

Da Indisciplina à Convivência Escolar: Políticas Públicas e Gestão Democrática na Educação Básica

Ednalda Alves Moreira dos Santos

Prefeitura Municipal de Porto Seguro, Porto Seguro, Bahia, Brasil

Resumo: A indisciplina escolar constitui um desafio recorrente na educação básica, frequentemente interpretado a partir de comportamentos individuais e de respostas disciplinares imediatas. Entretanto, conflitos cotidianos também expressam relações pedagógicas, desigualdades, culturas institucionais e formas de participação. Este artigo tem como objetivo analisar de que maneira políticas públicas educacionais e práticas de gestão democrática podem contribuir para a passagem de abordagens punitivas da indisciplina à construção de uma convivência escolar participativa. Parte-se do problema: como a articulação entre gestão democrática e políticas de prevenção das violências pode reorientar o tratamento dos conflitos na educação básica? Desenvolveu-se pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em revisão narrativa de produções acadêmicas sobre indisciplina, violência, convivência e gestão, complementada pela análise interpretativa de normas brasileiras recentes. O material foi organizado em eixos temáticos e sintetizado em quadro comparativo, considerando contribuições, convergências e limitações dos estudos. Os resultados da síntese indicam que a indisciplina não se reduz à infração de regras, exigindo mediação pedagógica, escuta dos estudantes, pactuação de normas, atuação colegiada e encaminhamentos proporcionais às situações de violência. Os documentos legais reforçam a prevenção, a proteção e a participação, embora sua implementação dependa de condições institucionais e formação continuada. Conclui-se que a convivência democrática requer integrar projeto político-pedagógico, mecanismos de participação e redes de proteção, sem confundir acolhimento com ausência de limites. A contribuição do estudo consiste em apresentar uma matriz interpretativa que articula fundamentos acadêmicos e instrumentos normativos para orientar decisões escolares contextualizadas, com atenção aos direitos e às responsabilidades coletivas compartilhadas nas escolas.

Palavras-chave: Indisciplina escolar. Convivência escolar. Gestão democrática.



Recebido em: junho, 2026. Aceito em: setembro, 2026

DOI: 10.56069/2676-0428.2026.865

Saberes em Travessia: Ciência, Formação e Impacto Social

Outubro, 2026, v. 3, n. 43

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428



From Indiscipline to School Coexistence: Public Policies and Democratic Management in Basic Education

Abstract: School indiscipline is a recurring challenge in basic education and is often interpreted in terms of individual behavior and immediate disciplinary measures. However, everyday conflicts also reflect pedagogical relationships, inequalities, institutional cultures and opportunities for participation. This article examines how educational public policies and democratic school management can help shift from punitive responses to indiscipline toward participatory school coexistence. It asks how democratic management and policies for preventing school violence can reshape conflict management in basic education. A qualitative bibliographic study was conducted through a narrative review of publications on indiscipline, school violence, coexistence and school management, supplemented by an interpretive analysis of recent Brazilian legislation. The literature was organized into thematic axes and summarized in an analytical table. Findings suggest that indiscipline cannot be reduced to rule-breaking: it requires pedagogical mediation, student voice, negotiated rules, collegiate decision-making and proportionate responses to violence. Legal frameworks emphasize prevention, protection and participation, although implementation depends on institutional resources and professional development. The study concludes that democratic coexistence requires alignment between the school pedagogical project, participatory mechanisms and protection networks, while retaining clear boundaries and responsibilities. The article offers an interpretive framework combining academic and regulatory evidence for context-sensitive school decisions.

Keywords: School indiscipline. School coexistence. Democratic school management.

De la indisciplina a la convivencia escolar: políticas públicas y gestión democrática en la educación básica

Resumen: La indisciplina escolar constituye un desafío recurrente en la educación básica y suele comprenderse mediante conductas individuales y medidas disciplinarias inmediatas. Sin embargo, los conflictos cotidianos expresan también relaciones pedagógicas, desigualdades, culturas institucionales y posibilidades de participación. Este artículo analiza cómo las políticas públicas educativas y la gestión democrática pueden contribuir a sustituir respuestas exclusivamente punitivas por la construcción de una convivencia participativa. Se pregunta cómo la articulación entre gestión democrática y prevención de las violencias puede reorientar el tratamiento de los conflictos escolares. Se realizó una investigación bibliográfica cualitativa, mediante revisión narrativa de estudios sobre indisciplina, violencia, convivencia y gestión, complementada con análisis interpretativo de normas brasileñas recientes. La síntesis temática muestra que la indisciplina requiere mediación pedagógica, escucha estudiantil, acuerdos colectivos y respuestas proporcionadas frente a situaciones de violencia. Los marcos normativos destacan la prevención, la protección y la participación, aunque su aplicación depende de condiciones institucionales y formación profesional. Se concluye que la convivencia democrática exige articular proyecto pedagógico, instancias participativas y redes de protección sin abandonar límites y responsabilidades compartidas.

Palabras clave: Indisciplina escolar. Convivencia escolar. Gestión democrática.

1 INTRODUÇÃO

A indisciplina integra o cotidiano das instituições de educação básica, mas sua interpretação não é consensual: condutas consideradas inadequadas podem envolver conflitos entre expectativas, dificuldades de aprendizagem, relações de autoridade e modos de organização da vida escolar. Santos e Queiroz (2021) evidenciam a complexidade das relações humanas que atravessam currículo, cultura e indisciplina, afastando explicações que atribuem toda a responsabilidade ao estudante. Essa perspectiva desloca a atenção da infração isolada para as condições pedagógicas em que as regras são ensinadas, compreendidas, negociadas e efetivamente praticadas.

O problema adquire maior densidade quando os episódios de oposição às normas são confundidos com bullying ou violência. Na revisão de literatura conduzida por Chrispino, Melo e Chrispino (2024), a multiplicidade de pesquisas e vocabulários empregados no debate revela um campo heterogêneo, no qual a precisão conceitual é indispensável. A escola precisa reconhecer a diferença entre divergência, conflito, incivilidade, intimidação sistemática e agressão para evitar tanto a banalização de situações graves quanto a criminalização de desacordos cotidianos, preservando a dimensão educativa de suas intervenções.

A resposta institucional também depende das formas de gestão. Amaro, Schunk e D'Angelo (2024), ao examinarem concepções de diretores de escolas públicas, mostram que a gestão democrática assume sentidos distintos nas práticas concretas, não se confundindo automaticamente com procedimentos administrativos ou reuniões formais. À luz desse debate, a construção da convivência escolar exige espaços efetivos de decisão, diálogo com famílias, protagonismo estudantil e responsabilidade compartilhada, em consonância com políticas públicas de prevenção e proteção.

Diante desse cenário, formula-se a seguinte pergunta de pesquisa: de que modo a articulação entre políticas públicas educacionais e práticas de gestão democrática pode contribuir para transformar o enfrentamento da indisciplina em promoção de uma convivência escolar participativa na educação básica? O problema decorre da tensão entre a necessidade de regras coletivas, o

reconhecimento dos direitos dos estudantes e a persistência de respostas centradas exclusivamente em sanções, sobretudo quando inexistem mecanismos de escuta e mediação.

O objetivo geral é analisar como políticas públicas e práticas de gestão democrática podem reorientar o tratamento da indisciplina e fortalecer a convivência escolar na educação básica. Especificamente, busca-se compreender criticamente as relações entre indisciplina, conflito e violência; identificar contribuições das normativas brasileiras de proteção e participação; e sistematizar princípios de atuação escolar que articulem limites educativos, mediação pedagógica e corresponsabilidade.

O artigo organiza-se em cinco seções, incluindo esta introdução. A segunda explicita o percurso metodológico da revisão narrativa; a terceira desenvolve a fundamentação teórica acerca das relações escolares, das políticas públicas e da gestão democrática; a quarta apresenta a síntese bibliográfica em quadro analítico e discute os achados à luz dos objetivos; por fim, a quinta reúne as considerações finais, indicando implicações, limites e possibilidades de continuidade da investigação.

2 METODOLOGIA

A investigação possui abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, desenvolvida por meio de revisão narrativa. A opção metodológica é adequada ao objetivo de interpretar um problema educativo multifacetado a partir do diálogo entre estudos empíricos, referenciais conceituais e documentos normativos. Snyder (2019) ressalta que revisões de literatura devem explicitar sua finalidade, critérios de escolha e formas de síntese, de modo que a organização do conhecimento não se reduza à apresentação sucessiva de citações.

Sukhera (2022) argumenta que revisões narrativas, embora flexíveis quanto às perguntas e aos tipos de evidência, exigem transparência, reflexividade e análise crítica. Em perspectiva complementar, Turnbull, Chugh e Luck (2023) enfatizam a relevância de descrever claramente fontes, critérios de inclusão e formas de integração, mesmo quando não se executa uma revisão sistemática. Assim, o estudo adota um protocolo descritivo de organização e

comparação temática, sem reivindicar exaustividade bibliométrica, metanálise ou protocolo PRISMA.

O corpus analítico foi delimitado intencionalmente para compreender três dimensões: (a) indisciplina, cultura escolar e violências, com Santos e Queiroz (2021) e Chrispino, Melo e Chrispino (2024); (b) convivência escolar e efeitos das transformações contemporâneas, com Ribeiro et al. (2026); e (c) gestão democrática, com Amaro, Schunk e D'Angelo (2024), em interlocução com Freire (2016), Paro (2016) e Vasconcellos (2006). Incluíram-se, como fontes documentais, a Lei nº 13.185/2015, a Lei nº 14.643/2023, o Decreto nº 12.006/2024, a Lei nº 14.811/2024, a Portaria Interministerial MEC/MJSP nº 1/2025, a Lei nº 15.100/2025 e a Lei nº 15.388/2026. A escolha privilegiou pertinência direta ao problema, atualidade das normas e complementaridade entre perspectivas.

Os textos foram examinados por leitura exploratória e interpretativa, registro das proposições centrais, identificação dos contextos e comparação de convergências e tensões. Em seguida, os resultados foram agregados em quatro categorias analíticas: sentidos atribuídos à indisciplina; prevenção das violências e cuidado; participação institucional; e tradução das políticas em práticas escolares. O Quadro 1 explicita o vínculo entre as publicações centrais, suas contribuições e as implicações possíveis para a gestão.

Por tratar-se de revisão narrativa com seleção intencional de obras, não são apresentados fluxos quantitativos de triagem, totais de buscas ou indicadores de eficácia de intervenções. Os resultados consistem em inferências interpretativas a partir do material efetivamente discutido, e não em dados de observação direta de escolas. Essa delimitação preserva a diferença entre proposições de natureza teórica, evidências empíricas produzidas nos estudos consultados e deveres estabelecidos em textos legais.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: DA DISCIPLINA IMPOSTA À CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA

A indisciplina escolar não constitui categoria natural nem designa um conjunto invariável de condutas. Seu significado depende de regras, expectativas, relações de poder e concepções pedagógicas situadas

historicamente. Santos e Queiroz (2021) associam a compreensão dos conflitos à cultura e ao currículo, indicando que comportamentos disruptivos não podem ser interpretados sem examinar as experiências dos estudantes e as formas pelas quais a escola produz pertencimento ou afastamento. Quando a resposta institucional se restringe à punição, corre-se o risco de silenciar o sintoma sem compreender as condições que o alimentam.

Vasconcellos (2006) contribui para superar a oposição simplificadora entre permissividade e autoritarismo ao defender a construção de uma disciplina consciente e interativa. Regras consistentes continuam necessárias, mas sua legitimidade pedagógica exige sentido, previsibilidade e possibilidade de participação. A autoridade docente não se reduz à imposição de sanções: envolve intencionalidade educativa, coerência entre decisões e capacidade de sustentar limites com respeito. Essa formulação dialoga com Freire (2016), para quem autonomia e responsabilidade não são incompatíveis com a autoridade, desde que as relações de ensino sejam marcadas por diálogo e compromisso ético.

É igualmente necessário diferenciar indisciplina, conflito, bullying e violência. Divergências podem expressar interesses em disputa e oferecer oportunidades de aprendizagem democrática; agressões e intimidação sistemática, porém, demandam proteção imediata e encaminhamentos apropriados. Chrispino, Melo e Chrispino (2024), ao mapear 276 publicações sobre violências escolares, demonstram a amplitude temática desse campo e a centralidade de categorias como bullying e indisciplina. A análise evidencia a importância de não tratar termos diferentes como sinônimos, pois cada situação envolve responsabilidades institucionais e estratégias de prevenção específicas.

A convivência escolar pode ser compreendida como processo construído nas interações entre estudantes, professores, gestores e famílias. Ribeiro et al. (2026), em revisão de escopo de 205 publicações produzidas no contexto pandêmico e pós-pandêmico, destacam tensões nos vínculos e nas estruturas de cuidado, bem como a relevância de práticas de escuta e pertencimento. Essa compreensão amplia a perspectiva disciplinar: não basta reduzir registros de ocorrência se persistem exclusões, humilhações ou fragilidade dos laços entre os sujeitos.

No plano institucional, a gestão democrática constitui condição de articulação entre convivência e organização pedagógica. Paro (2016) defende a democratização da escola pública por meio da participação nas decisões que afetam seu funcionamento, ultrapassando a ideia de simples consulta formal. Amaro, Schunk e D'Angelo (2024), por sua vez, identificam diferentes concepções de gestão democrática entre dirigentes escolares, o que evidencia a distância possível entre princípios declarados e práticas concretas. Assim, conselhos, assembleias e processos de revisão de normas somente contribuem para o clima escolar quando dispõem de escuta real e capacidade de influenciar decisões.

As políticas públicas estabelecem parâmetros relevantes para essa atuação. A Lei nº 13.185/2015 institui diretrizes de combate à intimidação sistemática, enquanto a Lei nº 14.811/2024 amplia medidas de proteção de crianças e adolescentes no ambiente educativo. A Lei nº 14.643/2023 e o Decreto nº 12.006/2024 estruturam iniciativas nacionais de acompanhamento da violência escolar. Já o Programa Escola que Protege, instituído em 2025, integra prevenção, formação e articulação institucional. Esses instrumentos não autorizam confundir todo desacordo cotidiano com violência, mas reforçam deveres de proteção e responsabilização.

O Plano Nacional de Educação instituído pela Lei nº 15.388/2026 aproxima ainda mais participação e convivência: seu objetivo 18 prevê mecanismos de controle social, funcionamento de conselhos e comunicação entre escola, estudantes e famílias, inclusive para prevenir violências. A Lei nº 15.100/2025, relativa a dispositivos eletrônicos pessoais, exemplifica a necessidade de traduzir regras nacionais em orientações pedagógicas claras e contextualizadas. Nesse movimento, a perspectiva de Freire (2016), a participação defendida por Paro (2016) e a disciplina consciente de Vasconcellos (2006) convergem para uma tese: a convivência democrática não elimina limites, mas exige construí-los com legitimidade, proporcionalidade e compromisso coletivo. Desse modo, a elaboração coletiva de combinados precisa ser acompanhada por formação dos profissionais, registros responsáveis de ocorrências e avaliação periódica de decisões, permitindo identificar

desigualdades de tratamento e corrigir práticas que fragilizem direitos educacionais.

4 RESULTADOS BIBLIOGRÁFICOS E DISCUSSÃO

Os resultados da revisão narrativa são apresentados como síntese interpretativa do corpus selecionado. O Quadro 1 reúne as quatro publicações científicas recentes discutidas na fundamentação, distinguindo objeto, contribuição e implicação possível para a gestão. Trata-se de uma organização analítica elaborada neste artigo, e não de comparação estatística entre estudos com desenhos diferentes.

Quadro 1 – Síntese das pesquisas acadêmicas mobilizadas na fundamentação teórica

Estudo e abordagem	Contribuição principal	Implicação para a convivência escolar
Santos e Queiroz (2021) – discussão de indisciplina, currículo e cultura	Enquadra a indisciplina na complexidade das relações humanas e da cultura escolar.	Investigar sentidos das regras, contextos pedagógicos e oportunidades de pertencimento.
Chrispino, Melo e Chrispino (2024) – revisão com análise de redes; 276 artigos	Cartografa a produção sobre violências escolares e evidencia diversidade de categorias e enfoques.	Distinguir conflito, indisciplina, intimidação e violência antes de definir encaminhamentos.
Amaro, Schunk e D'Angelo (2024) – estudo fenomenográfico com 19 diretores	Identifica concepções variadas de gestão democrática e relações com práticas de direção.	Converter participação declarada em colegiados operantes e decisões efetivamente compartilhadas.
Ribeiro et al. (2026) – revisão de escopo; 205 estudos	Analisa desafios de convivência, cuidado e pertencimento associados à pandemia e ao pós-pandemia.	Combinar prevenção das violências com escuta, acolhimento, recomposição de vínculos e ações de cuidado.

Fonte: elaboração própria, com base em Santos e Queiroz (2021), Chrispino, Melo e Chrispino (2024), Amaro, Schunk e D'Angelo (2024) e Ribeiro et al. (2026).

A leitura comparada do Quadro 1 mostra um primeiro resultado: a interpretação individualizante da indisciplina é insuficiente para explicar conflitos que se constituem na relação entre normas, sujeitos e condições institucionais. Santos e Queiroz (2021) atribuem peso à cultura e ao currículo; Ribeiro et al. (2026) enfatizam vínculos e experiências de pertencimento; e Amaro, Schunk e D'Angelo (2024) demonstram que a organização da gestão também é atravessada por diferentes concepções. Não se trata de negar a responsabilidade individual por atos concretos, mas de evitar que ela se converta em justificativa para ignorar dificuldades pedagógicas, discriminações ou ausência de canais de diálogo.

A primeira consequência desse resultado é a necessidade de ampliar o diagnóstico de cada situação. Quando um estudante interrompe reiteradamente a aula, a gestão e os professores precisam considerar a gravidade, os efeitos sobre a aprendizagem coletiva e os motivos que podem estar associados à ocorrência. Dificuldades de acesso ao conteúdo, relações deterioradas e inconsistência de regras não justificam agressões, porém constituem aspectos importantes de uma intervenção educativa bem fundamentada. A postura recomendada pela síntese não é tolerar toda conduta, e sim adotar respostas graduadas, inteligíveis e coerentes com a finalidade de educar.

O segundo resultado é a importância da precisão conceitual e procedimental. Chrispino, Melo e Chrispino (2024) mostram que a literatura sobre violências escolares envolve múltiplas tradições e vocabulários, com destaque para bullying. Em consequência, protocolos escolares precisam distinguir a discordância pontual, que pode ser mediada, da intimidação sistemática ou de ataques que ameaçam direitos e segurança. A mediação consensual não deve ser aplicada automaticamente a situações com assimetria importante de poder ou ameaça: nesses casos, assegurar proteção, interromper a agressão e acionar os canais competentes é prioritário.

A Lei nº 13.185/2015 oferece um marco específico para o enfrentamento do bullying; a Lei nº 14.811/2024 prevê medidas de proteção; e a Lei nº 14.643/2023, regulamentada pelo Decreto nº 12.006/2024, insere o acompanhamento da violência escolar no âmbito das políticas públicas. Tomadas conjuntamente, essas normas reforçam que a escola não deve responder de maneira improvisada a situações graves. O registro responsável das ocorrências, a comunicação com famílias, a proteção das pessoas envolvidas e o encaminhamento à rede de proteção, quando necessário, compõem dimensões institucionais distintas de medidas disciplinares ordinárias.

O terceiro resultado diz respeito à participação. O estudo de Amaro, Schunk e D'Angelo (2024) adverte, pela própria pluralidade de concepções identificadas, que a expressão “gestão democrática” não garante uma prática única. Isso ajuda a compreender por que escolas podem possuir conselhos e regimentos sem desenvolver processos efetivos de escuta. A possibilidade de discutir regras de convivência em assembleias, conselhos de classe e instâncias

estudantis não elimina prerrogativas legais da direção, mas amplia a legitimidade das escolhas e permite corrigir normas percebidas como arbitrárias.

Paro (2016) auxilia a interpretar esse resultado ao situar a democratização da escola no campo das relações de poder e da participação nas decisões. A perspectiva de Freire (2016) acrescenta que a autonomia se desenvolve na experiência responsável da liberdade, e não apenas na obediência ao comando externo. Para Vasconcellos (2006), a disciplina consciente envolve construção interativa. Lidas em conjunto, essas contribuições sustentam a diferença entre uma escola que simplesmente informa regras previamente fixadas e outra que explicita sua finalidade, acolhe contraditórios e cria oportunidades para que as pessoas compreendam as consequências de suas ações.

O quarto resultado refere-se à dimensão preventiva e relacional. Ribeiro et al. (2026) discutem transformações na convivência associadas à pandemia e ao período posterior, com tensões nos vínculos escolares. Embora a experiência de cada escola varie, a síntese sugere que medidas de acolhimento, participação e recomposição de laços não podem ser tratadas como atividades acessórias. Na prática, ações preventivas podem incluir rodas de diálogo planejadas, acompanhamento de transições entre etapas de ensino, canais de comunicação protegidos e trabalho curricular sobre direitos, diferenças e responsabilidade coletiva.

A questão da tecnologia introduz uma dimensão concreta da governança das regras. A Lei nº 15.100/2025 disciplina a utilização de aparelhos eletrônicos pessoais por estudantes na educação básica. Sua aplicação demanda orientações claras, comunicação com as famílias e tratamento institucional consistente de situações excepcionais previstas na legislação. Se cada professor ou turma interpreta a regra de forma contraditória, a norma tende a produzir novos atritos. Quando inserida no projeto pedagógico, discutida com transparência e vinculada a objetivos formativos, pode servir como ocasião de aprendizagem sobre direitos, deveres e uso responsável das tecnologias.

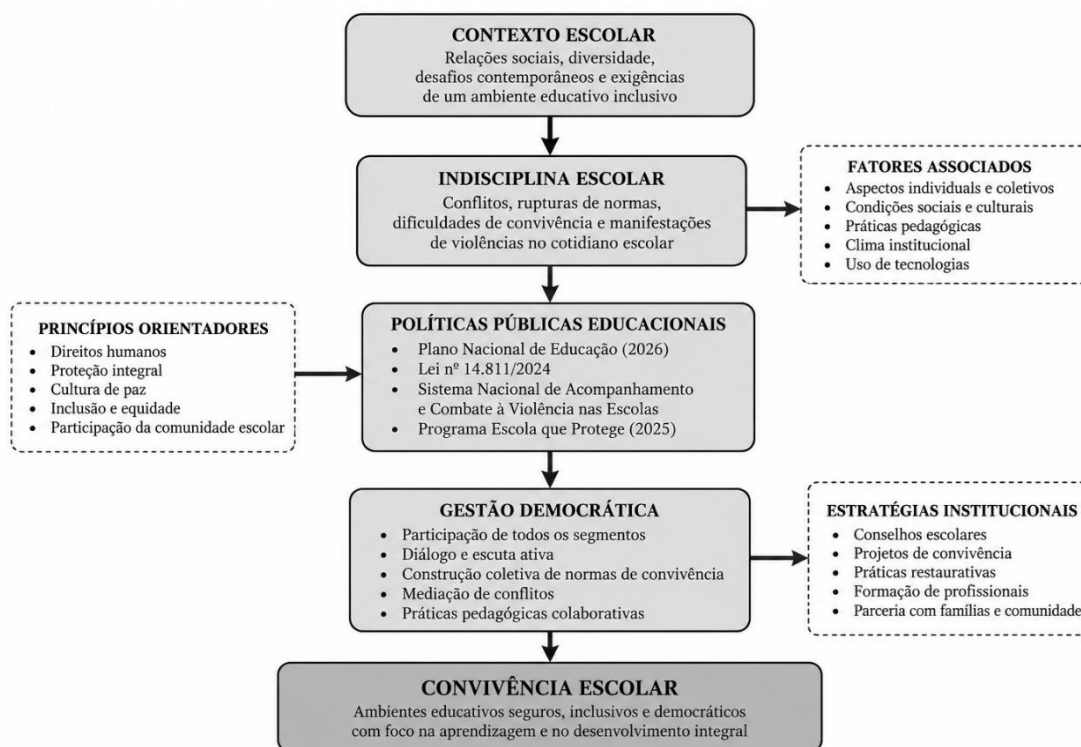
A política pública mais abrangente considerada nesta revisão é o PNE de 2026, aprovado pela Lei nº 15.388/2026. Em seu objetivo 18, são estabelecidas metas e estratégias relativas à participação, ao controle social, aos conselhos escolares e à relação entre escola e comunidade. Destaca-se, para a

problemática do artigo, a estratégia 18.8, que prevê mecanismos de comunicação e convivência entre equipes escolares, estudantes e responsáveis visando fortalecer vínculos e prevenir a violência. A relevância desse dispositivo está em vincular a qualidade institucional não apenas à gestão administrativa, mas também à experiência democrática cotidiana.

O Programa Escola que Protege, instituído pela Portaria Interministerial MEC/MJSP nº 1/2025, integra a arquitetura nacional de prevenção das violências. Seu alcance exige colaboração entre entes federativos, equipes gestoras e diferentes setores da proteção de crianças e adolescentes. A presença de uma política nacional, contudo, não significa implantação homogênea em todas as unidades de ensino. Recursos, equipes, formação, tempo de planejamento e articulação territorial influenciam a capacidade de converter diretrizes em práticas concretas. A revisão, por ser bibliográfica, identifica essa condição lógica e institucional, mas não mede a efetividade local da política.

É possível sistematizar as implicações da revisão em um percurso de decisão institucional. O primeiro movimento é identificar com rigor o episódio e seus riscos, ouvindo as pessoas envolvidas sem expô-las indevidamente. O segundo consiste em distinguir o que exige resposta de proteção imediata daquilo que admite trabalho pedagógico mediado. O terceiro é definir ações proporcionais, combinando reparação, orientação, acompanhamento e responsabilização quando cabível. O quarto movimento envolve a avaliação coletiva e a revisão das regras ou condições escolares que possam estar favorecendo recorrências. A Figura 1 explicita essas relações como proposta analítica derivada da literatura, e não como protocolo oficial obrigatório.

Figura 1 – Percurso analítico para respostas pedagógicas e protetivas aos conflitos escolares



Fonte: elaboração própria, com base na síntese interpretativa desta revisão.

A necessidade de acompanhamento sistemático merece destaque. Uma escola pode registrar menos ocorrências simplesmente porque seus estudantes deixaram de relatar problemas, e não porque a convivência melhorou. Por isso, é recomendável interpretar indicadores administrativos ao lado de percepções de segurança, pertencimento, qualidade do diálogo e confiança na equipe escolar. Conselhos e assembleias também podem acompanhar a implementação de acordos coletivos, sem exposição nominal de estudantes ou violação de confidencialidade. Esse princípio articula participação democrática e prudência no tratamento das informações.

Ao confrontar os resultados com os objetivos específicos, observa-se que a primeira finalidade foi contemplada pela diferenciação conceitual entre indisciplina, conflitos e violências, sustentada principalmente por Santos e Queiroz (2021), Chrispino, Melo e Chrispino (2024) e Vasconcellos (2006). A segunda foi atendida mediante leitura dos marcos legais que disciplinam proteção, prevenção e participação. A terceira se expressa na sistematização de princípios institucionais e do percurso analítico apresentado na Figura 1. O alcance desses objetivos é teórico-interpretativo: não equivale à comprovação

empírica de que determinadas práticas produziram redução mensurável das ocorrências.

A resposta à pergunta fomentadora pode, portanto, ser formulada de modo condicional: políticas públicas e gestão democrática contribuem para deslocar a indisciplina de um registro exclusivamente sancionatório quando normas de proteção, procedimentos pedagógicos, escuta e decisões colegiadas são efetivamente articulados. Isoladamente, a legislação pode permanecer formal, assim como a participação pode transformar-se em ritual sem influência decisória. O potencial de mudança está na coerência entre finalidades educativas, condições materiais, segurança das pessoas e compromissos assumidos pelas equipes e pela comunidade.

Convém reconhecer tensões ainda abertas. Há episódios em que a prioridade imediata é interromper danos, e não promover uma negociação direta; existem também conflitos cotidianos cuja abordagem policial ou excessivamente burocrática pode intensificar a exclusão. O julgamento profissional deve considerar idade, gravidade, reincidência, necessidades de apoio e garantias de proteção. A revisão não fornece um roteiro mecânico válido para toda escola, mas um conjunto de critérios interpretativos que exige contextualização. Essa cautela impede que o discurso da convivência democrática se converta em fórmula genérica, desvinculada de desigualdades sociais e da complexidade do trabalho docente.

A contribuição principal reside na integração de três níveis analíticos geralmente tratados de forma isolada: o sentido pedagógico da disciplina, a base normativa de prevenção e proteção e a governança participativa das decisões. A leitura de Santos e Queiroz (2021) ilumina os vínculos entre cultura escolar e indisciplina; o mapeamento de Chrispino, Melo e Chrispino (2024) reforça a importância de conceituar as violências; Ribeiro et al. (2026) amplia o horizonte para cuidado e pertencimento; e Amaro, Schunk e D'Angelo (2024) recoloca a gestão como prática passível de diferentes configurações. Esse conjunto sustenta uma interpretação suficientemente abrangente para orientar novas pesquisas de campo, sem substituir sua realização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo analisou como políticas públicas e gestão democrática podem contribuir para transformar o enfrentamento da indisciplina em promoção de uma convivência escolar participativa. A revisão narrativa permitiu compreender que conflitos não se explicam somente pela conduta individual: dependem também da cultura escolar, da organização das relações, da legitimidade das regras e das possibilidades de escuta. Ao mesmo tempo, evidenciou que práticas democráticas não dispensam limites nem respostas proporcionais diante de situações que comprometem direitos e segurança.

Os objetivos propostos foram alcançados no plano teórico-bibliográfico. Distinguiram-se indisciplina, conflitos e violências; sistematizaram-se contribuições de normas brasileiras recentes; e elaborou-se uma leitura integrada de prevenção, mediação e participação. A pergunta de pesquisa foi respondida no sentido de que o deslocamento de abordagens punitivas para práticas de convivência depende da articulação entre proteção, intencionalidade pedagógica, colegiados atuantes e compromisso de toda a comunidade escolar. Essa conclusão expressa uma interpretação das fontes, não um resultado de experimento ou pesquisa empírica com escolas.

Como limitação, destaca-se a seleção intencional de referências, própria da revisão narrativa, que não assegura cobertura exaustiva da produção disponível. Sugere-se, para investigações futuras, acompanhar escolas em diferentes territórios, analisar a implementação do PNE e do Programa Escola que Protege e ouvir estudantes, profissionais e famílias sobre a legitimidade das normas e o sentimento de pertencimento. A convivência democrática deve ser tratada como prática pedagógica contínua e institucionalmente sustentada, e não como resposta episódica a ocorrências disciplinares.

REFERÊNCIAS

AMARO, Rubens de Araujo; SCHUNK, Luciana; D'ANGELO, Márcia Juliana. Concepções de gestão escolar democrática: estudo fenomenográfico com diretores de escolas públicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, e41837, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469841837>.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Presidência da

República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023. Autoriza o Poder Executivo a implantar serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14643.htm. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.006, de 24 de abril de 2024. Institui o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas e regulamenta a Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d12006.htm. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2024b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério da Justiça e Segurança Pública. Portaria Interministerial MEC/MJSP nº 1, de 21 de março de 2025. Institui o Programa Escola que Protege – ProEP. Brasília, DF, 2025b. Disponível em: <https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/1907>. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 19 out. 2026.

CHRISPINO, Alvaro; MELO, Thiago Brañas de; CHRISPINO, Renata Pereira. Violências escolares: uma revisão de literatura baseado na Análise de Redes Sociais. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 32, n. 123, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204426>.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2016.

RIBEIRO, Luiz Paulo et al. Convivência escolar e pandemia de COVID-19: transformações, tensões e possibilidades (2020–2025). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 42, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698-61989>.

SANTOS, Rosane Barreto Ramos dos; QUEIROZ, Paulo Pires de. A complexa relação humana no espaço escolar: o que indisciplina, currículo e cultura têm a nos revelar? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 339–356, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i261.4619>.

SNYDER, Hannah. Literature review as a research methodology: an overview and guidelines. *Journal of Business Research*, v. 104, p. 333–339, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>.

SUKHERA, Javeed. Narrative reviews: flexible, rigorous, and practical. *Journal of Graduate Medical Education*, v. 14, n. 4, p. 414–417, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4300/JGME-D-22-00480.1>.

TURNBULL, Darren; CHUGH, Ritesh; LUCK, Jo. Systematic-narrative hybrid literature review: a strategy for integrating a concise methodology into a manuscript. *Social Sciences & Humanities Open*, v. 7, n. 1, 100381, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100381>.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. (In)disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006.