsável foi o aluno ‘Z’, e tudo começou na sala de aula”	“O aluno está suspenso e só entrará na escola com sua mãe ou responsável”
F	“[...]a aluna ‘X’ bateu na aluna ‘Y’”	“[...] ficou suspensa por 3 dias devendo a mãe comparecer a escola”
M	“[...] motivo indisciplina na sala de aula com Profª ‘X’ e Profº ‘Y’, inclusive chamou este de PIOLHENTO, QUE NÃO TOMAVA BANHO” “o mesmo faltou com respeito com o Profº”.	“o aluno está suspenso” “A pedido da mãe o aluno ficará 15 dias s/ recreio fazendo atividades na minha sala”
M e M	“O aluno ‘X’ quebrou uma cadeira ao jogar no aluno ‘Y’”.	“suspenso 7 dias por brigas, Sendo que ‘X’ e ‘Y’ estão suspensos por brigas, chamar as mães”
M e M	“Os alunos ‘X’ e ‘Y’ foram encaminhados pois estavam se agredindo. ‘Y’ esganou o pescoço do colega ‘X’ que só deu um coice para se defender”	“O aluno ‘Y’ só entrará na escola amanhã juntamente com responsável”
M e M	“Os alunos ‘X’ e ‘Y’ perturbaram a aula”	“Conversamos, o aluno ‘X’ está avisado, a próxima que perturbar a aula será eliminado do projeto de turno integral. O aluno ‘Y’ deve comparecer com a mãe”
M	“O aluno fica fazendo brincadeiras na sala quer dar passos de capoeira na sala de aula, se envolve em atritos”	“chamei a mãe”
M	“o aluno ‘X’ começou a ter atitudes agressivas. Só fala coisas negativas. A profª contou a mãe que o mesmo ameaça colocar fogo na casa, no carro, na carroça e assassinar a profª. O aluno diz muitos nomes”	“A profª ‘Y’ conversou com a srª ‘Z’ mãe do aluno”
M	“[...] o problema de um brinquedo tipo arminha para brincar e ele estava na sala de aula e tinha esse brinquedo”	“Chamar o pai”
M	“o aluno foi pego com uma faca na sala de aula”	“Chamei os responsáveis”
M	“ agressão a colega no recreio e todos os colegas viram que ele resolveu dar no (nome do aluno) e o guarda me chamou”	“O aluno foi suspenso”
M	“está levando objetos da sala de aula para casa”	“conversar”

Quadro 8 - Procedimentos adotados pela escola em relação aos alunos indóceis encaminhados ao SOE (2008-Suspender e Comunicar aos Responsáveis)

Fonte: Livros de ocorrência.

A educação do indócil escolar é de responsabilidade de quem? É algo que merece reflexão, visto que a inexistência e ineficácia de Políticas Públicas, voltadas



para esta demanda produzida no espaço escolar, produz uma nova representação social, que surge associada à infância armada escolar.

Se, os indóceis escolares não têm acesso à educação, sendo estes afastados do ambiente escolar, já aos criados infratores capturados pelas malhas do sistema jurídico, passam a sujeitos de direitos: “Art. 105 – Ao ato infracional praticado por criança corresponderão às medidas previstas no art. 101”, incluindo-se aí “[...] matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental” (BRASIL, 1990).

Com relação às várias inquietações, temos apenas uma certeza: a educação, não apresenta condições de enfrentar, e tampouco pretende dar conta sozinha de todas estas questões.

<b>SEXO</b>	<b>COMPORTAMENTO REGISTRADO:</b>	<b>MEDIDAS ADOTADAS PELA ESCOLA EM RELAÇÃO AO COMPORTAMENTO APRESENTADO:</b>
F	“Agrediu colega a chutes”	“chamei a mãe”
M	“Chamou uma pessoa que passava na rua ao lado da escola que estava indo ao PSF e disse horrores de palavrões”	“chamei a mãe”
M	“Os alunos ‘X’ e ‘Y’ se agrediram na sala de aula diante da profª e dos colegas”	“Ficaram afastados da escola e os responsáveis serão chamados”
M	“Os alunos ‘X’ e ‘Y’ fugiram da escola do Mais Educação às 12hs. Segundo o ‘Y’ colega foram ao lago pescar e depois comeram os peixes na casa do irmão”	“Chamamos a mãe para conversar”
M	“Os alunos (nome de 4 alunos) estavam cortando a pele fazendo tatuagem com as iniciais de nomes com estilete de apontador do colega”	“chamar os responsáveis”
M	“O srº (pastor) veio reclamar que estavam jogando pedra e acertaram o seu carro. Chamei a aluna ‘X’ e ela me disse que eram bombinhas”	“os alunos foram orientados”
M	“[...]Jele disse que a profª o retirou da sala pq estava conversando. Tava pedindo canetinha para a colega. A mãe não compra lápis de cor. Perguntei com quem ele morra ele disse que com a mãe pq o pai tá preso”	“conversar com o aluno”
M	“O aluno ‘X’ foi retirado da sala por problema de indisciplina, falta de respeito com colega. Ele diz que quer ir para o abrigo, que não gosta de casa”	“conversar com o aluno”
M	“O aluno ‘X’ roubou meu celular no dia (data) da sala de orientação”) )	“chamar a mãe, conversar com o aluno”

Continua [...]

M	<i>“O aluno passou a tranca na colega e a mesma caiu de joelhos, diz que ela chamou o colega dele de negro e ele acredito quis proteger o colega pois não é de briga é um menino quieto”</i>	<i>“conversei com o mesmo”</i>
M	<i>“O aluno trouxe um martelinho de ferro para a sala de aula, queria levar para o recreio, a profª não permitiu para evitar que batesse nos colegas”</i>	<i>“conversei com o aluno”</i>
M	<i>“Os alunos ‘X’ e ‘Y’ se desentenderam no recreio”</i>	<i>“ficarão sem educação física”</i>
M	<i>“[...]não estava se comportando no caminho da sala de aula de informática. Estava com merenda no bolso e qdo. Retirei p/ guardar ele mandou eu engolir”</i>	<i>“ficou sem aula de informática”</i>
M	<i>“Mexe no material dos colegas, pegou a tesoura da profª sem pedir. É bastante afobado. A mãe falou que já pegou balas e chocolate no mercado”</i>	<i>“chamar a mãe”</i>
F	<i>“[...] seguidamente tem furtado material de seus colegas. ”</i>	<i>“chamar a mãe”</i>
M	<i>“O aluno agrediu o colega que deixou marcas no pescoço”</i>	<i>“registramos com fotos. Conversamos com o aluno”</i>
M	<i>“[...]jogou uma pedra na cabeça da colega enquanto ela retornava do banheiro. Tentou ficar com o material da colega”</i>	<i>“repreendido pela professora. Chamar a mãe”</i>
M	<i>“Não quer realizar as atividades na sala de aula, segundo ele sente preguiça. Após retornar para a sala de aula suas atitudes foram piores, inclusive fazendo com que os colegas (nome de 3 alunos) tivessem o mesmo comportamento”</i>	<i>“Só entrará na escola [...] com um responsável”</i>
M	<i>“atirou um livro na sua cabeça”</i>	<i>“conversar com o aluno”</i>
M	<i>“O aluno mexeu com um srº que passava na rua e chamou de ‘pau no cú’. Debocha. Entrou na sala da profª ‘X’ para perturbar. Foi retirado fumo do aluno”.</i>	<i>“caso o pai não venha na segunda, o caso irá p/ promotor”</i>
M	<i>“a aluna ‘X’ chorou pois a mãe do (nome do aluno) a srª G. a segurou pelo braço pois ela mandou o (nome do aluno) “tomar [...]”</i>	<i>“conversei com a srª ‘G’ que procure evitar este tipo de atitude”</i>
M	<i>“agarrou o colega pelo pescoço e a profª não conseguiu separar e pediu ajuda ao SOE”, “[...] pisou nas costas do colega”</i>	<i>“Foi retirado da aula”</i>
M	<i>“O aluno ‘X’ pegou um rolo de fita durex da sala das psicólogas. Chutou a porta da sala de aula”</i>	<i>“ficará sem recreio”</i>
M	<i>“O aluno ‘X’ ontem às 16h, após a funcionária ‘Y’ ter ido para a parada de ônibus, o mesmo tentava colocar o cavalo por cima da funcionária, ela ficou contra a cerca e ele só parou quando ela lhe chamou pelo nome. O aluno estava com um pedaço de faca no bolso. Retiramos.”</i>	<i>“Questionei a profª pq. ele estava na rua. Realizamos o registro. Chamamos o responsável”</i>

Quadro 9 - Procedimentos adotados pela escola em relação aos alunos indóceis encaminhados ao SOE (2010-Dialogar)

Fonte: Livros de ocorrência

COMPORTAMENTO	PUNIÇÃO	2008	2010
Quebrar cadeira	7 dias	X	
Indisciplina sala. Falta respeito c/ Professor	Suspenso+15 dias s/ recreio	X	
Levou faca sala Levar brinquedo arma Atitudes agressivas; ameaças Dar passos capoeira Levar canivete escola Envolver-se brigas Uso de Bebida Alcoólica	Chamar pais	X X X X X X X	
Fugir escola Cortar a pele com estilete Agredir Falar palavrões a terceiros Roubar celular			X X X X
Bater colega	3 dias	X	X
Jogar pedra Responsável por dançar 'CREU' na sala Agressão aos colegas sala Agressão ao colega Agressão mútua Agressão sala	Suspenso	X X X X X	X
Desentendimento Não estar se comportando/responder	Ficar s/aula Educação Física /Informática		X X
Furtar objetos sala Jogar pedras Estar conversando Indisciplina Levar martelinho Passar a tranca, ofender amigo/racismo Mexer material outros/afobação Furtado materiais colegas	Conversar/Orientar	X	X X X X X X X X

Quadro 10 - Comparação de medidas aplicadas à Infância Indócil - Punição Fracionada (2008-2010)

Fonte: Livros de ocorrência

O quadro acima apresenta as alterações em relação às medidas adotadas pela escola. Observamos uma amenização quanto aos procedimentos. Nos Quadros 8 e 9 apresentamos os procedimentos adotados pela escola em relação aos comportamentos dos alunos indóceis e os procedimentos adotados pela escola em relação ao ano de 2008 e 2010:

- **Quanto às questões de gênero:** nos anos analisados (2008 e 2010), observamos que em relação ao sexo, o predomínio permanece sendo masculino.
- **Quanto aos procedimentos** adotados, em relação ao ano de 2008, a primeira atitude adotada foi à *suspensão*; seguida de *chamar um responsável*. No entanto, observamos dois aspectos preocupantes: a *ameaça de exclusão de projeto*

“será eliminado do projeto de turno integral”), e o registro da *participação e interferência de familiares quanto a medidas punitivas* (“A pedido da mãe o aluno ficará 15 dias s/ recreio fazendo atividades na minha sala”). Em referência ao ano de 2010, analisamos uma mudança significativa e diversificação nas medidas, sendo as primeiras: *conversar e orientar* o aluno; seguido de *chamar os responsáveis*. As medidas de suspensão diminuem, mas ainda são adotadas (“o aluno foi suspenso”; “só entrará na escola com [...]”; “[...] ficarão afastados da escola [...]”). Outro procedimento adotado pela escola foi não permitir ao aluno que frequente aula em disciplinas específicas e a participação no recreio/lazer (“[...] ficarão sem Educação Física”; “[...] ficou sem aula de Informática”; “[...] ficará sem recreio”).

➤ **Quanto ao tempo de afastamento:** referente a 2008, além dos afastamentos por suspensões (um, três, sete dias), também há medidas impeditivas ao lazer e recreação, com 15 dias de afastamento. Em relação ao ano de 2010, ocorreram punições por suspensão, no entanto, não foram registrados os dias de afastamento.

#### 4.2.3 Procedimentos mais frequentes adotadas pela escola em relação aos alunos indóceis: comunicar aos ÓRGÃOS COMPETENTES<sup>81</sup>

Nesta categoria buscamos analisar quais os procedimentos adotados pela escola, ou seja, para quais órgãos competentes a escola encaminha, adverte ou diz que irá encaminhar o aluno indócil, juntamente com o (s) motivo para este encaminhamento, o sexo, ano. Para uma melhor visibilidade dos principais encaminhamentos construímos o Quadro 11.

LOCAL	MOTIVO	SEXO	ANO	E	A
CT	“saiu da escola duas vezes sem autorização”	M	2007		X
CT	“não quer vir à aula, nega-se diariamente. A mãe não quer perder o Bolsa-família”	M	2007		X
TDE	“A próxima providência é encaminhar para outra escola. O aluno será transferido de escola, pois se não se adequar às normas da escola, não permanecerá aqui”	M	2007		X

Continua [...]

<sup>81</sup> Por “ÓRGÃOS COMPETENTES” aqui identificamos: CT (Conselho Tutelar); BM (Brigada Militar); TDE (Transferência Dirigida p/ outra Escola); CAPS (Centro de Apoio Psicossocial); CEDEDICA (Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente).

CT	“não respeita regras de convivência, [...] se ele não colaborar será encaminhado ao Conselho Tutelar”	M	2007		X
CT	“sobre os problemas ocorridos (caso da caneta, brigas em sala de aula, desrespeito a profª, [...]) e as suspensões, este foi o último aviso depois iremos conversar com o Conselho Tutelar”	M	2007		X
TDE	“[...] atitudes inadequadas do aluno (X). A matrícula do aluno está em aberto, caso não se adapte às normas da escola serão tomadas outras providências, como encaminhar a outra escola”	M	2007		X
BM, CT TDE	“[...] estava perturbando na sala de aula e desacatando a profª.”; “continuou perturbando”; “chamou a profª de imbecil e agrediu um colega com um tapa no rosto”; “tentou agredir a vice-diretora segurando-a pelo braço”. “Ficou acertada a possibilidade de transferência”	M	2007	X	X
CT	“[...] não faz nada em sala de aula; não tem condições de passar; mãe diz que passa nas locadoras; chega atrasado e agrediu os colegas. Tem acompanhamento pela conselheira por causa do irmão que tá na FASE”	M	2008	X	X
BM	“[...] veio em busca do seu filho havia sumido de casa, [...] roubou a bicicleta. Neste dia o aluno estava com faca”	M	2008	X	X
CT	“[...] perturbando a aula, dando gravatada nos colegas e ameaçando a professora. Liguei para o CT, pois não sei mais que atitude tomar”.	M	2008	X	X
CT	“O aluno mais uma vez não obedeceu saiu da sala e já estava avisado. Após o recreio novamente ficou nos corredores e precisei ir buscá-lo p/ ir a sala de aula. O aluno está proibido de sair da sala de aula. Comunicaremos ao CT se reincidir os problemas”	M	2008	X	
CT	“O profº trouxe o aluno ‘X’ até o SOE por agressão colega no recreio. O aluno foi avisado que é o último aviso, após será encaminhado ao CT”.	M	2008		X
CT; TDE	“Pegou umas figurinhas; Chegou atrasado; Brigou a tapas com o colega; No dia de ontem comeu a maçã do colega; Diz palavrões; agride colegas, se joga no chão sozinho”.	M	2010		X
Ambulatório de saúde mental/CAPS	“[...] pelas atitudes e comportamento do aluno apresenta problemas; fiz encaminhamento p/ Psicóloga e Psicopedagoga”	M	2010	X	
Ambulatório de saúde mental/CAPS	“[...] devido aos seus problemas de dificuldade de aprendizagem e comportamentais em sala de aula”	M	2010	X	
CT	“[...] a aluna (nome) faltou a aula e que invés de vir a escola saía para fumar [...] como continua se repetindo será acionado o Conselho Tutelar”	F	2011	X	
CEDEDICA TDE	“[...] faltou com respeito aos professores [...] chegou dizendo que aquela professora é louca [...] ele estava ameaçando o colega (nome) que iria “rachar” a cabeça dele na parede [...] relatei sobre um problema em relação às canetinhas que ele havia pegado na sala de aula da profª [...] ele está muito agressivo na sala de aula e agita a turma toda. Ele não fica quieto, responde o tempo todo, sacode os ombros [...] No dia 28/04 já havia agredido o colega. Entrei em contato com o CEDEDICA e aguardo o retorno. A profª (nome) foi chamada e relatou à mãe o que ocorre na sala e ela disse que ele pega um “22” e atira [...].ele é um líder negativo, ontem e hoje tumultuou demais. Hoje segurou a profª (nome) confrontando-a e segurou-a pelo braço [...] deu um chute na porta “	M	2011	X	

Quadro 11 - Procedimentos adotados pela escola em relação aos alunos indóceis: ‘encaminhar’ e ‘advertir’ aos Órgãos Competentes:

Fonte: Livros de ocorrência

Os procedimentos mais frequentes adotados pela escola, em relação aos comportamentos dos alunos indóceis no espaço escolar, podem ser desde a transferência dirigida, em que a família deve procurar outra escola: “[...] será oferecida transferência dirigida para o aluno”, “[...] transferência dirigida sugerida pela direção”; encaminhamento ao aparato médico, psicológico, bem como a solicitação da intervenção dos demais órgãos competentes.

#### 4.2.4 Procedimentos mais frequentes adotadas pela escola em relação aos alunos indóceis: encaminhar para ESPECIALIDADES

Para quais especialidades são encaminhados os alunos indóceis? Com esta categoria visamos identificar quais são as principais especialidades que a escola requisita para auxiliar no atendimento da demanda de alunos indóceis. No Quadro 12 a qual apresentamos a seguir estas especialidades.

PROFISSIONAL	ENCAMINHAMENTO REGISTRADO	SEXO	ANO
Neurologista	<i>“recebe apoio especializado na escola e tem acompanhamento de médico neurologista, pois tem problema neurológico”</i>	M	2007
Psicóloga	<i>“está em acompanhamento psicológico há quase um ano”</i>	M	2007
Psiquiatra	<i>“[...] o aluno precisa de acompanhamento psiquiátrico”</i>	M	2007
Psicóloga	<i>“muito revoltado, não quer fazer as atividades. Seu pai saiu de casa. Encaminhei para a Psicóloga.”</i>	M	2008
Psicóloga	<i>“[...] não retornou à aula após o recreio, o prof<sup>o</sup> encontrou-o no pátio”</i>	M	2008
Psicóloga	<i>“[...] está danado e em casa também não obedece”.</i>	M	2008
Psicóloga	<i>“chora por qualquer motivo, não quer fazer as atividades, estava agredindo colegas não retornou à aula após o recreio”</i>	M	2008
Psicóloga	<i>“Encaminhei para Psicóloga. O conselheiro do aluno é o [...]”</i>	M	2008
Psicóloga	<i>“está danado e em casa também não obedece”</i>	M	2008
Psicóloga	<i>“[...] sérios problemas de indisciplina, responde com ironia tudo que é questionado[...]o aluno diz que não toma os remédios e a mãe diz que ele mente”</i>	M	2010

Continua [...]

Psicóloga	<i>“o aluno ‘X’ passou aula toda falando que iria matar iria cheirar e trazer pó para a escola e não obedece a profª, não está fazendo nenhum trabalho na sala de aula. Atirou um caderno de seu colega no chão. Teve sérios problemas de indisciplina[...] a mãe diz que não sabe mais o que fazer, o aluno diz que não toma os remédios e a mãe diz que ele mente”</i>	M	2010
Psicóloga	<i>“Problemas comportamentais em sala de aula, não realiza as tarefas, falta de respeito com colegas; está muito indisciplinado. Foi suspenso de um Projeto que participa em outra escola por 5 dias, nem lá aguentam ele”</i>	M	2010
Psicóloga	<i>“[...] está muito rebelde”.</i>	F	2010
Psicóloga	<i>“A srª ‘x’ mãe do (nome do aluno) veio conversar e questionei sobre encaminhamento que havia lhe dado para levar ele a Psicóloga e ela não levou. Lhe disse que precisa levar pois ela é a responsável pelo filho. Ele não obedece em casa, não ouve ninguém. O aluno não faz nada em sala de aula, sugeri que solicite um relatório do aluno a prof.ª para mostrar ao juiz sobre as atitudes comportamentais do aluno na escola, bem como o problema de aprendizagem”</i>	M	2011
Enfermagem	<i>“segundo a enfermeira apresenta escabiose”</i>	M-M	2011
Enfermagem	<i>“encaminhei para enfermeira por causa dos piolhos”</i>	M	2011

Quadro 12 - Encaminhamentos/e ou Atendimentos de alunos indóceis p/ especialidades

Fonte: Livros de ocorrência

Pelos registros no quadro acima, percebemos que os indóceis escolares são encaminhados em sua maioria para profissionais da Psicologia.

Quanto às especialidades médicas, as áreas da neurologia e psiquiatria são pouco evidenciadas. Em relação ao aluno que necessita de atendimento médico, em algumas situações, quando estes faltam, o familiar comparece a escola para justificar sua ausência, como neste caso: *“A mãe da aluna ‘L’, veio justificar que a filha anda com dores de cabeça, febre e vômito por isso não esta vindo à escola, hoje foi levar ao PSF<sup>82</sup> e não tem médico”.*

Isto nos remete a Rousseau (1979, p. 32) o qual enaltecia a coragem no homem, e ensinava onde encontrar esses homens: “[...] procurai-os nos lugares onde não há médicos, onde se ignoram as consequências das doenças, onde não se pensa na morte”. Lá aonde a medicina chegou, mas não o médico [...] Ou seja, para grande parcela da população, a qual tem que se conformar com o descaso da

<sup>82</sup> Programa de Saúde da Família.

saúde, da educação, mas estes, são corajosos: “[...] *se amanhã estiver melhor virá*”, afinal, são estas crianças os futuros cidadãos da nação, que as doenças enfrentam com ‘coragem’, e não com médicos ou remédios.

E ainda sobre os problemas que poderiam envolver a saúde dos alunos, o referido autor enunciava tenazmente que:

Eu não me encarregaria de uma criança doentia e caquética [...] Não quero saber de um aluno sempre inútil a si mesmo e aos outros, que só se ocupe com se conservar e cujo corpo prejudique a educação da alma. Que faria prodigalizando-lhe em vão meus cuidados senão dobrar o prejuízo da sociedade, arrancando-lhe dois homens ao invés de um só? [...] meu ofício não é este (ROUSSEAU, 1979, p. 31).

Além é claro de não poupar críticas à medicina, exercendo-as tenazmente:

A medicina está na moda entre nós; ela deve estar. É o divertimento das pessoas ociosas, desocupadas, que não sabendo o que fazer de seu tempo o desperdiçam conservando-se. Se tivessem tido a desgraça de nascerem imortais, seriam os mais miseráveis dos seres: uma vida que nunca teriam medo de perder não lhes seria de nenhum valor. Essa gente precisa de médicos que a ameacem para lisonjeá-la e lhe deem todos os dias o único prazer que podem ter o de não estarem mortos (ROUSSEAU, 1979, p.31).

Mas, diferentemente da escola atual, na qual o professor também é aquele que faz serviços de agendamento e encaminhamento às especialidades: “[...] *fazermos os encaminhamentos para psicóloga, triagem no dia 05/06 com oftalmologista. Solicitei que ela procure um neurologista*”, além de orientações às quais os professores não estão habilitados: “[...] *ele tomava Atensina e tinha um envelope com remédio que pedi para não usar, pois pelo que sei este remédio é para a pressão alta*” (Reg. 2010).

A medicação Clonidina (Atensina) é indicada para “[...] todas as formas de hipertensão arterial<sup>83</sup>”, podendo ser a referida medicação associada a outras, como no caso para o tratamento do Transtorno Déficit de Atenção Hiperatividade, podendo sua prescrição estar associada “[...] para aumentar a eficácia do tratamento” (SABEC, 2009). Neste caso, o profissional médico, pode ter receitado a referida medicação associado ao diagnóstico de TDAH, no entanto a principal substância ministrada para o TDAH é o Cloridrato de Metilfenidato, com nome comercial de Ritalina e Concerta.

<sup>83</sup> Capturado em <http://www.boehringer-ingelheim.com>, 30/04/2011.



Também estão identificados registros por contaminação de parasitas, como por exemplo, casos de piolhos e escabiose<sup>84</sup> onde os alunos permanecem afastados da escola, visando evitar a contaminação e proliferação no espaço escolar. Assim como a única utilidade da medicina estava no que dizia respeito à questão da higiene, sendo esta: “[...] menos uma ciência do que uma virtude. A temperança e o trabalho são os dois verdadeiros médicos do homem: o trabalho aguça-lhe o apetite, a temperança impede-o de abusar dele” (SABEC, 2009, p. 33).

Em relação à análise, observamos que ocorreu uma diferenciação em relação às medidas, durante os anos. Em 2007, a *suspensão* era a primeira medida adotada; em 2008, *suspender e comunicar aos responsáveis* passa a ser o procedimento, em 2010 o *diálogo*, vem a ser a principal medida adotada. Estas evidências identificadas pela pesquisa nos chamaram a atenção.

Um dos aspectos que podemos apontar como diferencial para isso ocorrer é que mais pessoas passaram a efetuar os registros nos livros de ocorrência, o que pode ser percebido pela letra.

Outro aspecto que identificamos através da observação participante, quando da coleta de dados, foi o de um cartaz afixado no mural da escola, lembrando para as datas dos encontros referentes a um projeto que vem sendo realizada em parceria com o Fórum da cidade, denominado “*Comunicação Não Violenta*”, no qual o Promotor vai até a escola e efetua reunião e palestra com os pais de alunos.

Nossas hipóteses, inferências são de que a partir do momento em que a promotoria ingressa na escola, via projeto, a escola passa então a amenizar nas medidas punitivas e disciplinares, sendo que poderia tornar-se tornar ‘*perigoso*’ este tipo de medidas da escola em relação aos alunos indóceis, haja vista a constante presença do promotor no estabelecimento de ensino.

---

<sup>84</sup> A Escabiose que apresenta como agente etiológico o ‘*Sarcoptes scabiei*’, é descrita como uma parasitose da pele causada por um ácaro cuja penetração deixa lesões em forma de vesículas, pápulas ou pequenos sulcos, nos quais ele deposita os seus ovos. Em crianças e idosos, podem também ocorrer no couro cabeludo, nas palmas das mãos e plantas dos pés. O modo de transmissão acontece pelo contato direto com doentes e pelo compartilhamento de objetos contaminados (roupas de cama, toalhas de banho e vestimentas). O período de incubação vai de 01 dia a 6 semanas. Quanto às características epidemiológicas, ocorre em qualquer lugar do mundo. Para maiores informações (BRASIL, Ministério da Saúde. **Doenças Infecciosas e Parasitárias**: guia de bolso; 8.ed. ver. Brasília: Ministério da Saúde, 2010).



---

**CAPÍTULO 5**  
**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

*As melhores coisas não podem ser ditas por que elas transcendem o pensamento. As segundas melhores coisas são mal compreendidas, pois são pensamentos que se referem ao que não pode ser pensado – e ficamos presos com os pensamentos. As terceiras melhores coisas são as que nós falamos.*

(H. ZIMMER)

A partir dos dados desta pesquisa, efetuaremos as considerações finais, que evidenciamos e pensamos ser relevantes para a finalização do trabalho. Também salientamos sobre a importância de desenvolver pesquisas em Representações Sociais, dada a sua importância como teoria, com grande relevância nos contextos tanto educacional quanto social.

Nos capítulos anteriores, procurei apresentar sobre o longo e árduo percurso da infância considerada indócil e infratora, no Brasil e com alguns recortes mundiais. Ao nos depararmos na atualidade com tema tão desafiador, complexo e relevante, como a educação da infância indócil, não podemos deixar de refletir sobre as instituições (sociais) que produzem estes sujeitos.

Em relação aos livros de registro de ocorrência analisados, fica evidente que questões de ordem comportamental, ou seja, os comportamentos dos alunos no espaço escolar representam a maior causa de exclusão da infância neste espaço escolar. As representações identificadas nos livros de ocorrência apontaram para a produção de uma infância armada no espaço escolar, bem como o surgimento de um fenômeno no contexto mundial envolvendo a infância violenta: o fenômeno Bullying.

A ausência e ineficácia das Políticas Públicas para alunos com problemas de comportamentais contribui para a não permanência destes na escola, sendo o primeiro passo para o afastamento do espaço escolar, ou seja, a suspensão, que passa a ser uma forma de exclusão.

Nas categorias apresentadas, com base na pesquisa nos livros de ocorrência envolvendo alunos dos anos iniciais, as representações destes comportamentos envolvem a: suspensão, eliminação da participação em projetos sociais em turno inverso, transferência dirigida, ou seja, a exclusão daquele espaço escolar e social.

As representações de alunos com problemas comportamentais na escola analisada são de exclusão fragmentada, eliminando-os aos poucos, levando como

critérios dias, mas podendo fazer parte a transferência dirigida para outra escola; eliminar ou não permitir que o aluno participe de aulas de determinadas disciplinas (Educação Física/Informática), além de ameaça de ser eliminado de Projetos Sociais, também foram achados da pesquisa.

No contexto atual, quem são os excluídos no espaço escolar?

Não mais os surdos, os cegos, os deficientes físicos e mentais - estes estão contemplados legalmente - ou os transtornados hiperativos, mas os alunos indóceis, com questões comportamentais não toleráveis, portanto passíveis de suspensões, ou transferência. A pesquisa evidenciou que os alunos que apresentam questões de ordem comportamental, indisciplina, agressões a colegas, desacato à professora, são os mais vulneráveis à exclusão do espaço escolar.

O estado da arte pesquisada evidenciou, que no contexto atual, já não são mais as pessoas com necessidades especiais as excluídas, estas a partir de legislação própria passam a ser incluídas e mais aceitas no sistema educacional.

Cabe ainda salientar que, em relação às fontes consultadas para a elaboração da presente pesquisa, esta reflete apenas a história escrita por uma das partes, ou seja, a escola, sendo que alguns dos atores envolvidos nos registros, ainda não estão sequer alfabetizados, mas independente disso foi solicitada a sua marca digital nos livros de ocorrência.

A falta de critérios nos registros e cuidados com os documentos produzidos foi uma realidade a qual evidenciamos e merece ser observado atentamente pelos atores escolares.

O indócil escolar está representado como aquele que: atira, joga, bate, machuca, quebra, agride, briga, estoura, rouba, foge, depreda e porta arma (facas) não respeita regras. Estas atitudes podem estar representando um pedido de ajuda, na visão de Winnicott (2005); Korczak (1987/1997).

As medidas e procedimentos adotados pela escola vão desde a exclusão de forma fracionada, por dias (um, dois, três, cinco, sete); ameaças de exclusão, representada na forma de transferência dirigida para outra escola; a ameaça e punição pela exclusão de projetos sociais, a negação da participação de assistir aula de determinadas disciplinas (Educação Física e Informática), corte de atividades de lazer (recreio); ameaças de encaminhamento à Promotoria e ao Conselho Tutelar.

No entanto, as produções dos indóceis escolares, representados por aqueles alunos que descumprem regras de convivência socialmente construídas, passam a

serem os excluídos do espaço escolar, dando visibilidade a uma questão atual e complexa que nem a infância escapa: a representação de uma infância perigosa, armada e infratora, representada e propagada pela mídia, divulgada com o fenômeno Bullying.

Assim, segundo Moscovici (1978, p. 174) Representações Sociais somente surgem “[...] onde houver perigo para a identidade coletiva, quando a comunicação de conhecimentos submerge as regras que a sociedade se outorgou”.

Ao ser negada a infância indócil o direito a educação, estando esta fora do sistema escolar, eis a vulnerabilidade para a captura destas demandas - dos indóceis escolares - os quais passam a uma situação de vulnerabilidade social ainda maior, haja vista rompimentos de vínculos com a escola, apresentando a impotência desta para lidar com estes.

A carência de Políticas Públicas específicas para a educação e permanência destas demandas na escola, se faz de tal urgência, somados às discussões sobre a formação de professores, visto a escola utilizar ainda métodos e técnicas punitivas, ameaçadoras e excludentes, o que denota para o total despreparo para o trabalho com este público.

Sendo a educação um direito de todos, e a escola obrigatória e gratuita, seu público passa a ser - conforme evidenciado por Donzelot (1980, p. 18): “[...] povoada por uma massa de indivíduos insubmissos ou pouco preparados para a disciplina escolar. Suas manifestações de indisciplina, as inaptações declaradas à aquisição escolar colocam, para os professores, problemas insuperáveis. Quais precisariam ser eliminados?”, Na nossa realidade de pesquisa, identificamos como sendo os indóceis escolares.

A pesquisa evidenciou ainda que, no contexto da realidade pesquisada, as questões envolvendo a infância indócil são de âmbito comportamental em detrimento das cognitivas. Não evidenciamos casos onde ambos os aspectos estivessem presentes nos registros, o que implica um deslocamento e uma nova representação formada: na atualidade saem de cena aquelas demandas com problemas de aprendizado, bem como os transtornados e hiperativos medicados, sendo estes produções da medicina, para dar lugar aos indóceis escolares, os quais, provavelmente, irão fomentar a instância jurídica, com a já produzida infância infratora, observada pelos holofotes da mídia, a qual vem sistematicamente divulgando e propagando reportagens sobre a infância infratora, a qual está

relacionada com o surgimento e explosão de um 'novo' fenômeno de âmbito internacional, o Bullying.

Outro aspecto que merece ser evidenciado envolve as interlocuções entre os distintos saberes constituídos, sendo estes fundamentais para contemplar as diversidades. A abordagem interdisciplinar pode abrir caminhos e possibilidades, visando a contribuir para as discussões e pesquisas sobre esta temática em questão, crucial para o investimento no campo das Políticas Públicas em Educação, contribuindo, assim, para a permanência destas demandas de alunos na escola, minimizando impactos da exclusão escolar, o que a pesquisa evidenciou como ainda presente.





---

## REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

ARAMIS, A. L. N. **Bullying – comportamento agressivo entre estudantes**. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0021755720050007000061ng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021755720050007000061ng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 nov. 2011.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARNON, J. **Quem foi Janusz Korczak?** São Paulo. Ed.: Perspectiva, 2005.

BASÍLIO, L. C. Infância “Rude” no Brasil: Alguns elementos da História e da Política. In GONDRA, J. G. (Org.). **História, Infância e Escolarização**. RJ: 7Letras, 2002.

BANKS-LEITE, L. GALVÃO, I. (Org). **A Educação de Um Selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luiz Antero e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luiz Antero e Augusto Pinheiro. São Paulo: Ed. 70, 2011.

BARKLEY, A. R. **Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade (TDAH)**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

BERNARDI, C. H. **Representações Sociais de Bullying por Professores**. Disponível em: <<http://portal.estacio.br/media/3485743/cristina-helena-bernardin-completa.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

BINSFELD, A. R. **Bullying: um estudo sobre papéis sociais, ansiedade e depressão no contexto escolar**. Disponível em: <[http://abpri.files.wordpress.com/2010/12/interpersona-41\\_4.pdf](http://abpri.files.wordpress.com/2010/12/interpersona-41_4.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2012.

BRASIL, Conselho Nacional de Saúde. **Diretrizes e Normas Regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Resolução CNS nº 196/96, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília/DF.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretária de Educação Especial – MEC; SSSP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais**: Reconhecendo os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, relacionadas a Condutas Típicas. Brasília: MEC, Secretária de Educação Especial, C327 2002, Série 2.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Números da Educação Especial no Brasil**. 2006. Disponível em: <http://portal.MEC.gov.Br/SEESP>. Acesso em: 05 nov. 2010.

BRASIL, **Panorama Nacional**: a execução das medidas socioeducativas de Internação. Conselho Nacional de Justiça. Brasília, 2012

CHIRIVINO, D. Há um Século no Correio do Povo. In: Criminalidade Infantil. **Correio do Povo**. Porto Alegre, p.16, 07 mar. 2010.

CORAZZA, S.M. **História da infância sem fim**. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 2000.

DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. SP: Contexto, 2007.

DEMO, P. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. 3ª ed. RJ; Ed.: Graal, 2001.

EYNG, A.M. **Violências nas Escolas**: Perspectivas Históricas e Políticas. Ijuí: UNIJUÍ. 2011.

ERASMO, R. **Elogio da Loucura**. Ed. Vozes, SP; 2008.

FERREIRA, A.B.H. **“Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa”**. Ed Positivo, 2010.

FOUCAULT, M. **Resumo dos cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: 30ª ed. Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **O caminho se faz caminhando - conversas sobre educação e mudança social**. RJ: Vozes, 2003.

GALDINI, A.J. **As Políticas Públicas dirigidas à infância e adolescência no Brasil e a política de atendimento da fundação estadual do bem estar do Menor aos Adolescentes Infratores do Estado de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpgqmostraacademica/anais/4mostra//pdfs/10.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONDRA, J. G. (Org.). **Dos arquivos a escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República**. Ed.: Bragança Paulista (Coleção Estudos CDAPH); SP, 2001.

GONDRA, J. G. (Org.). **História, Infância e Escolarização**. RJ: 7Letras, 2002.

GORODSCY, R. **A criança hiperativa e seu corpo: um estudo compreensivo da hiperatividade em crianças**. Tese de Doutorado. USP/SP, 1991.

GUARESCHI, N. (Org.). **Políticas públicas e assistência social: diálogo com as práticas psicológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da Infância: da idade Média à época contemporânea**. POA ARTMED, 2004.

JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. RJ: Imago, 1976.

JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. RJ: UERJ, 2009.

KAPLAN, HAROLD I. **Compêndio de Psiquiatria**. POA: ARTMED, 2002.

KORCZAK, J. **Como amar uma criança**. RJ: Paz e Terra, 1997.

KORCZAK, J. **Quando eu voltar a ser criança**. RJ: Circulo do Livro, 1987.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. SP: Atlas, 2009.

LEÃO, L.G.R. **O fenômeno Bullying no ambiente escolar**. Disponível em: <<http://www.faceww.edu.br/Revista/04/O%20FE:<http://www.faceww.edu.br/Revista/04/O%20FEN%C3%94MENO%20BULLYING%20ONO%20AMBIENTE%20ESCOLAR%20-%20leticia%20gabriela.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

LUFT, S. **Representações sociais das professoras de alunos identificados como hiperativos incluídos no sistema regular de ensino de Santa Maria/RS**. 90 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSM, Santa Maria/RS, 2007.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCÍLIO, M. L. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira – Século XX**. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP. [www: direitos humanos.usp.br/index.php/2011](http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/2011).

MARIN, J.O.B. **Crianças do Trabalho**. Goiânia: UFG, Brasília, 2005.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e Representações Sociais: as dinâmicas da mente**. Trad.: de Hélio Magri Filho. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

MEDEIROS, F. M. **Direito Processual Penal**. Aspectos Históricos. Conceito. Fundamental e Complementar. Denominações. Instrumentalidade. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, nº 27 de 31/03/2006. Disponível em: <[http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=1017](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=1017)>. Acesso em: 13 dez. 2011.

MENEZES, J. A. F. **Estudo sobre o fenômeno Bullying e suas repercussões sócio educacional**. Disponível em: <[http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao\\_pedagogia/pdf/2009.1/estudo%20sobre%20fenomeno%20bullying%20e%20suas%20repercussoes%20cielo.pdf](http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2009.1/estudo%20sobre%20fenomeno%20bullying%20e%20suas%20repercussoes%20cielo.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: Cortez, 2002.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em Psicologia Social. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em Psicologia Social. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em Psicologia Social. Petrópolis/RJ. Vozes, 2010.

NAUJORKS, M. I. (Org). **Pesquisa em Educação Especial**: o desafio da qualificação. Bauru/SP: EDUSC, 2001.

OLIVEIRA, J. **Código de Menores**. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 1985.

O.M.S. (Organização Mundial de Saúde). **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da C.I.D. – 10** (descrições clínicas e diretrizes diagnósticas). Porto Alegre: ARTMED, 1993.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova Iorque: ONU, 2006.

PASSETTI, E. **O que é menor**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: Priore, M.D (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Queroz, 1996.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PLATÃO. **A República** (Texto Integral). São Paulo: Martin Claret, 2006.

POSTMANN, N. O. **Desaparecimento da infância**. RJ: Graphia, 1999.

RIZZINI, I. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

RIZZINI, I; PILOTTI, F. (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RODRIGUES, D. Dimensões da Formação de Professores em educação inclusive. In: \_\_\_\_\_. **Investigação em educação Inclusiva**. v. 2. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação inclusiva, 2007.

ROHDE, L.A.P.; BENCZIK, E.B.P. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**: O que é? Como ajudar? Porto Alegre: ARTMED, 1999.

ROHDE, L.A.P.; MATTOS, P. et al. **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

ROHDE, L.A.P. et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade na infância e na adolescência: considerações clínicas e terapêuticas. **Revista de Psiquiatria Clínica**, v.31 (3); p.124-131, 2004.

ROLIM, M. **Bullying: o pesadelo da escola um estudo de caso e notas sobre o que fazer**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

ROUSSEAU, J.J. (trad. MILLIET, S) **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difel 1979.

SÁ, C.P. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SABEC, D. K.; PEREIRA, K. F.; CAMPESATTO-MELLA, E. A. **Acompanhamento de pacientes com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) em tratamento medicamentoso**. Arq. Ciênc. Saúde UNIPAR, Umuarama, v. 13, n. 3, p. 223-229, set./dez. 2009.

SANTOS, M. A. Criança e criminalidade no início do século. In: DEL PRIORE, M.D (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS, B. S.. **Entre a Lei e a Prática**: Subsídios para uma reforma da Lei Tutelar educativa. Portugal: 2010.

SALGADO, G.M. **O Bullying como prática de desrespeito social**: um estudo sobre a dificuldade de lidar com o bullying escolar no contexto do Direito. Disponível em: [http://www.ambito-jurídico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=8172](http://www.ambito-jurídico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=8172). Acesso em: 10 nov. 2010.

SARAIVA J.B.C. **Adolescente em conflito com a Lei**: da indiferença à proteção integral. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2003.

SASSAKI, R.K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SHIROMA, E. et al. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

SILVA, A. B. B. **Bullying – mentes perigosas nas escolas**. São Paulo: Fontanar, 2010.

SILVA, T.T. **Identidade e diferença, a perspectiva nos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOBRINHO, F.P.S; CUNHA, A.C.B. (org). **Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta**: práticas e reflexões. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.



SPECTOR, E. P. **Psicologia nas Organizações**. São Paulo: Saraiva, 2005.

SPINK, M.J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo, 1993.

TEZZARI, M. L. **Educação Especial e ação docente**: da medicina à educação. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

VENÂNCIO, R. P. Os aprendizes da guerra. In: PRIORE, M.D (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

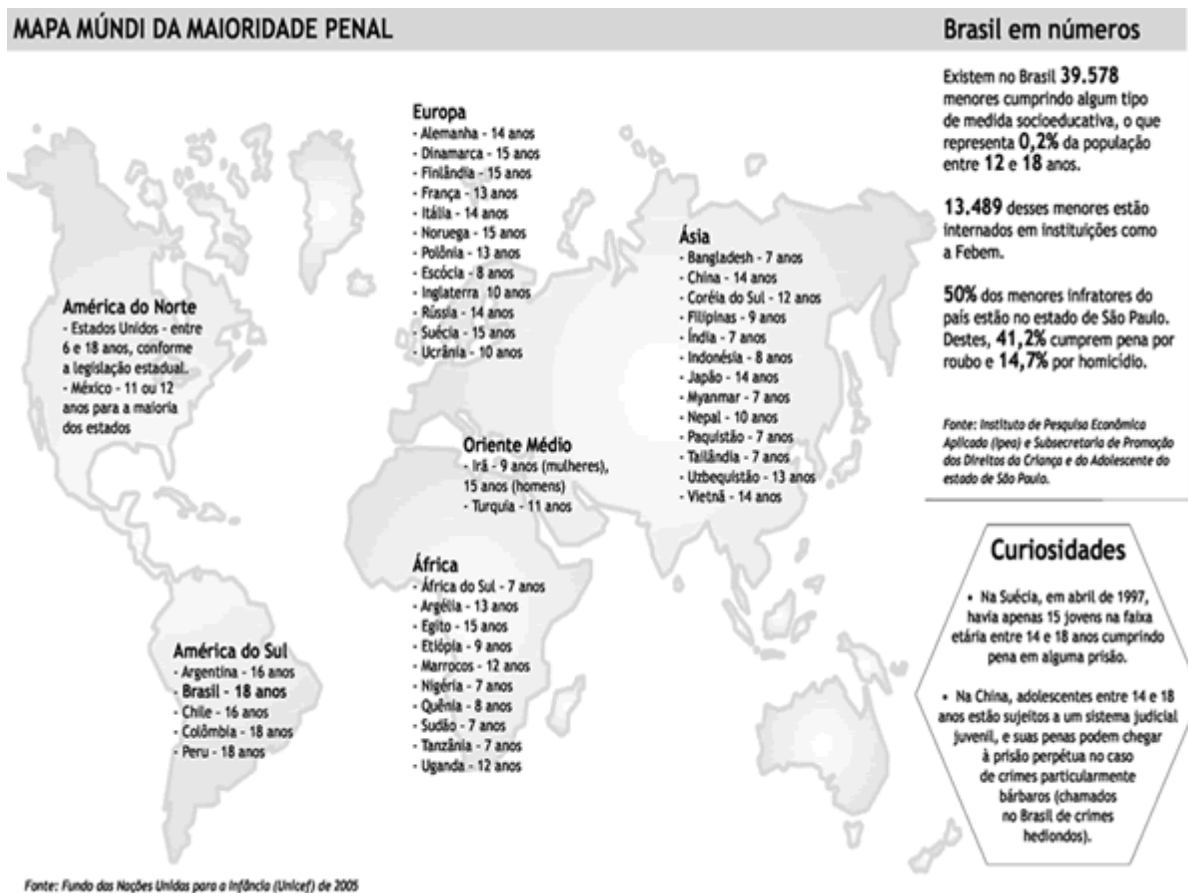
WINNICOTT, D. W. **Privação e delinquência**. São Paulo/SP. Ed.: Martins Fontes, 2005.



---

**ANEXOS**

## Anexo A – Mapa-Múndi da Maioridade Penal



Anexo B – Linha do tempo sobre a Legislação e a Infância Indócil



## Anexo C - A representação da Infância Indócil

Tabela 1 - A representação da Infância Indócil: comportamentos dos alunos dos anos iniciais que foram encaminhados ao SOE

Categories de análise	Palavras registradas
Comportamentos Alunos Indóceis <u>com</u> Utilização objetos ( <u>espaço escolar</u> ) (A-1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>"atirar pedras"</li> <li>"jogaram apagador na cabeça do colega"</li> <li>"bater com a cadeira"</li> <li>"atirando estojo no colega"</li> <li>"se jogando tesouras"</li> <li>"jogando-se cadeiras e classes"</li> <li>"machucou o colega com o lápis"</li> <li>"atirou uma pedra na colega"</li> <li>"jogou uma pedra na testa de um colega"</li> <li>"jogou uma pedra no colega"</li> <li>"quebrou uma cadeira ao jogar no aluno"</li> <li>"agredir, brigar e jogar pedras"</li> <li>"colocando cola nas portas"</li> <li>"atirou um livro na cabeça"</li> <li>"jogou uma sacola no ventilador"</li> <li>"quebrou o bebedouro"</li> <li>"jogando pedra e acertaram o carro"</li> <li>"estourando bombinhas"</li> <li>"quebrou o vidro de um Monza com uma pedra"</li> <li>"atirou uma tesoura na cabeça do colega"</li> </ul>
Comportamentos Alunos Indóceis <u>sem</u> Utilização objetos critérios objetivos ( <u>alunos X alunos</u> ) (A-2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>"agressão ao colega, tapa no olho"</li> <li>"pisaram nos seus dedos da mão"</li> <li>"deu um empurrão no colega"</li> <li>"deu um soco no colega"</li> <li>"com socos agredindo o colega"</li> <li>"mordeu a colega"</li> <li>"deu um tapa no colega"</li> <li>"deu um tombo no colega que passava no corredor"</li> <li>"deu um chute na boca do colega e soco na testa"</li> <li>"levou um soco na boca, sangrou"</li> <li>"dando gravatada nos colegas"</li> <li>"esganou o pescoço do colega"</li> <li>"o aluno agrediu colega e colega sangrou"</li> <li>"mordeu a orelha do colega e machucou o braço de outro"</li> <li>"agressões (coices) no colega"</li> <li>"bateu no rosto"</li> <li>"foi agredido pela colega a chutes"</li> <li>"agrediu o colega [...] dando-lhe socos"</li> <li>"lhe deu vários socos na barriga e no peito"</li> <li>"brigou a tapas"</li> <li>"agrediram com socos"</li> <li>"dando pontapé nos colegas"</li> <li>"se embolaram no chão"</li> <li>"cuspiu no colega"</li> <li>"agrediu o colega"</li> <li>"deu um coice no aluno"</li> <li>"pegou-a pelo pescoço e esganou"</li> </ul>
Comportamentos Alunos indóceis <u>sem</u> Utilização objetos Critério subjetivo ( <u>alunos X alunos</u> ) (A-3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>"agressivo com colegas"</li> <li>"indisciplina"</li> <li>"desrespeita colegas"</li> <li>"machucou uma colega"</li> <li>"não respeita os colegas"</li> <li>"faz as provocações"</li> <li>"atitudes inadequadas do aluno"</li> <li>"agressão mútua"</li> <li>"estavam brigando"</li> <li>"indisciplina, só atrapalham as atividades"</li> <li>"estavam discutindo e brigando em sala de aula"</li> <li>"discutiu com os colegas"</li> <li>"não respeita regras de convivência"</li> <li>"agrediu os colegas"</li> </ul>

	<p>“estava agredindo os colegas”  “brigas no recreio”  “agressão entre ele e colega”  “agride colegas na aula”  “se envolve em brigas na sala de aula”  “se agrediram em sala de aula”  “briga com a colega”  “por motivos disciplinares (briga)”  “o aluno estava agredindo o colega”  “quer dar passos de capoeira, se envolve em atritos na sala”  “agressão à colega no recreio”  “os alunos se agrediram na sala de aula”  “agrediu o colega”  “se desentenderam em sala de aula”  “estava ameaçando os colegas”  “se desentenderam na Ed. Física”  “os alunos o haviam agredido”  “agredido pela colega”  “se provocando”  “fazendo fofocas e contando mentiras”</p>
<p>Comportamentos  Alunos Indóceis  <u>Com</u> professor:  <u>Agressões</u>  (A-4)</p>	<p>“aluno ameaça professora, diz que vai dar um soco”  “chamou a professora de imbecil”  “ameaça[...] assassinar a professora”  “bateu no braço da professora”  “tentou agredir a vice-diretora, segurou-a pelo braço”  “atrapalhou os outros professores, batendo nas portas”  “ameaçando a professora”</p>
<p>Comportamentos  Alunos Indóceis  <u>Com</u> professor:  <u>Desrespeito</u>  (A-5)</p>	<p>“chamou prof. de ‘PIOLHENTO, QUE NÃO TOMAVA BANHO’  “falta de respeito com professor”  “indisciplina, respondendo com ironia”  “desrespeito ao professor”  “não respeita professores”  “não respeita regras, não obedece à professora”  “não respeita regras de convivência”  “desrespeitou professores”  “atrapalhando a professora”  “desrespeito à professora”  “não respeitam a professora”  “perde o respeito pela professora”  “desrespeitou as professoras”  “não respeitam o professor”  “faltou com respeito ao professor”</p>
<p><u>Objetos apreendidos</u>  Com alunos indóceis  (A-6)</p>	<p>“trouxe um canivete”  “trouxe um cortador de unha”  “o aluno estava com uma faca”  “foi encontrado com um canivete na sala de aula”  “trouxe um brinquedo, tipo arminha”  “foi pego com uma faca na sala de aula”  “o aluno estava com pedras”  “trouxe um estilete”  “tinha uma Gilete”  “lâminas de apontador”  “cacos de vidro”  “trouxe um martelinho de ferro”  “estourando bombinhas”  “estava com um pedaço de faca no bolso”</p>

Fonte: Livros de ocorrência.