



A Judicialização da Relação Estudante–Professor no Brasil: da Responsabilização à Gestão Pedagógica dos Conflitos

Anselmo da Silva Nascimento

Universidade Católica de Brasília-UCB, Brasília-DF, Brasil

Bethânia Itagiba Aguiar Arifa

Procuradoria-Geral da República - Ministério Público da União (PGR/MPU), Brasília-DF, Brasil

Tiago Zanquêta de Souza

Universidade de Uberaba - UNIUBE, Uberaba-MG, Brasil

RESUMO

O artigo analisa o avanço da judicialização das relações escolares no Brasil e seus efeitos sobre a autoridade e a autonomia docente. Argumenta-se que a crescente interferência do sistema jurídico nos conflitos escolares, especialmente após a tipificação penal do *bullying*, tem transformado o ambiente educacional em um espaço de incerteza e responsabilização. Por meio de uma abordagem analítico-interpretativa, o texto propõe o Letramento Legal Pedagógico (LLP) como instrumento de empoderamento profissional, capaz de articular o conhecimento normativo e pedagógico, fortalecendo a convivência escolar e reduzindo a dependência do Judiciário. Conclui-se que a formação continuada conjunta entre professores e operadores do direito constitui uma estratégia viável para enfrentar o labirinto jurídico-educacional e reafirmar o papel da escola como espaço de cidadania e aprendizagem.

Palavras-chave: judicialização; educação; letramento legal pedagógico; formação continuada; autonomia docente.

THE JUDICIALIZATION OF THE STUDENT-TEACHER RELATIONSHIP IN BRAZIL: FROM ACCOUNTABILITY TO PEDAGOGICAL CONFLICT MANAGEMENT

ABSTRACT

The article analyzes the advance of the judicialization of school relations in Brazil and its effects on teachers' authority and autonomy. It argues that the growing interference of the legal system in school conflicts, especially after the criminalization of bullying, has transformed the educational environment into a space marked by uncertainty and accountability. Through an analytical and interpretive approach, the paper proposes Pedagogical Legal Literacy (PLL) as an instrument of professional empowerment capable of articulating normative and pedagogical knowledge, strengthening school coexistence, and reducing dependence on the Judiciary. It

concludes that joint continuing education for teachers and legal professionals constitutes a viable strategy to confront the legal-educational maze and reaffirm the school's role as a space for citizenship and learning.

Keywords: judicialization; education; pedagogical legal literacy; continuing education; teacher autonomy.

LA JUDICIALIZACIÓN DE LA RELACIÓN ALUMNO-PROFESOR EN BRASIL: DE LA RENDICIÓN DE CUENTAS A LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DE CONFLICTOS

RESUMEN

Este artículo analiza la creciente judicialización de las relaciones escolares en Brasil y sus efectos sobre la autoridad y la autonomía docente. Argumenta que la creciente injerencia del sistema judicial en los conflictos escolares, especialmente tras la tipificación del acoso escolar como delito, ha transformado el entorno educativo en un espacio de incertidumbre y rendición de cuentas. Mediante un enfoque analítico-interpretativo, el texto propone la Alfabetización Jurídica Pedagógica (AJP) como herramienta de empoderamiento profesional, capaz de articular el conocimiento normativo y pedagógico, fortalecer la convivencia escolar y reducir la dependencia del poder judicial. Concluye que la formación continua conjunta de docentes y profesionales del derecho constituye una estrategia viable para abordar la complejidad jurídico-educativa y reafirmar el papel de las escuelas como espacios de ciudadanía y aprendizaje.

Palabras clave: judicialización; educación; alfabetización jurídica pedagógica; educación continua; autonomía docente.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta do diálogo inicial entre dois acadêmicos – um do campo da Educação e o outro do Direito – que, a partir de experiências distintas, refletiram sobre o enfrentamento do *bullying* nas escolas e a crescente resolução desses casos no Poder Judiciário. O encontro entre esses olhares disciplinares revelou a necessidade de compreender a escola não apenas como espaço de aprendizagem, mas também como arena de disputas normativas e jurídicas.

O objetivo central do texto é analisar, sob uma perspectiva interdisciplinar, a judicialização das relações escolares, especialmente entre estudantes e professores, e propor estratégias de formação continuada que integrem os saberes jurídico e pedagógico, de modo a fortalecer a autonomia docente e reduzir a insegurança decorrente da cultura da litigiosidade. A hipótese de pesquisa sustenta que o Letramento Legal Pedagógico (LLP), concebido como prática de *lifelong learning* compartilhada entre educadores e operadores do direito, pode funcionar como instrumento de empoderamento e mediação ética no cotidiano escolar.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, analítico-interpretativa e propositiva, baseada em revisão bibliográfica interdisciplinar e análise teórico-crítica de casos e legislações

recentes relacionadas à judicialização educacional, ao *bullying* e à responsabilidade civil do educador. O estudo articula contribuições de autores como Kelsen (1990; 2000), Freire (2013), Foucault (2014), Morin (2014) e Young (2007), entre outros, para examinar as intersecções entre direito, educação e autonomia profissional docente.

O texto se estrutura em cinco seções: a introdução contextualiza o fenômeno e define os eixos analíticos; a segunda seção aborda a cultura da judicialização e suas implicações para o ambiente escolar; a terceira discute o labirinto jurídico-educacional e o impacto da responsabilização civil sobre o professor; a quarta propõe o Letramento Legal Pedagógico e a formação continuada compartilhada como caminhos para a superação do problema; a conclusão retoma os achados e reafirma a urgência de uma aproximação dialógica entre educação e direito, transformando a lei em aliada da emancipação pedagógica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A CULTURA DA JUDICIALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES NO BRASIL

A crescente judicialização da vida social e das políticas públicas no Brasil tem transformado o Poder Judiciário na principal arena de resolução de conflitos, extrapolando a função tradicional de mera aplicação da lei. Sob uma perspectiva antropológica, essa ascensão reflete a cultura da litigiosidade na sociedade brasileira (Sadek, 2010), onde as demandas por direitos e a resolução de tensões migram cada vez mais para o sistema de Justiça.

Essa percepção afeta toda a sociedade, que passa a acionar o Judiciário por não encontrar mecanismos extrajudiciais mais eficazes para a solução dos problemas que enfrenta. Com o legítimo desejo de garantir os direitos fundamentais, as pessoas aderem à judicialização forçada (quando o acesso à justiça garante o que não foi oferecido pela administração). Esta, então, passa a se apresentar como um mecanismo de avanço social, especialmente nas demandas de saúde e educação, onde a intervenção judicial supre a omissão do poder público (Taporosky; Silveira, 2018). Esse movimento incentiva o acionamento imediato do Judiciário, encarregando-o da primeira instância, e não mais da última, e consolida a “cultura da litigiosidade”, em que a justiça passa a ser vista como a porta para a resolução de conflitos (Sadek, 2010).

Essa expansão da atuação judicial no Brasil impõe um choque com as concepções clássicas do Direito. Enquanto a Teoria Pura do Direito de Hans Kelsen busca uma ciência jurídica que se concentre na norma posta, livre de influências metafísicas ou idealistas sobre a justiça (Kelsen, 2000 e 1990), a prática brasileira revela um Judiciário que, frequentemente, vai

além da aplicação pura da lei, criando direitos e suprindo a inação dos demais Poderes. Kelsen, no entanto, reconhece que a interpretação feita pelo órgão aplicador do Direito (o Judiciário) é sempre autêntica e cria direito, inclusive para o caso concreto.

Os números do Poder Judiciário confirmam o crescimento dessa cultura. O relatório "Justiça em Números", do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), demonstra a dimensão da litigiosidade. Embora os dados variem a cada ciclo, a tendência de crescimento é constante. Em 2022, por exemplo, o Brasil atingiu um estoque alarmante de 81,4 milhões de processos pendentes e um custo total de R\$ 116 bilhões (ou R\$ 540,06 per capita) para manter o sistema em funcionamento (Brasil, 2023).

Juristas como Luís Roberto Barroso, ex-ministro do Supremo Tribunal Federal, defendem que a judicialização decorre do modelo constitucional que inseriu uma vasta gama de direitos sociais, permitindo que o Judiciário atue para dar efetividade a direitos não concretizados pelos Poderes Executivo e Legislativo (Barroso, 2012). Nessa perspectiva, a intervenção do Poder Judiciário na educação é frequentemente vista como um passo necessário para a efetivação dos direitos sociais previstos na Constituição Federal de 1988.

O direito à educação é reconhecido como um direito fundamental, sendo dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para a cidadania. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) é citada para garantir o direito humano à inclusão escolar. Nesse sentido, a judicialização do direito à educação pode ser vista como uma estratégia para a implementação de direitos básicos, quando há inércia do Executivo e Legislativo, como observa Anna Pintore (2000). Muitas vezes, a intervenção judicial é a única maneira de garantir a universalização do acesso, a permanência, a oferta de educação de qualidade e o atendimento especializado, especialmente para crianças com deficiência.

A tensão gerada pela judicialização remete também à teoria do Estado de Direito (*Rule of Law*). Jeremy Waldron (2013), ao discutir o Estado de Direito, enfatiza a importância da separação de funções de poder legal (criar, aplicar e interpretar leis) para a estabilidade social, argumentando que o processo legislativo e a aplicação consistente da lei são cruciais. A ascensão da judicialização na educação, que transforma questões pedagógicas em litígios e impõe limites à liberdade de cátedra, desafia essa separação, transferindo para o Judiciário decisões que, idealmente, deveriam ser resolvidas no âmbito da gestão escolar e das políticas públicas, abalando a previsibilidade e a clareza exigidas pelo Estado de Direito.

Mais recentemente, a intervenção tem se intensificado também na esfera das relações interpessoais e de violência escolar. A judicialização do *bullying* e do *cyberbullying* consolidou-se como uma das maiores fontes de insegurança jurídica nas escolas, públicas e privadas. Com a promulgação da Lei n.º 13.185/2015 (Brasil, 2015), que instituiu o Programa de Combate à

Intimidação Sistemática (*Bullying*), e as recentes alterações no Código Penal pela Lei nº 14.811/2024 (Brasil, 1940), que tipificaram o *bullying* e o *cyberbullying*, o sistema de Justiça reafirmou a responsabilidade objetiva dos estabelecimentos de ensino. A jurisprudência brasileira tem reiteradamente responsabilizado escolas por omissão no dever de vigilância, prevenção e intervenção imediata em casos de agressões e humilhações sistemáticas, configurando dano moral indenizável. Tais decisões sublinham a visão de que a inação da instituição de ensino ou a falha em coibir as práticas lesivas viola o direito à dignidade, à integridade física e moral do estudante segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990, arts. 17 e 18), gerando o dever de reparação civil solidária (Brasil, 2002, arts. 927 e 932, IV).

Para exemplificar, seguem as ementas dos acórdãos proferidos nos julgamentos da Apelação Cível nº 20110710371373, da Apelação Cível n.º 1.0024.14.218844-0, e do Recurso Especial nº 1.539.635:

EMENTA. APELAÇÃO CÍVEL. CIVIL. CONSUMIDOR. REPARAÇÃO DE DANOS. ABALO PSICOLÓGICO. AGRESSÕES EM AMBIENTE ESCOLAR. OMISSÃO DA ESCOLA. DANO MORAL CARACTERIZADO. QUANTUM INDENIZATÓRIO. PROPORCIONALIDADE E RAZOABILIDADE. MANUTENÇÃO. TRATAMENTO PSICOLÓGICO. CUSTEIO TEMPORÁRIO. 1. A ocorrência de ofensas e agressões no ambiente escolar por reiteradas vezes, bem como a atitude tímida e ineficaz da escola em solucionar o problema, configura dano moral indenizável, por acarretar abalos físicos e psicológicos à aluna. 2. O valor fixado a título de compensação por danos morais, em que pese a falta de critérios objetivos, deve ser pautado pela proporcionalidade e razoabilidade, além de servir como forma de compensar o dano sofrido e de inibir a conduta praticada. 3. Em que pese a responsabilidade da escola em arcar com o tratamento psicológico da aluna vítima de *bullying*, tal condenação não deve se prolongar *ad eternum*, devendo ser fixados critérios razoáveis para o cumprimento da obrigação. 4. Apelação conhecida e parcialmente provida. (TJDFT. Apelação Cível n.º 20110710371373, Rel. Des. Simone Lucindo, Rev. Des. Nídia Corrêa Lima, 1ª Turma Cível, julgado em 8/4/2015, DJe de 15/4/2015).¹

EMENTA. APELAÇÃO CÍVEL - AÇÃO DE INDENIZAÇÃO - ESCOLA MUNICIPAL - DANOS MORAIS - ESTUDANTE SUPOSTAMENTE VÍTIMA DE *BULLYING* - SUPOSTA AGRESSÃO PERPETRADA POR OUTRO ALUNO - AUSÊNCIA DE COMPROVAÇÃO - IMPROCEDÊNCIA DO PEDIDO - SENTENÇA MANTIDA. 1. Para a configuração da responsabilidade do Estado, necessário se faz a comprovação do dano, do fato administrativo e do nexo de causalidade entre eles. 2. Em se tratando de ato omissivo, necessária a comprovação de que estava a Administração obrigada a impedir o prejuízo causado a terceiro, para fins de responsabilização, não se cuidando de responsabilidade objetiva. 3. Após detida análise dos autos, em que pese a alegação da autora de que foi vítima de *bullying* dentro da escola, inexistente comprovação nos autos nesse sentido. 4.

¹ Cf.: <https://www.tjdft.jus.br/consultas/processuais>.

A questão atinente ao *bullying* mostra-se controversa nos autos, não tendo a parte autora comprovado, nos termos do art. 373, I, do CPC, que a Escola Municipal não tem a segurança necessária ou que a direção e os funcionários da escola são omissos quanto aos cuidados com os alunos. 5. O Estado (*lato sensu*) ocupa a posição de garantidor de todos aqueles que se encontram dentro do recinto escolar, respondendo pelos atos praticados nesse contexto, ao que se acresce o fato de que atos de violência apresentam-se como um infeliz exemplo da realidade do sistema educacional brasileiro, que padece de gravíssimos problemas, de conhecimento de toda a sociedade, devendo o Poder Judiciário atuar com absoluto rigor de modo a salvaguardar de forma concreta a integridade física e psíquica dos alunos e dos profissionais do magistério, contudo, patente a ausência do fato administrativo na hipótese dos autos, eis que não restou demonstrado que a escola estava obrigada a impedir a situação que originou a lesão da autora. 6. Recurso ao qual se nega provimento. (TJMG. Apelação Cível n.º 1.0024.14.218844-0/002, Rel. Des. Teresa Cristina da Cunha Peixoto, 8ª Câmara Cível, julgado em 30/4/2020, DJe de 25/11/2020).²

EMENTA. RECURSOS ESPECIAIS INTERPOSTOS PELA INSTITUIÇÃO DE ENSINO E POR ALUNO DELA, CONDENADOS A RESPONDER CIVILMENTE PELAS AGRESSÕES PRATICADAS POR ESSE ALUNO CONTRA OUTRO NO INTERVALO DO RECREIO NAQUELA INSTITUIÇÃO. 1. Recurso interposto pelo aluno deficiente quanto à sua fundamentação diante da ausência de indicação do dispositivo legal tido por violado. Incidência da Súmula 284 do STF. 2. Recurso interposto pela instituição de ensino. Responsabilidade civil da instituição de ensino firmada com base no art. 932, IV, do CC 2002. Inaplicabilidade à hipótese de fato delineada pelas instâncias ordinárias, considerando que não se trata de instituição de ensino “onde se albergue por dinheiro”. Ausência, ademais, de nexo de causalidade entre a suposta omissão da instituição de ensino e o dano causado a um de seus alunos por outro. Caso em que, conforme o panorama de fato traçado pela corte revisora, a desavença ocorrida entre os dois alunos, adolescentes de dezessete anos, ocorreu de forma súbita, descaracterizando o nexo de causalidade material entre o evento danoso e a atividade imputável aos agentes da instituição de ensino, considerando que não havia a efetiva possibilidade de agir para impedir o resultado danoso. (STF, RE 109615 e RE 841526.) 3. Ausência de análise, pelo acórdão recorrido, de alegação do autor, rejeitada pela sentença, de que teria ocorrido omissão de socorro e negligência da instituição de ensino quando informada da agressão, o que, se confirmado, acarreta a responsabilidade objetiva, por defeito relativo à prestação de serviço, prevista no art. 14 do CDC. 4. Não cabendo, no âmbito do recurso especial, a resolução de controvérsia a propósito de matéria de fato, impõe-se a volta dos autos à origem para que o Tribunal aprecie as demais alegações das partes, especialmente no tocante à conduta do colégio imediatamente após a agressão. 5. Recurso especial interposto pelo aluno não conhecido. Recurso especial interposto pela instituição de ensino conhecido e provido em parte. (STJ. Recurso Especial n.º 1.539.635/MG. Rel. Min. Maria Isabel Gallotti, 4ª Turma, julgado em 13/12/2016, DJe de 14/12/2021).³

Em 28 de junho de 2024, o Supremo Tribunal Federal julgou parcialmente procedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 5.668, para reconhecer a obrigação das escolas

² Cf.: <https://www.tjmg.jus.br/portal-tjmg/>.

³ Cf.: <https://www.stj.jus.br/sites/portallp/Inicio>.

públicas e particulares de coibir as discriminações por gênero, por identidade de gênero e por orientação sexual. No julgamento, o Plenário da Suprema Corte interpretou dispositivo da Lei 13.005/2014 sobre o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014) para reconhecer a obrigação das instituições de ensino nesse sentido, bem como o dever de combater o *bullying* e as discriminações de cunho machista contra meninas e homotransfóbicas, que afetam gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. O ministro Nunes Marques ficou vencido, defendendo que as questões que envolvem a educação devem ser debatidas pelos Poderes Legislativo e Executivo.⁴

Como se vê, o ápice da judicialização das relações sociais reverbera, de forma aguda, no espaço de convívio mais fundamental para o futuro do país: a escola. O fenômeno da judicialização da educação – para garantir o direito à creche, para mediar conflitos entre estudantes ou para questionar o conteúdo pedagógico, por exemplo – gera consequências diretas e severas no papel do professor. Desloca o foco da autonomia pedagógica para a responsabilidade civil e até mesmo penal do educador. O professor, não raro, deixa de ser mediador do conhecimento para se tornar um potencial réu, sentindo-se desamparado, porque, efetivamente, não foi preparado para enfrentar desafios, antes educacionais, e que, agora, são também jurídicos (Chrispino; Chrispino, 2008).

Estudos recentes indicam que a ameaça de processos judiciais, inclusive por danos morais, devido a conflitos em sala de aula ou durante atividades, cria um ambiente de insegurança e sobrecarga (Santos, 2025). Esta conjuntura leva o professor a adotar uma postura defensiva, restringindo suas ações, inibindo debates mais complexos e, paradoxalmente, comprometendo a qualidade da experiência educativa, que deveria ser a sua principal missão.

Outro vetor de pressão que contribui para o fenômeno da judicialização do cotidiano escolar manifesta-se em movimentos que buscam intervir diretamente no conteúdo e na metodologia de ensino. A ascensão de iniciativas como a da “Escola Sem Partido” ilustra um ponto de tensão significativo, ao questionar a legitimidade do docente para abordar determinados temas, sob a alegação de “doutrinação ideológica” (Bernardes, 2025). Embora a necessidade de controle sobre a qualidade e a neutralidade do ensino sejam um pressuposto democrático, o direcionamento dessas disputas para a esfera judicial gera o risco de impor limites à liberdade de cátedra, um dos pilares do ensino, conforme a Constituição Federal (Brasil, 1988, art. 206, II), e à pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas. Essa via judicial, ao invés de fomentar o debate plural, pode restringir o potencial crítico e reflexivo da

⁴ Cf.: <https://portal.stf.jus.br/>.

educação, transformando o professor em alvo de vigilância e processos, o que inibe a necessária autonomia pedagógica.

A ascensão da judicialização na educação não está, portanto, isenta de controvérsias. Juristas e educadores debatem se o Direito, com sua lógica formal e processual, é a ferramenta mais adequada para resolver problemas intrinsecamente pedagógicos ou de gestão de conflitos no cotidiano escolar. A intervenção judicial é altamente eficaz para garantir o acesso a vagas, merenda escolar e a recursos (o *policy-making* judicial), mas o sistema jurídico pode ser inadequado para deliberar sobre a qualidade da experiência educativa ou para mediar conflitos interpessoais, que exigem flexibilidade, diálogo e conhecimento do desenvolvimento humano. O juiz é levado, muitas vezes, a fazer uma opção político-jurídica, mas o Direito não deve ser visto apenas como um conjunto de proibições, mas como um instrumento de cidadania ativa e de organização social. A intervenção, por vezes, corre o risco de sobrecarregar os profissionais e gerar um ambiente de medo e desconfiança, reforçando o que se chama de cultura da litigiosidade (Sadek, 2010).

2.2 AFINAL, PARA QUE SERVE A ESCOLA?

O cenário brasileiro do século XX é marcado pelo desejo de promover uma educação construtivista, crítica, voltada para a formação de sujeitos autônomos e capazes de transformar a sociedade (Teixeira, 1997). Contudo, no pós-guerra, é possível encontrar correntes que começam a entender a escola como um autêntico aparelho ideológico do Estado (Althusser, 2021), que seleciona e distribui formas de conhecimento, privilegiando e reproduzindo a classe dominante (Bernstein, 2000).

Michael Foucault compara a escola às prisões, quartéis e hospitais, na medida em que ela é colocada como espaço de normalização e disciplina. Ele entende o professor como a hierarquia que vigia, compara e classifica os indivíduos, dentro do espaço de micropoder, onde acontecem o adestramento e a ortopedia moral (Foucault, 2014). Mais focado na perspectiva da emancipação e do diálogo, Paulo Freire defende a escola como espaço de libertação e de conscientização dos estudantes, por meio da problematização dialógica do saber, na tentativa de gerar sujeitos capazes de intervir na história (Freire, 2013).

O primeiro quarto do século XXI tem sido marcado por fortes revoluções no campo educacional. A escola tenta sobreviver em meio à sociedade da informação, ao desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação e à fluidez do mercado de trabalho. Seu propósito não se restringe mais a preparar o estudante para o trabalho (modelo industrial) ou para a revolução (modelo freiriano puro), mas a prepará-lo para a permanente adaptabilidade. Assim, a escola se

apresenta como espaço para capacitar os sujeitos a conseguirem conhecimentos que, para maioria, não é possível adquirir em casa.

Superando a ideia de aparelho ideológico do Estado que reproduz o conhecimento dos poderosos, repensar a escola passa pela compreensão de que ela é lugar de promoção do chamado “conhecimento poderoso”, capaz de gerar novas formas de pensar a respeito do mundo (Young, 2007) e de avançar no desafio de encantar os estudantes para a necessidade de aprender a aprender constantemente.

2.3 FAZER-SE PROFESSOR EM UM LABIRINTO JURÍDICO-EDUCACIONAL

Dedicar-se a entender e proporcionar o “conhecimento poderoso” passa a ser a missão estratégica dos profissionais da educação, na atual conjuntura. Porém, o crescente enfrentamento de pais e estudantes que reproduzem as relações interpessoais da sociedade no ambiente escolar, tem levado o corpo docente brasileiro a um problemático recuo de atuação. Essa realidade não anula, por completo, a fé dos profissionais da educação no potencial do estudante e nem a crença inabalável no poder transformador da educação, mas compromete a fluidez das relações e, principalmente, a gestão das salas de aula.

O profissional que se faz professor adquire e desenvolve, ao longo de sua formação, uma série de conhecimentos e habilidades acerca dos conteúdos que vai ensinar e dos métodos para favorecer a inserção e interação social dos que se tornarão destinatários de sua ação educativa. Nessa construção, integrada ao universo do conhecimento científico validado, o profissional fundamenta a anterioridade pedagógica (Schütz, 2023), e, por meio da relação dialética, exerce a função pedagógica de comunicar o saber aos estudantes.

É no pleno exercício da profissão que os professores apresentam maior capacidade e sofrem os principais questionamentos. Por mais qualificados que eles sejam, sempre há, ainda que, em parte da população, a crença de que opiniões comuns são melhores e de que, para fugir do adestramento ideológico, é preciso desacreditar e generalizar os promotores da educação.

O exercício da docência busca despertar a vontade do estudante, indo além do que ele “quer”, para que ele entenda o que é “ser” no intercruzamento de diversas culturas, tecnologias e demandas sociais, que a vida contemporânea apresenta. Esse exercício fica comprometido, sobretudo, quando os professores se encontram travados em suas atividades.

Um estudo do Instituto Semesp sobre a desmotivação na carreira aponta para fatores que criam um ambiente de pressão e desvalorização que, indiretamente, estão ligados à essa tensão. O desânimo profissional torna-se perceptível na pesquisa desenvolvida pelo centro de inteligência analítica para o ensino superior. Constatou-se que 79,4% dos professores da

educação básica já pensaram em desistir da carreira; e que 52,3% deles já sofreram algum tipo de violência no desenvolvimento da profissão (Instituto Semesp, 2024).

Esses dados não se referem apenas aos problemas ligados às judicializações, é evidente. A (des)valorização dos profissionais da educação passa por muitos outros fatores, como: baixo retorno financeiro, carga horária excessiva, falta de interesse dos estudantes, tudo isso culminando no principal, a falta de reconhecimento profissional da classe. Somado a esses fatores, o aumento da violência e da judicialização das relações dificultam ainda mais o pleno exercício da docência no país.

As relações professor-estudante e escola-família têm gerado tensões e potenciais litígios, contribuindo para o ambiente de estresse e para o adoecimento que afasta os atuais profissionais das salas de aulas. No Brasil, a análise dos índices de judicialização dessas relações é possível de ser comprovada, por meio de dados estatísticos indiretos, pesquisas e análises de casos de violência e de responsabilidade civil contra educadores, que culminam na via judicial. A escalada da violência e da hostilidade no ambiente escolar cria um solo fértil para que pais e estudantes recorram à Justiça em busca de reparação por danos morais ou físicos, impulsionando a curva de judicialização das relações interpessoais.

Esse choque entre os universos do direito (marcado pela legalidade formal) e da educação (focado no desenvolvimento humano) gera um estado de paralisia e de insegurança entre os profissionais da área, sobretudo na gestão da sala de aula. O sistema jurídico opera com base em precedentes, códigos e definições precisas, enquanto o universo educacional lida com a fluidez das relações humanas, a subjetividade e a imprevisibilidade do desenvolvimento.

A sobreposição de leis e a atuação de diferentes agentes, em especial do Ministério Público e do Conselho Tutelar, têm papel fundamental na proteção dos direitos da criança e do adolescente, mas, na prática cotidiana das escolas, essa atuação nem sempre se articula de modo a fortalecer o trabalho pedagógico. O resultado é a criação de encruzilhadas normativas e institucionais que dificultam a tomada de decisão e sobrecarregam os profissionais da educação, gerando um ambiente de insegurança, medo e desconfiança.

A responsabilização civil, administrativa e até criminal de docentes e gestores por situações como indisciplina, conflitos interpessoais, episódios de violência ou alegações de danos morais, desloca para o campo jurídico aquilo que, antes, era predominantemente pedagógico e institucional. Atinge diretamente a gestão da sala de aula, pois amplia normas, protocolos, registros e obrigações de *compliance* para o professor, que passa a atuar sob mais risco jurídico percebido. Assim, a responsabilização judicial acaba por converter o espaço escolar em território de litígios judiciais, e não de aprendizado.

A consequência mais imediata é que a trilha educativa, amplamente conhecida e desenvolvida, durante o exercício da profissão docente, passa a ser um labirinto jurídico educacional, onde o medo de litígios altera decisões de gestão cotidiana: professores tornam-se mais avessos ao risco, padronizam intervenções, evitam confrontos e documentam tudo, priorizando o que é “juridicamente seguro” ao que é pedagogicamente oportuno. Consequentemente, o *ethos* jurídico-gerencial redefine o que é entendido como bom ensino (o que é registrável, auditável, defensável), reforçando uma cultura de evidências para a prestação de contas (Ball, 2005), nem sempre alinhada à qualidade pedagógica.

A consequência natural é que professores adotem formatos mais “práticos” e menos exploratórios, quando são pressionados por documentações e prazos, o que empobrece experiências de aprendizagem e inibe inovação didática. O receio de contestações favorece práticas de ensino defensivas, onde há a escolha de estratégias mais previsíveis, a redução de atividades potencialmente controversas, e o foco na conformidade (Goethel; Polido; Fonseca, 2020). Tolhe-se a criatividade. A consequência é a diminuição de oportunidades para pensamento crítico, debates e metodologias ativas, componentes decisivos para efetivas aprendizagens.

O reconhecimento deste labirinto não visa descreditar toda a necessária trajetória realizada pelo direito ao longo dos anos, para garantir a proteção das crianças e adolescentes. Não se trata de desmerecer o papel essencial do Ministério Público como fiscal da lei, nem do Conselho Tutelar como órgão de proteção e mediação social, por exemplo, ambos são pilares do sistema de garantia de direitos. O problema está na forma como a judicialização tem se expandido, deslocando, para o campo jurídico, questões que, antes, eram resolvidas no âmbito pedagógico e institucional.

O predomínio da lógica defensiva, da responsabilização e da prova no cotidiano da sala de aula aponta para uma burocratização que desmotiva docentes e intensifica o trabalho deles, empobrecendo as práticas de ensino e deslocando o foco da aprendizagem para a conformidade documental.

O enfrentamento desse fenômeno exige mais do que normas; requer políticas de apoio, formação e diálogo interinstitucional que promovam uma atuação cooperativa entre escolas, Ministério Público e Conselho Tutelar. A defesa dos direitos das crianças e adolescentes só se realiza plenamente, quando também se reconhece o professor como sujeito de direitos, cuja autonomia e segurança profissional são condições para o próprio cumprimento das garantias legais que se busca assegurar. Do contrário, o excesso de controle transforma a defesa de

direitos em mecanismo de paralisia, produzindo medo, insegurança e afastamento dos docentes da prática pedagógica transformadora.

Encontrar saídas para o labirinto jurídico-educacional implica recolocar a escola no centro da efetivação dos direitos, não como ré passiva de demandas judiciais, mas como espaço de construção de cidadania. Para isso, é urgente incorporar, à formação inicial e continuada dos professores, uma nova dimensão: o Letramento Legal Pedagógico (LLP), entendido como um conjunto de saberes e competências que permite ao docente compreender as interfaces entre direito e educação, agir com segurança normativa e preservar sua autoridade pedagógica. O LLP constitui, portanto, uma ferramenta estratégica de empoderamento profissional, capaz de reduzir a percepção de vulnerabilidade e fortalecer a mediação ética e legal no cotidiano escolar (Ferreira; Cury, 2009).

O Letramento Legal Pedagógico (LLP) envolve o domínio de conhecimentos normativos e de direitos humanos, a capacidade de gerir conflitos no âmbito administrativo-pedagógico e a transposição didática do direito, de modo que o professor consiga integrar o conhecimento jurídico ao currículo escolar. Trata-se de uma competência que promove uma atuação mais consciente, segura e crítica diante das tensões entre legalidade e pedagogia. No entanto, a formação de bons formadores capazes de desenvolver essa dimensão ainda constitui um dos maiores desafios para as políticas educacionais (Tirolí; Santos, 2024). O Direito, nessa perspectiva, deve deixar de ser visto apenas como um conjunto de proibições e sanções, para ser compreendido como instrumento de cidadania ativa, convivência democrática e organização social.

Os resultados, obtidos em contextos em que se busca articular direito e educação, demonstram o potencial transformador dessa integração. Experiências em oficinas de mediação de conflitos e de justiça restaurativa escolar têm revelado reduções expressivas na ocorrência de atos infracionais e na judicialização de conflitos, especialmente quando os professores dominam a legislação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as políticas de direitos humanos (Viveiros, 2020). Nesses contextos, o docente deixa de ser visto como potencial réu e passa a atuar como mediador primordial, recuperando sua autonomia pedagógica e fortalecendo a cultura da corresponsabilidade. As situações que poderiam evoluir para litígios são resolvidas internamente, com base em protocolos éticos e legais previamente conhecidos, reafirmando a escola como espaço de diálogo e emancipação (Santos, 2025).

2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA: DO LABIRINTO JURÍDICO À APRENDIZAGEM COMPARTILHADA

A necessidade de reformular a educação constitui uma discussão permanentemente presente nas mais diversas sociedades contemporâneas. A maneira como as múltiplas

influências do ambiente afeta os sujeitos originou o conceito de *sistema ecológico* (Bronfenbrenner, 2011), que é reafirmado por autores que reconhecem a complexidade do mundo e seu elevado grau de incerteza (Morin, 2014). A partir dessas concepções emerge a *ecologia dos saberes*, que propõe a integração de diferentes tipos de conhecimento orientada por finalidades comuns (Santos, 2007). Nesse horizonte, a formação continuada pode ser compreendida como um espaço de convergência de saberes, em que múltiplas experiências e perspectivas se articulam com o objetivo de ampliar a competência profissional de seus participantes.

A conjuntura social e educacional brasileira evidencia que a formação docente precisa incorporar a dimensão jurídica que permeia o ambiente escolar. O LLP, nesse contexto, apresenta-se como a ponte necessária entre a teoria pedagógica e a realidade legal que estrutura o cotidiano docente. Mais do que alertar o professor sobre riscos, a formação continuada deve empoderá-lo, por meio do domínio dos próprios deveres e dos direitos e deveres de seus estudantes, transformando a legislação, de obstáculo, em recurso pedagógico. Dessa forma, torna-se possível assegurar que a escola cumpra seu papel constitucional de promover o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania.

Entretanto, esse percurso não deve restringir-se ao diálogo entre pares. O campo educacional oferece, igualmente ao campo jurídico, uma oportunidade de formação mútua, favorecendo a compreensão, por parte dos operadores do direito, dos desafios inerentes à aplicação da legalidade formal, em um contexto de desenvolvimento humano, marcado por constante metamorfose e maturação subjetiva.

A formação continuada compartilhada não deve ser concebida como um curso adicional, mas como um dispositivo de reconstrução institucional capaz de aproximar linguagens, reduzir ruídos burocráticos e sustentar a autoridade pedagógica. Ao articular garantias jurídicas e finalidades educativas, devolve centralidade ao aprender e consolida-se como estratégia robusta de superação do labirinto jurídico-educacional. A convergência entre os campos do direito e da educação, em processos de formação continuada, pode gerar benefícios significativos para todos os agentes comprometidos com a qualidade educacional.

Concebida sob a perspectiva do *lifelong learning* e situada no contexto real de trabalho, a formação continuada sustenta o desenvolvimento integrado de saberes práticos, éticos e jurídicos (Imbernón, 2016; Nóvoa, 2019). Ao aproximar o ambiente escolar do sistema de justiça, possibilita a tradução de normas e responsabilidades em rotinas pedagógicas viáveis, reduz a incerteza e promove decisões seguras sem comprometer a criatividade docente (Adler; Borys, 1996). Em síntese, propõe-se a transformação de uma burocracia punitiva em uma

burocracia habilitadora, pautada por regras claras, inteligíveis e formativas, que sustentem o julgamento profissional do professor, em vez de o restringirem.

A proposta de formação continuada, integrando professores e operadores do direito, orienta-se por três objetivos centrais: a integração de saberes práticos, pedagógicos e jurídicos; o fortalecimento da profissionalidade reflexiva; e a promoção da mediação e da justiça restaurativa, como eixo de convivência. Tal integração favorece o entendimento, pelos operadores do direito, da microsociedade escolar governada pelo docente, ao passo que permite aos profissionais da educação compreenderem, de forma mais ampla, a aplicação da justiça no ambiente escolar.

O primeiro objetivo – integração de saberes práticos, pedagógicos e jurídicos – pressupõe o desenvolvimento de um “letramento jurídico educacional” por parte dos professores, envolvendo noções de dever de cuidado, protocolos de enfrentamento de violências, registros essenciais e direitos e deveres de estudantes e famílias. De modo complementar, os juristas necessitam compreender a natureza processual do ensino, a lógica formativa da indisciplina – entendida como oportunidade de aprendizagem – e a LDB como arcabouço que organiza responsabilidades e competências educacionais (Ferreira; Cury, 2009). O diálogo entre esses repertórios contribui para reduzir o hiato normativo-pedagógico e estabelecer critérios proporcionais de resposta a incidentes, atenuando a tendência à judicialização imediata dos conflitos escolares.

O segundo objetivo – o fortalecimento da profissionalidade reflexiva – concretiza-se por meio da análise de casos, da investigação da própria prática e da colaboração entre pares (Hargreaves; Fullan, 2012). Comunidades de prática favorecem a elaboração de protocolos exequíveis no tempo escolar, sustentados por feedback formativo e apoio mútuo, mitigando o isolamento docente e a gestão defensiva.

O terceiro objetivo – a mediação e a justiça restaurativa – busca prevenir o predomínio de uma gramática punitiva, difundindo práticas restaurativas que possibilitam reparação de danos, responsabilização dialógica e reconstrução de vínculos em comunidades escolares seguras (Morrison, 2007). Essa perspectiva fortalece uma autoridade pedagógica baseada no cuidado e no sentido ético da convivência, reduzindo a probabilidade de escalada contenciosa.

O compartilhamento da aprendizagem entre os campos da educação e do direito reforça a autonomia responsável e o julgamento profissional. Quando os professores dominam critérios jurídicos fundamentais e dispõem de protocolos graduais de resposta, o medo do litígio cede lugar à confiança informada. Deixam de ser vítimas do labirinto normativo, para se tornarem agentes capazes de administrar conflitos, com equidade e proporcionalidade (Chrispino;

Chrispino, 2008; Ferreira; Cury, 2009). Tal agenda pedagógica encontra-se no cerne da profissão docente contemporânea.

Por fim, a requalificação da convivência escolar e da aprendizagem emerge como fator de enriquecimento para a escola e para a sociedade. A incorporação de práticas de mediação e justiça restaurativa transforma os conflitos em oportunidades de aprendizagem socioemocional, reparação de danos e fortalecimento do pertencimento, refletindo-se na melhoria do engajamento e do desempenho (Morrison, 2007). Assim, o foco retorna ao processo de ensino-aprendizagem, e a cultura institucional desloca-se do punitivismo para a corresponsabilização, consolidando uma escola mais justa, democrática e humanizadora.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que a judicialização da vida social alcançou o cotidiano escolar, transferindo para o Judiciário questões originalmente pedagógicas. Esse processo repercute na perda de autonomia docente na gestão da sala de aula, no aumento da insegurança e na transformação da escola em espaço de litígios. Contudo, o enfrentamento dessa realidade não se resume à crítica da expansão judicial: exige a construção de pontes formativas entre os campos do direito e da educação.

O Letramento Legal Pedagógico (LLP) se apresenta como alternativa para reequilibrar essas esferas, ao capacitar professores para compreender a legislação, gerir conflitos e preservar sua autoridade pedagógica. A formação continuada compartilhada desponta como caminho de convergência epistemológica, permitindo que educadores e juristas atuem de forma cooperativa na efetivação dos direitos educacionais.

Conclui-se que a reversão da judicialização passa pela reafirmação da primazia do pedagógico. A escola deve ser reconhecida como espaço legítimo de mediação, diálogo e emancipação, onde o direito funcione como ferramenta de garantia e não de coerção. A gestão da relação professor-estudante exige que a formação continuada transforme a lei, de fonte de paralisia, em ferramenta de empoderamento. Ao aprenderem a caminhar de mãos dadas, a educação e o direito podem garantir que o processo educativo flua em seu potencial máximo, focando em seu objetivo principal: a formação integral do cidadão capaz de negociar, resolver conflitos e se adaptar permanentemente a um mundo em mutação. A integração entre saberes jurídicos e educacionais é, portanto, condição essencial para uma cultura escolar mais democrática, segura e humanizadora.

REFERÊNCIAS

- ADLER, P. S.; BORYS, B. Two types of bureaucracy: enabling and coercive. *Administrative Science Quarterly*, New York, v. 41, n. 1, p. 61-89, mar. 1996. DOI: <https://doi.org/10.2307/2393986>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/200552237_Two_Types_of_Bureaucracy_Enabling_and_Coercive. Acesso em: 18 set. 2026.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/447>. Acesso em: 18 set. 2026.
- BARROSO, L. R. Judicialização, ativismo judicial e legitimidade democrática. (SYN)THESIS, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 23-32, 2012. DOI: <https://doi.org/10.12957/synthesis.2012.7433>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/synthesis/article/view/7433>. Acesso em: 18 set. 2026.
- BERNARDES, I. A. *A judicialização das relações sociais e os impactos no campo educacional: o avanço do Projeto “Escola sem Partido”*. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/265118>. Acesso em: 18 set. 2026.
- BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control, and identity: theory, research, critique*. Rev. ed. Lanham: Rowman & Littlefield, 2000. DOI: <https://doi.org/10.5771/9781461636205>.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 set. 2026.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. *Justiça em números 2023*. Brasília, DF: CNJ, 2023. 326 p. ISBN 978-65-5972-116-0. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2023/08/justica-em-numeros-2023.pdf>. Acesso em: 18 set. 2026.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em: 18 set. 2026.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 set. 2026.
- BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jan. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm. Acesso em: 18 set. 2026.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 nov. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 18 set. 2026.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Quarta Turma. Recurso Especial nº 1.539.635/MG. Relatora: Min. Maria Isabel Gallotti. Brasília, DF, julgado em 7 dez. 2021. Disponível em: <https://www.stj.jus.br>. Acesso em: 18 set. 2026.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Plenário. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.668/DF. Relator: Min. Edson Fachin. Brasília, DF, julgamento virtual de 21 a 28 jun. 2024. Acórdão de 1º jul. 2024. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br>. Acesso em: 18 set. 2026.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/bsbRR9kkbgRZzn8dys4Npf/?lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2026.

DISTRITO FEDERAL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. Apelação Cível nº 20110710371373. Relatora: Des. Simone Lucindo. Brasília, DF, 8 abr. 2015.

FERREIRA, L. A. M.; CURY, C. R. J. A judicialização da educação. *Revista CEJ*, Brasília, v. 13, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009. Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/1097>. Acesso em: 18 set. 2026.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOETHEL, E. S. Q.; POLIDO, C.; FONSECA, D. C. A judicialização dos conflitos escolares. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 40, n. 110, p. 14-25, jan./mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC220191>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3ZzXtXjGNwJ8JC4bfHpYwnN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2026.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. *Professional capital: transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press, 2012.

IMBERNÓN, F. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

INSTITUTO SEMESP. *Mapa do ensino superior no Brasil 2024*. 14. ed. São Paulo: Instituto Semesp, 2024. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2024/04/mapa-ensino-superior-brasil-2024.pdf>. Acesso em: 18 set. 2026.

KELSEN, H. Essência e valor da democracia. In: KELSEN, H. *A democracia*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 23-107.

KELSEN, H. *Teoria pura do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça. 18ª Câmara Cível. Apelação Cível nº 1.0024.14.218844-0/002. Relatora: Des. Teresa Cristina da Cunha Peixoto. Belo Horizonte, 30 abr. 2020. *Diário de Justiça Eletrônico*, 25 nov. 2020.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2014.

MORRISON, B. *Restoring safe school communities: a whole school response to bullying, violence and alienation*. Annandale: Federation Press, 2007.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2026.

PINTORE, A. Democracia sin derechos: en torno al Kelsen democrático. *Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho*, Alicante, n. 23, p. 119-144, 2000. DOI: 10.14198/DOXA2000.23.05. Disponível em: <https://doxa.ua.es/article/view/2000-n23-democracia-sin-derechos-en-torno-al-kelsen-democratico>. Acesso em: 18 set. 2026.

SADEK, M. T. (org.). *Uma introdução ao estudo da justiça*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

SANTOS, P. A. M. dos. *A judicialização da educação e a responsabilidade civil dos educadores*. 2025. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2025. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/bb5535e6-0c00-4464-8fe1-9b3815fb1a86>. Acesso em: 18 set. 2026.

SCHÜTZ, J. A. Ser e fazer-se professor: reflexões sobre a noção de anterioridade pedagógica. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e14409, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14409. Disponível em: https://ojs.upf.br/index.php/rep/pt_BR/article/view/14409. Acesso em: 18 set. 2026.

TAPOROSKY, B. C. H.; SILVEIRA, A. A. D. A qualidade da educação infantil como objeto de análise nas decisões judiciais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e189508, 2018. DOI: 10.1590/0102-4698189508. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/JWWWsnBWJFvQZ4Y9ddXmqPt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2026.

TEIXEIRA, A. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TIROLI, L. G.; SANTOS, A. R. de J. Perfil do professor do ensino jurídico: visões e tensões sobre ser e fazer docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 50, e265392, 2024. DOI: 10.1590/S1678-4634202450265392. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022024000100811. Acesso em: 18 set. 2026.

VIVEIROS, K. F. M. de. Educação, direitos humanos e formação de professores: reflexões e proposições. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 27, n. 4, p. 8-28, 2020. DOI: 10.18764/2178-2229.v27n4p8-28. Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15992>.
Acesso em: 18 set. 2026.

WALDRON, J. Separation of powers in thought and practice. *Boston College Law Review*, Newton, v. 54, n. 2, p. 433-468, 2013. Disponível em:
<https://bclawreview.bc.edu/articles/702>. Acesso em: 18 set. 2026.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. DOI: 10.1590/S0101-73302007000400002. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2026.

SOBRE OS AUTORES

Anselmo da Silva Nascimento é mestre em Ciências da Educação pela Pontifícia Università Salesiana, Roma (2021). Especialista em Gestão Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) (2013), em Educação Social pela Universidade Católica de Brasília (2010) e em Filosofia e Desafios da Modernidade pela PUC Minas (2008). Graduado em Teologia (2012) e Filosofia (2006) pelo Instituto Santo Tomás de Aquino (ISTA). Atualmente, é Diretor do Colégio Salesiano Núcleo Bandeirantes e Vice-Presidente do Conselho Administrativo do grupo UBEC. Atua nas áreas de Filosofia, Teologia e Educação, com ênfase na formação de professores.

 anselmo@salesiano.br

 <https://orcid.org/0009-0002-2186-5620>

Bethânia Itagiba Aguiar Arifa é mestre em Direito pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Globalização, Justiça e Segurança Humana pela Escola Superior do Ministério Público da União (ESMPU), em Direito Penal e Processo Penal pela Universidade Cândido Mendes e em Direito Aplicado ao Ministério Público pela ESMPU. Graduada em Direito pelo Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Atualmente, é Oficial de Gabinete no Superior Tribunal Militar (STM) e aluna especial do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP).

 bethaarifaaguiar@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0009-0274-8753>

Tiago Zankêta de Souza é pós-doutor em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (2017). Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE) (2012). Especialista em Docência do Ensino Superior e em Gestão Ambiental pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ). Licenciado em Ciências Biológicas pela UNIUBE (2006). Atualmente, é coordenador e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Uberaba) e professor permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/Uberlândia) da UNIUBE.

 tiago.souza@p.ucb.br

 <https://orcid.org/0000-0002-2690-4177>

Recebido em 10 de junho de 2025.

Aprovado em 01 de outubro de 2026.

Publicado em 06 de outubro de 2026.