

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
— MESTRADO PROFISSIONAL —**

PATRÍCIA APARECIDA DA CUNHA

**VIOLÊNCIAS E EVASÃO ESCOLAR EM TURMAS DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL
DE UBERLÂNDIA – MG**

**UBERLÂNDIA – MG
2018**

PATRÍCIA APARECIDA DA CUNHA

**VIOLÊNCIAS E EVASÃO ESCOLAR EM TURMAS DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL
DE UBERLÂNDIA – MG**

Dissertação/Produto apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação Básica: fundamentos e planejamento

Orientador: Prof. Dr. Eloy Alves Filho

UBERLÂNDIA – MG
2018

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Cunha, Patrícia Aparecida da.
C914v Violências e evasão escolar em turmas de educação de jovens e adultos de uma escola pública municipal de Uberlândia-MG / Patrícia Aparecida da Cunha. – Uberlândia, 2018.
213 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Educação Básica - Fundamentos e Planejamento.

Orientador: Prof. Dr. Eloy Alves Filho.

1. Evasão escolar. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Violências. I. Alves Filho, Eloy. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD


Patrícia Aparecida da Cunha


**VIOLÊNCIAS E EVASÃO ESCOLAR EM TURMAS DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL
DE UBERLÂNDIA – MG**


Dissertação/Produto apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 09/07/2018.

BANCA EXAMINADORA:


Prof. Dr. Eloy Alves Filho
(Orientador)
Universidade de Uberaba (UNIUBE)


Profª Drª Elizabeth Figueiredo de Sá
Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)


Profª Drª Sandra Gonçalves Vilas Bôas Campos
Universidade de Uberaba (UNIUBE)

In memoriam de Maria Inácia da Silva, primeira idosa cuja alfabetização mediei, pelas lições de humildade, pelo caráter, pela simplicidade e pela fé inabalável; por acreditar em mim e me mostrar que a Educação é um dos caminhos para uma vida melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me capacitar e por conceder-me força e sabedoria para a concretização deste sonho. A Ele, a glória, a honra e o louvor!

A meu pais, **Ilza e Boaventura**, meu infinito agradecimento pelo amor incondicional!

A minha família amada, Arilson e Wilson (irmãos), sobrinho(a)s, cunhado(a)s, que me deram todo o suporte necessário para o alcance de meus objetivos. Obrigada pela compreensão, pela dedicação e, principalmente, pelas muitas orações realizadas.

A meu amado esposo, Guilherme, por ser tão importante na minha vida, alicerçando minha caminhada, sempre ao meu lado, fazendo-me acreditar que posso mais do que imagino. Devido à sua amizade, ao companheirismo, à compreensão, à paciência e, sobretudo, ao amor, este trabalho pôde ser concretizado. Foi com seu apoio que superei a jornada de trabalho, associada aos estudos e à pesquisa, sem comprometer minha qualidade de vida. Obrigada por sonhar junto comigo!

À Universidade Federal de Uberlândia, que, por meio do Programa de Apoio à Qualificação (Quali-UFU), possibilita investimento aos servidores que acreditam na mudança por meio da Educação.

À Universidade de Uberaba, pela acolhida e pela preocupação contínua com o ensino de qualidade.

Aos professores do Programa, que nos ensinaram que é possível socializar o conhecimento com humildade e com solidariedade às pessoas ao redor, em especial à Coordenadora Prof^a Dr^a Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho, por acreditar mais em mim do que eu mesma, pela amizade e pelas contribuições.

Em especial, ao meu orientador, Prof. Dr. Eloy Alves Filho, que sempre demonstrou atenção, paciência, carinho, cuidado e dedicação para comigo, mesmo nos momentos difíceis, que não foram poucos. Uma pessoa gentil que, de forma tão amável, dividiu comigo seus conhecimentos, ensinou-me a pesquisar, apresentou orientações tão pertinentes, em uma contínua parceria rumo à finalização desta dissertação.

Às professoras Prof^a Dr^a Elizabeth Figueiredo de Sá, Prof^a Dr^a Sandra Gonçalves Vilas Bôas Campos e Prof^a Dr^a Gercina Santana Novais, por terem aceitado o convite para participar de minha qualificação e defesa, contribuindo de forma tão valorosa.

Aos professores Prof^a Dr^a Sangelita Miranda Franco Mariano e Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus, pelas colaborações e análise crítica do texto.

Aos colegas de curso, em especial à M^a Sirlene Camilo da Silva Rosa, sempre tão amiga, ouvindo-me nos momentos de maior aflição. Sem dúvidas vivemos momentos de angústia e de cansaço, mas também compartilhamos de muitas alegrias e aprendizagens em momentos que jamais serão esquecidos.

Ao parceiro de trabalho, Doutorando Daniel Gonçalves Cury, que sempre me apoiou, incentivou e contribuiu com opiniões sempre pertinentes e enriquecedoras.

À querida amiga dos tempos de Matemática na UFU, M^a Karinne de Pádua Gonçalves Martins, por colocar em meu caminho um anjo chamado Prof^a Dr^a Sandra Diniz Costa, pela amizade, colaboração e conselhos nas horas difíceis.

À Prof^a Esp. Cláudia Cristina Paula de Oliveira, pela amizade, carinho, apoio, por sua disponibilidade em me ajudar, pelos pertinentes conselhos dados sempre que a procurei e especiais considerações.

Ao Presidente da Associação de Moradores do bairro da Escola pesquisada, pelo apoio e pela colaboração.

À Polícia Militar de Minas Gerais, especialmente ao Cb PM Júlio César de Paula Ferreira e ao Cb PM Juliano de Almeida Luna, pela presteza no atendimento às minhas solicitações.

A todos os que passaram por minha vida e que, de certa forma, deixaram suas marcas e contribuições para esse conhecimento.

Em especial, meu reconhecimento e carinho a todos os funcionários, estudantes e ex-estudantes da escola pesquisada, que contribuíram sobremaneira e com seriedade para esta pesquisa e tornaram possível a investigação.

Todos falam de paz, mas ninguém educa para a paz, as pessoas educam para a competição e esse é o princípio de qualquer guerra. Quando educarmos para cooperarmos e sermos solidários uns com os outros, nesse dia estaremos a educar para a paz.

Maria Montessori

RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica (PPGEB), da Universidade de Uberaba (Uniube), Linha de Pesquisa: “Educação Básica: fundamentos e planejamento” objetivou identificar, classificar e analisar os principais fatores que levam à evasão escolar nas turmas de Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Marissol¹ na cidade de Uberlândia – MG e propor intervenção que motive a permanência dos estudantes naquela instituição, tendo como hipótese que a violência na escola e seu entorno tem contribuído para tal fenômeno. As ideias de Carmen Brunel e de Miguel Gonzalez Arroyo, sobre evasão escolar, e de Marília Pontes Sposito, Miriam Abramovay, Bernard Charlot e Áurea Maria Guimarães sobre a violência na escola e a violência escolar, entre outros autores, vieram respaldar este estudo. Trata-se de uma pesquisa de cunho social, tendo como método o estudo de caso, pautando-se no enfoque misto, quali-quantitativo, de caráter exploratório e descritivo, que partiu de uma análise geral dos índices de abandono e de evasão escolar apresentados no período de 2010 a 2017, e adotou o recorte temporal de 2014 a 2017 para a investigação qualitativa, haja vista ser esse o período de maiores taxas de desistência por parte dos estudantes. Na busca por respostas consistentes, procurou-se analisar as representações de estudantes matriculados e desistentes; professores; representante da equipe gestora, representante da Associação de Moradores e Polícia Militar. A investigação realizou-se em três momentos: pesquisa quantitativa; bibliográfica e documental; e pesquisa de campo, com a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas junto aos segmentos sondados. A análise dos dados foi realizada a partir das análises descritiva e de conteúdo. Ao término da pesquisa, constatou-se que, realmente, a violência na escola e em seu entorno teve acentuada relevância no aumento da evasão, como também a violência simbólica exercida pela própria escola, seguida dos fatores externos, como a dificuldade em conciliar trabalho e estudos; fatores internos relacionados à instituição, tais como conteúdos e formas de ensino desinteressantes e, em último lugar, fatores familiares. Como contribuição à superação de tal situação, organizamos e disponibilizamos um plano de ação denominado “Violência: é possível viver sem ela?” com vistas à contenção das violências e, conseqüentemente, à redução dos índices de evasão naquela escola, mediante o resgate do pertencimento do bem e ao bem público e da Educação como forma de acesso à cidadania.

Palavras-chave: Evasão Escolar. Educação de Jovens e Adultos. Violências.

¹ Nome fictício, para proteger a identidade dos sujeitos pesquisados. Escolheu-se este nome, em virtude não só da musicalidade, mas também pela simbologia de alegria e leveza conferida pelos vocábulos mar e sol.

ABSTRACT

This study, developed within the scope of the professional Mastership in Education: Teacher Training for Basic Education (PPGEB) in Uberaba University (Uniube), in the research line named as “Basic Education: foundations and planning”, aimed to identify, classify and analyze the main factors that lead to school dropout in the Youth and Adult Education classes in the Municipal School West in the city of Uberlândia, Minas Gerais, as well to propose an intervention that motivates the students to stay in that institution. The basic hypothesis is that violence in the school and its surroundings has contributed to this phenomenon. The ideas of Carmen Brunel and Miguel Gonzalez Arroyo on school dropout and those of Marília Pontes Sposito, Miriam Abramovay, Bernard Charlot and Áurea Maria Guimarães of violence in school based this investigation, a social research having as a method the case study, based on the mixed, qualitative and quantitative, exploratory and descriptive approach, which started from a general analysis of school abandon and school dropout rates presented in the period from 2010 to 2017 and adopted and adopted the time cut from 2014 to 2017 for qualitative research, given that this is the period of higher dropout rates by students. In the search for consistent answers, we sought to analyze the representations of students enrolled and dropping out; teachers; representant of school gestion team; representant of the Residents’ Association and Military Police. We have three research moments: the quantitative data collection; bibliographic and documental investigation; field search, with the semi structured questionnaires and interviews applied to the investigated segments. The analysis of the data was carried out from the descriptive and content analyzes. The results showed that violence in school and its surroundings had indeed a marked relevance in the increase of evasion, as well as the symbolic violence exerted by the school itself. We found also external factors such as the difficulty in conciliating job and study; internal factors related to the institution itself, such as uninteresting contents and teaching methods, familiar issues and in the last place. As a contribution to overcome this situation, we organized and made available an action plan called “Violence: Is it possible to live without it?”, with a view to contain the violence and, consequently, to the reduction of the evasion rates in that school, through the rescue of the property of the good and the public good and of Education as a form of access to citizenship.

Keywords: School evasion. Youth and Adult Education. Violence.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Quantitativo anual de estudantes matriculados e desistentes, de 2010 a 2017.....	93
Gráfico 2	Quantitativo de ocorrências policiais em estabelecimentos de ensino de Uberlândia, de 2010 a 2016	101
Gráfico 3	Tipificações e quantitativos de ocorrências de crimes registradas nas turmas de EJA das Escolas do Bairro da Escola Municipal Marissol, de 2010 a 2016	102
Gráfico 4	Estudantes matriculados e frequentes respondentes por sexo	105
Gráfico 5	Estudantes matriculados e frequentes respondentes por faixa etária	106
Gráfico 6	Estudantes matriculados e frequentes respondentes por cor/raça autodeclarada	105
Gráfico 7	Estudantes desistentes respondentes por sexo	108
Gráfico 8	Estudantes desistentes respondentes por faixa etária	109
Gráfico 9	Estudantes desistentes respondentes por cor/raça	110
Gráfico 10	Tempo de abandono da EJA dos estudantes desistentes respondentes .	112
Gráfico 11	Fatores familiares que motivaram, ou poderiam motivar, a evasão escolar nas turmas de EJA da Escola Municipal Marissol	114
Gráfico 12	Fatores escolares que motivaram, ou poderiam motivar, a evasão escolar nas turmas de EJA da Escola Municipal Marissol	116
Gráfico 13	Fatores individuais que motivaram, ou poderiam motivar, a evasão escolar nas turmas de EJA da Escola Municipal Marissol	121
Gráfico 14	Percepção de violência, no Bairro e na Escola, pelos estudantes matriculados nas turmas de EJA da Escola Municipal Marissol	125
Gráfico 15	Percepção de violência, no Bairro e na Escola, pelos estudantes desistentes das turmas de EJA da Escola Municipal Marissol	127
Gráfico 16	Opinião dos professores Q1, Q2, Q3 e E4 sobre o papel do professor ao lecionar na EJA	135
Gráfico 17	Fatores que motivaram, ou poderiam motivar, a evasão escolar nas turmas de EJA da Escola Municipal Marissol	152

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Um dos alambrados laterais da Escola Municipal Marissol	55
Figura 2	Esquema da Sequência Didática	159
Figura 3	Mapa conceitual	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Categorização dos fatores que motivaram, ou poderiam motivar, a evasão escolar nas turmas de EJA da Escola Municipal Marissol	113
Quadro 2	Categorização para análise do impacto da violência sobre a evasão escolar nas turmas de EJA da Escola Municipal Marissol	122
Quadro 3	Quadro sintético	169
Quadro 4	Cronograma de atividades	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	População brasileira de 15 a 17 anos fora da escola, por região	65
Tabela 2	População brasileira de 15 a 17 anos fora da escola, por estado da região Sudeste	65
Tabela 3	Amostra de estudantes participantes	84
Tabela 4	Taxas semestrais de desistência, de 2010 a 2017	93
Tabela 5	Idades mínimas e máximas de estudantes matriculados semestralmente ..	94
Tabela 6	Quantitativo e percentual anual de estudantes matriculados por sexo	96
Tabela 7	Quantitativo e percentual anual de estudantes desistentes por sexo, calculado sobre o total de matrículas	96
Tabela 8	Quantitativo e percentual anual de estudantes desistentes por sexo, calculado sobre o total de matrículas para cada sexo	97
Tabela 9	Quantitativo anual de estudantes matriculados por cor/raça autodeclarada	97
Tabela 10	Quantitativo anual de estudantes desistentes por cor/raça autodeclarada	98
Tabela 11	Quantitativo e percentual de estudantes desistentes, por sexo e cor/raça autodeclarada, no período de 2014 a 2017	98
Tabela 12	Fator predominante de descontinuidade no ensino regular dos estudantes matriculados e frequentes respondentes	107
Tabela 13	Motivos que levaram os estudantes matriculados e frequentes respondentes a procurarem a EJA	108
Tabela 14	Fator predominante de descontinuidade no ensino regular dos estudantes desistentes respondentes	111
Tabela 15	Motivos que levaram os estudantes desistentes respondentes a procurarem a EJA	111
Tabela 16	Conceito de violência para os estudantes matriculados e desistentes respondentes	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

9ª RPM	Nona Região da Polícia Militar
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Apac	Associação de Proteção e Assistência aos Condenados
Asul	Associação dos Surdos de Uberlândia
Caac	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
Caged	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
Ceaa	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
Ceai	Centro de Estudo e Aprendizagem Integral
Ceja	Coordenação de Educação de Jovens e Adultos
Cemepe	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Certo	Centro de Excelência em Reabilitação e Trabalho Orientado
Cesu	Centro de Estudos Supletivos de Uberlândia
CGU	Controladoria Geral da União
Cinds	Centro Informações de Defesa Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
Cnea	Campanha Nacional de Erradicação ao Analfabetismo
Confintea	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
Dmae	Departamento Municipal de Água e Esgoto
EaD	Educação a distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Eneja's	Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
ESAF	Escola de Educação Fazendária do Ministério da Fazenda
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
Gepar	Grupo Especializado de Policiamento em Áreas de Risco
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBM® SPSS®	Statistical Package for the Social Sciences
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
JCC	Programa Jovens Construindo a Cidadania
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação

MG	Minas Gerais
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
Mobral/TV	Programa de Alfabetização Funcional via TV
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
Neja	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG's	Organizações não Governamentais
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PAV	Projeto de Aceleração de Aprendizagem “Acelerar Para Vencer”
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
PMEA	Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo
PMMG	Polícia Militar do estado de Minas Gerais
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
Pnac	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNS	Pesquisa Nacional de Saúde
PPGEB	Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proerd	Programa Educacional de Resistência às Drogas
Quali-UFU	Programa de Apoio à Qualificação da UFU
Reds	Registro de Eventos de Defesa Social
SDB	Método Salesiano Dom Bosco
Settran	Secretaria Municipal de Trânsito e Transportes
SIM	Sistema de Informações sobre Mortalidade
Sinasc	Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos
SIS	Síntese de Indicadores Sociais
SIT	Sistema Integrado de Transportes de Uberlândia
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMPP	Secretaria Municipal de Planejamento Participativo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União
TDA	Transtorno do Déficit de Atenção

Ucam	Universidade Cândido Mendes
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação
Unicef	Fundo das Nações Unidas pela Infância
Uniminas	União Educacional Minas Gerais (atual Faculdade Pitágoras)
Unitri	Centro Universitário do Triângulo
Uniube	Universidade de Uberaba
UTC	Uberlândia Tênis Clube

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA	19
1	INTRODUÇÃO.....	28
2	SINGULARIDADES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	34
2.1	Da Educação de Adultos à Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia e o <i>locus</i> da pesquisa: um breve histórico (1906-2017)	35
2.1.1	A Educação de Adultos em Minas Gerais e em Uberlândia (1906-1995).....	37
2.1.2	A Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia (1996-2017).....	47
2.1.3	A Escola Municipal Marissol	52
2.2	Implicações da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos	56
2.2.1	A construção da Educação para jovens e adultos	57
2.2.2	Participação cidadã na Educação.....	59
2.2.3	Abandono e evasão escolar: considerações e definições.....	63
2.2.4	O processo de evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos.....	67
2.2.5	Violências na Educação.....	71
2.2.5.1	Violência na escola e violência escolar	73
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	76
3.1	Aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa	77
3.2	Classificação metodológica da pesquisa	79
3.3	Local da pesquisa.....	81
3.4	Sujeitos participantes da pesquisa: população e amostra	82
3.4.1	Amostra de estudantes	83
3.4.2	Amostra dos professores/coordenadores e equipe gestora	84
3.4.3	Representante da Associação de Moradores do Bairro	84
3.4.4	Instrumentos coleta de dados.....	85
3.4.5	Questionários	86
3.4.6	Entrevistas	87
3.5	Procedimentos de análise.....	88
4	OS DADOS, ANÁLISES E RESULTADOS	91
4.1	A Escola Municipal Marissol em números.....	92
4.2	Os números da (in)segurança pública nas instituições de ensino de Uberlândia	100
4.3	Perfil dos estudantes matriculados respondentes	105

4.4	Perfil dos estudantes desistentes respondentes.....	108
4.5	Apresentação dos resultados das entrevistas e questionários.....	112
4.5.1	Fatores motivadores da evasão escolar nas turmas de EJA da Escola Municipal Marissol.....	113
4.5.1.1	Fatores familiares.....	113
4.5.1.2	Fatores escolares.....	116
4.5.1.3	Fatores individuais.....	120
4.5.1.4	Fatores sociais.....	122
4.5.1.4.1	Conceito de violência.....	123
4.5.1.4.2	Percepção de violência no Bairro e na Escola.....	124
4.5.1.4.3	Causas e principais manifestações de violência na Escola.....	128
4.5.1.4.4	Mecanismo de prevenção e solução de conflitos produtores de violência.....	133
4.5.2	Percepções dos professores.....	134
4.5.3	Percepções do representante da equipe gestora.....	142
4.5.4	Contribuições do Presidente da Associação de Moradores.....	147
4.6	Considerações para o produto educacional.....	150
5	PRODUTO EDUCACIONAL: PLANO DE AÇÃO.....	154
5.1	Conceituando Plano de Ação.....	155
5.1.2	Definindo Sequência Didática.....	162
5.2	Plano de Ação: “Violência: é possível viver sem ela?”.....	161
5.2.1	Apresentação.....	161
5.2.2	Justificativa.....	162
5.2.3	Objetivos.....	162
5.2.4	Conteúdo.....	163
5.2.5	Público e abrangência.....	163
5.2.6	Tempo estimado.....	163
5.2.7	Recursos humanos, financeiros e materiais necessários.....	163
5.2.8	Metas de ação, atividades e sugestões de métodos.....	164
5.2.9	Avaliação.....	173
5.2.10	Cronograma de atividades.....	174
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
	REFERÊNCIAS.....	180
	APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	193

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido (gravação de voz	194
APÊNDICE C – Questionário aos estudantes matriculados da EJA.....	195
APÊNDICE D – Questionário aos estudantes que desistiram da EJA	199
APÊNDICE E – Questionário aos professores.....	203
APÊNDICE F – Roteiro de entrevista ao representante da Equipe Gestora	206
APÊNDICE G – Roteiro de entrevista ao representante da Associação de Moradores.....	208
APÊNDICE H – Questionamentos realizados à Polícia Militar de Minas Gerais.....	209
APÊNDICE I – Maiores frequências de idades (em anos) de estudantes desistentes da EJA, por ano, semestre e período, com somatório total	210
APÊNDICE J – Quantitativo e percentual de desistência da EJA, por semestre e período, com somatório total	211
ANEXO A – Tela principal do Sistema “Webacadêmico”	212
ANEXO B – Página 1 do Relatório de Mobilidade Escolar da turma de EJA do 9º período do 2º semestre de 2010.....	213

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Penso² que seria pertinente iniciar este relatório de pesquisa contextualizando meu interesse pelo tema, o que me remete ao passado, às minhas vivências escolares, acadêmicas e profissionais, e à articulação dessas com minha história de vida pessoal, que foram fundamentais e decisivas para esta opção. Por intermédio deste relato descritivo, apresento meus passos iniciais ao encontro da Educação, uma vivência construída em meio a trocas de experiências e marcas que cada pessoa deixou em mim, ao perpassar meu caminho, despertar-me a curiosidade e conduzir-me à pesquisa.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996, p. 32).

Das relações que estabelecemos durante a vida, conhecemos inúmeras pessoas, cada uma com uma história que se vai somando à nossa própria, assim:

[...] a experiência de construir sua biografia educativa possibilita ao sujeito um exame crítico em relação às relações interpessoais que foram marcantes no próprio processo educativo. [...] Para o processo formativo humano isto é muito importante uma vez que somos, ao mesmo tempo, sujeitos individuais e coletivos, que nos construímos na dialética de processos que dizem respeito às nossas histórias individuais e coletivas. (DURAN; SANTOS NETO, 2005, p. 146).

Como toda trajetória de vida é envolta por marcas de nossas próprias escolhas, experiências que nos formam e pessoas que cruzam nossos caminhos, realizar esse exercício entre passado e presente foi como tecer uma colcha de retalhos, unindo minha história às de outros; nessa colcha, cada pedacinho buscado no passado revelou dúvidas e inquietações, mas também certezas, pois deu origem a um Projeto de vida: esta Dissertação de Mestrado.

Situarei, primeiramente, minhas origens. Nasci em maio de 1979, na cidade de João Pinheiro – MG. Sou a primeira filha de uma família de três irmãos – uma mulher e dois homens. Tive uma infância humilde e também por isso, valorizava o esforço de meus pais para me manterem na escola, pois eles mesmos não tiveram a oportunidade de estudar. Apesar da

² Somente nesta seção utilizarei a primeira pessoa do singular, por falar especificamente DE MINHA PESSOA. Nas demais, será utilizada a primeira pessoa do plural.

pouquíssima idade, tinha ciência e reconhecia cada batalha que travavam dia após dia para que eu tivesse instrução, na esperança de, assim, ter uma vida melhor que a deles.

Iniciei minha vida escolar aos cinco anos de idade, na Escola Estadual Carlos Prates, que atualmente é Municipal, na cidade de Centralina – MG, uma escola que guardou durante os oito anos em que lá estive vestígios do ensino rígido e tradicionalíssimo, da época da ditadura militar. Não se adentrava a sala de aula antes do hasteamento da bandeira, cantar o Hino Nacional e rezar o Pai Nosso; também dela não se ausentava após a entrada ou sem a autorização do professor.

Aos seis anos de idade, já conciliava estudo e “trabalho”. Fui companhia, às noites, de uma vizinha viúva que perdera também um casal de filhos e o único animal de estimação da família. Em troca da companhia, essa senhora, de coração grandioso, supria minhas necessidades relativas a roupas, material escolar e até mesmo brinquedos, todavia nenhum bem era tão valioso quanto os valores morais e o incentivo aos estudos, que fazia questão de me passar, muitas vezes citando sua história de vida como exemplo. A transmissão de valores por meio do próprio exemplo é primordial na aprendizagem da criança, como destaca Feijó (2008):

Quando preservamos valores morais e sociais, quando demonstramos interesse ao próximo, quando somos justos, honestos, equilibrados, assertivos em nossas atitudes, por modelação tenderemos a formar filhos também justos, honestos, equilibrados e interessados em valores sociais. (FEIJÓ, 2008, p. 108).

Diariamente aquela senhora se achava no dever de conferir todas minhas atividades escolares e ensinava-me, além dos conteúdos, a zelar pelos cadernos e pelos demais materiais, e a respeitar, valorizar e amar minha família, meu próximo e os animais. Foi uma pessoa admirável, com a qual convivi até meus onze anos de idade, tão essencial à formação do meu caráter quanto minha família, da qual a considerávamos parte. Ela faleceu no ano de 1991. Nesse sentido Antunes (2005) destaca que:

Ajudar a criança a construir um bom caráter é a mesma coisa que ajudá-la a desenvolver sua consciência do erro e do acerto. Caráter e consciência expressam a visão que ela possui de si mesma e aproxima-se muito do sentimento de autoestima. É por essa razão que a Educação do caráter é importante. (ANTUNES, 2005, p. 53).

Embora o trabalho precoce, nessa e em outras ocasiões, tenha feito parte da minha trajetória de vida, não me senti, em hora alguma, explorada e tive respeitadas as atividades próprias à minha idade. No entanto, dadas nossas condições socioeconômicas e a ausência de políticas públicas de amparo às famílias de menor poder aquisitivo, naquele momento, não

haveria como ser diferente. Mesmo assim, tais atividades não produziram em mim impactos psíquicos ou físicos, uma vez que a prioridade para minha família sempre foi minha Educação.

Minha escolarização primária foi excelente, em uma instituição simples, com professores dedicados, cujo ensino baseava-se em projetos, no trabalho com questões e problemas reais, em que os estudantes colaboravam na criação de soluções e de resultados. Como a instituição não contava com recursos suficientes, dada a escassez dos investimentos públicos em Educação naquele momento histórico, a gestão escolar tentava, ao máximo, aproximar comunidade e escola, e os pais sempre ajudavam no que era possível com o necessário para o bom funcionamento de tudo: pintura, reforma de mobiliários, manutenções elétrica e hidráulica, produtos de limpeza, mantimentos para os lanches etc. As famílias eram presentes, pois eram conscientizadas, pelo gestor, quanto à importância da escola e da Educação para toda a comunidade, ainda mais naquele momento de recente democracia. Meus melhores anos escolares foram vividos na Escola Estadual Carlos Prates.

Em 22 de dezembro de 1992, mudamo-nos para Uberlândia – MG. Uma cidade maior, de cultura diferente, com menos segurança, mas que, em contrapartida, oferecia a mim e a meus irmãos condições, pelos menos teoricamente, de melhor Educação e a meu pai, melhores condições de trabalho.

Apixonada pela Educação e inspirada por meus professores, desde criança ensinava meus irmãos, primos e também os filhos de alguns amigos da família. Em 1993 mediei a alfabetização de dois vizinhos adultos, mãe e filho, utilizando a Bíblia – eram evangélicos e aquele era o único livro que tinham em casa. A partir de então, era sempre procurada por muitas pessoas no bairro, crianças e adultos, tanto para mediar alfabetização quanto para aulas de reforço e auxílio nos trabalhos escolares.

Terminei o Ensino Fundamental, nesse mesmo ano, 1993, na Escola Municipal Prof. Mário Godoy Castanho, no Bairro Tocantins, no ensino noturno, haja vista ter-me mudado para o bairro depois de encerrado o período de matrículas escolares, e ser o único local com vagas. Foi o primeiro ano de funcionamento daquela escola e eram, a princípio, poucos os estudantes. O bairro sempre foi considerado perigoso e apagões à noite eram constantes, assim como também os ataques de vândalos àquela instituição. Lembro-me como se fosse hoje, de uma noite em que vândalos atiraram, da rua para dentro da escola, um fragmento de concreto de pouco mais de vinte centímetros de diâmetro que passou a poucos centímetros de minha cabeça, vindo a bater na minha carteira, parando debaixo da minha cadeira. Cada noite ali, naquele ano, para mim, era um martírio.

Naquele mesmo ano, no auge da hiperinflação brasileira, houve uma greve na rede estadual de ensino e muitos estudantes pediram transferência da Escola Estadual Neuza Rezende para a Escola Municipal Prof. Mário Godoy Castanho, ambas no mesmo bairro. A escola ficou lotada e, como as condições oferecidas pela Prefeitura Municipal de Uberlândia já não eram adequadas, foi complicado para as equipes gestora, pedagógica e corpo docente conseguirem oferecer um ensino de qualidade. Entretanto, a força de vontade daqueles professores nos surpreendia a cada dia.

A mudança de cidade, de escola, de turno de aulas, de ritmo e de forma de ensino foram impactantes, entretanto, concluí o Ensino Fundamental com ótimas notas e determinada a dar continuidade aos meus estudos.

Já no ano de 1994, iniciei o Ensino Médio, no turno matutino, na Escola Estadual Ângela Teixeira da Silva, no Bairro Osvaldo Rezende. Uma escola também de ensino tradicional, com foco no preparo dos estudantes para o vestibular da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com metodologia de trabalho em duplas, para evitar até mesmo que os estudantes carregassem excesso de peso, pois, para cada disciplina, era necessário um livro didático e eles eram bem pesados – em todos os sentidos, inclusive no financeiro. Naquela escola, lembro-me das frequentes revistas policiais logo à entrada, ocasionadas pelo encontro, por professores, de drogas com estudantes.

Em 1995, já no segundo ano do Ensino Médio, aos dezesseis anos de idade, solicitei transferência da Escola Estadual Ângela Teixeira da Silva para a Escola Estadual Neuza Rezende, sem a anuência do meu pai, mudando também de turno, mais uma vez retornando para o ensino noturno, mas, naquele momento, na tentativa de trabalhar, aventura que durou apenas quatro meses, até meu pai descobrir e me obrigar a sair do trabalho.

Em 1996, já no terceiro ano do Ensino Médio, retornei à Escola Estadual Ângela Teixeira da Silva e também ao turno matutino. Ingressei na UFU em agosto de 1997, um mês após iniciada a crise econômica na Ásia e, já no primeiro semestre, enfrentei uma das três longas greves que aconteceram enquanto estive lá como estudante. Durante esse tempo, o Brasil tornou-se particularmente sensível à crise financeira internacional e, para evitar que o País fosse afetado pela crise nas mesmas proporções que alguns países asiáticos, o Governo elevou a taxa de juros e adotou um pacote de medidas fiscais que em muito prejudicou os investimentos em Educação. Foi nessa época, também, o início das terceirizações no serviço público.

No primeiro período tive uma disciplina denominada “Informática Básica”, meu primeiro contato com o computador, aos dezoito anos de idade. Aprendi o básico, mas o

necessário para que, sozinha, fizesse meus trabalhos acadêmicos. Foi quando meu pai teve graves problemas de saúde e passou a ficar impossível, para ele, manter-me no curso. Então, comecei a digitar trabalhos, dar aulas de Cálculo e também fazer trabalhos para estudantes em troca de dinheiro. Isso me levou à dedicação maior ao trabalho informal, em detrimento das aulas da Graduação. E, como era um curso integral, na maior parte das aulas eu estava sempre muito cansada. Logo em seguida, minha mãe também ficou doente e eu precisei trancar o curso por dois anos, sendo dois trancamentos parciais e um trancamento geral. Contando com os períodos de greves, foram três anos e meio de “atraso”³.

Em 2002, com meu pai ainda doente e aposentado por invalidez, eu me vi na condição de arrimo de família, quando consegui aprovação no concurso público para a Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU), para o cargo de Oficial Administrativo.

Episódios de violência se fizeram presentes também em minha vida profissional. De fevereiro a abril de 2003, trabalhei como contratada da Secretaria Municipal de Educação (SME) na Secretaria da Escola Municipal Prof. Mário Godoy Castanho e, por alguns dias do mês de maio, na Escola Municipal Prof. Leôncio do Carmo Chaves, ambas no turno da noite. Na segunda, estudantes foram pegos com drogas e, por isso, suspensos pela Vice-Diretora. Na noite seguinte, o carro que ela havia acabado de adquirir e que sequer havia sido emplacado, foi completamente queimado no estacionamento da escola. Houve uma explosão horrível, os vidros das janelas da Secretaria se quebraram e um colega chegou a ser lançado para fora da cadeira onde trabalhava, em virtude daquela explosão. Testemunhas contaram que jovens pularam o muro e colocaram “coquetel molotov” embaixo do veículo. Foi então que solicitei remoção da SME para a Secretaria Municipal de Planejamento Participativo (SMPP). Com o final do mandato do então Prefeito, a pasta foi extinta e fui removida para o Setor de Pessoal da Secretaria Municipal de Trânsito e Transportes (Settran).

Em 2004, mediante a dificuldade de conciliar um curso integral e o trabalho, que, naquele momento da minha vida, era imprescindível, pois não poderia desamparar minha família, abandonei a Graduação na UFU.

Em 2007, ainda na esperança de ser professora de Matemática, retomei meus estudos, por incentivo do meu esposo, à época namorado, e minha chefia na Fiscalização de Transporte Coletivo da Secretaria Municipal de Trânsito e Transportes da PMU. Fui ao Centro

³ Não se pode considerar como atrasos os períodos de greve, pois o propósito dos movimentos é garantir ou obter direitos ou benefícios, como aumento de salário, ou reivindicar a melhoria de condições de trabalho ou direitos trabalhistas, que, no caso da Educação, não favorecem apenas a categoria mas toda a população.

Universitário do Triângulo (Unitri), à União Educacional Minas Gerais (Uniminas) – atual Faculdade Pitágoras – e à Universidade de Uberaba (Uniube), instituições de Ensino Superior que contavam com o curso de Matemática em Uberlândia – MG, naquela época, com exceção da UFU. Optei por ingressar na Uniube em virtude de as aulas serem às quintas, sábados e domingos, e necessitar fazer horas extras para pagar as mensalidades e demais materiais. Era a primeira turma da proposta de Educação a Distância (EaD) da Uniube, em Uberlândia – MG, curso que de “a distância” só tinha a nomenclatura.

Mesmo tendo cumprido toda a carga horária das disciplinas pedagógicas na UFU, precisei refazê-las na Uniube, inclusive os estágios. O aproveitamento se deu apenas de parte do currículo de exatas. Pela UFU, havia feito estágios na Escola Municipal Prof. Domingos Pimentel de Ulhôa, Escola Estadual Segismundo Pereira e na Escola Estadual João Rezende. Pela Uniube, realizei os estágios na Escola Municipal Prof. Mário Godoy Castanho e no Colégio Nacional.

Em meus estágios, atuei tanto no Ensino Regular quanto na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A interação com os profissionais dessas tão diferentes instituições de ensino e áreas e a oportunidade de poder vivenciar a rotina do cotidiano escolar nos ensinos Fundamental e Médio foi extremamente enriquecedora para a minha formação. Durante os quase cinco anos em que trabalhei na PMU, estive cotidianamente presente na Escola Municipal Prof. Mário Godoy Castanho, como estagiária e também como professora voluntária. Desenvolvi trabalhos de reforço em Matemática para os estudantes do segundo ciclo do Ensino Fundamental, aos sábados, em parceria com três outros colegas da UFU – dois do curso de Direito e um da Matemática – e para os estudantes no EJA, de segunda a sexta-feira das 18:00 às 19:00 horas, após meu expediente no Centro Administrativo da PMU.

Como professora voluntária, permaneci até que uma Inspectora não permitiu mais minha presença na escola, com receio de que eu pleiteasse, judicialmente, vínculo trabalhista, o que nunca foi minha intenção. Como nem a Inspectora e tampouco a Diretora, à época, demonstraram interesse na minha permanência em auxílio aos estudantes, deixei de atender a todos por falta de espaço, atendendo, na medida do possível, em casa, os estudantes que pude.

Na PMU, participei de diversas atividades de capacitação profissional. Entre elas, o curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras), no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), enquanto ainda trabalhava no Setor de Fiscalização de Transporte Coletivo, cujo objetivo era capacitar os servidores daquele setor, ao atendimento

das pessoas com deficiência auditiva, para o acesso ao transporte coletivo. Participar daquele treinamento foi uma experiência ímpar.

Em 2008, também concursada, ingressei na UFU, como Técnico Administrativo, no cargo de Assistente em Administração, indo trabalhar na Divisão de Aposentadoria e Pensões, em virtude da minha experiência e conhecimento de cálculos e facilidade na interpretação de legislações.

Concluí a Licenciatura em Matemática em 2009 e, no ano de 2010, casei-me. Nesse ano, também ingressei no curso de Especialização em Educação Inclusiva, na Faculdade Católica de Uberlândia, uma experiência maravilhosa, pois tive contato com profissionais de diversas outras áreas e adquiri conhecimentos sobre os tipos de deficiências mais comuns em nossas escolas e como lidar com essas pessoas, no âmbito escolar, ou não.

O interesse pela Educação Inclusiva nasceu quando ainda trabalhava na PMU e uma colega de trabalho me indicou a uma amiga que necessitava de professora particular para acompanhar sua filha com Transtorno do Déficit de Atenção (TDA). Aceitei o desafio e, duas vezes por semana, dava aulas em reforço a todos os conteúdos escolares para a menina de doze anos de idade. Acompanhei-a por quase três anos. Com cuidado e incentivo, ela se desenvolveu, concluiu o Ensino Fundamental e após, cursou o Ensino Médio profissionalizante. Foi maravilhoso auxiliar aquela família. Gostei tanto do trabalho que busquei a Especialização como forma de aprimoramento, a fim de auxiliar outras pessoas futuramente.

Por força das minhas atividades administrativas na UFU, tive a oportunidade de participar de diversos treinamentos para capacitação tanto na própria Universidade, como na Controladoria Geral da União (CGU), no Tribunal de Contas da União (TCU) e na Escola de Educação Fazendária do Ministério da Fazenda (ESAF), em Belo Horizonte. Na ESAF, tive a felicidade de concluir o curso de Disseminadores de Educação Fiscal e o de Capacitação de Tutores para EaD, no ano de 2011, o que me possibilitou ser Tutora EaD do curso de Disseminadores de Educação Fiscal da ESAF em duas turmas em 2011 e 2012.

Em 2012, fui nomeada, em virtude também de Concurso Público, para o cargo de Professor de Matemática na Prefeitura Municipal de Uberlândia. Apresentei-me para a posse, mas, por não ser atrativo financeiramente e tampouco viável em termos logísticos, haja vista terem-me oferecido, para um mesmo cargo, aulas em distintos locais da cidade, distantes uns dos outros, acabei por postergar mais uma vez esse sonho. Além do mais, os benefícios oferecidos e o plano de carreira não contemplavam minhas necessidades. Dessa forma, avaliei

ser mais vantajoso, nos aspectos financeiro e profissional, permanecer na carreira técnica administrativa do Poder Executivo Federal.

Foi então que resolvi dedicar-me mais a concursos públicos e à minha carreira na UFU e, em 2012, ingressei no Curso de Pedagogia para portadores de diploma, também na Uniube. Nesse curso, tive a experiência em estágios na Educação Infantil, como também conheci diversos outros professores das redes municipal e estadual de Uberlândia, colegas de turma. As trocas de experiências foram gratificantes.

Em 2015, ingressei em uma segunda Especialização, dessa vez na área de Gestão, haja vista ter solicitado remoção para o Campus Educação Física da UFU, e trabalhar no Setor de Administração em uma Unidade Acadêmica, área diferente daquela à qual estive vinculada por seis anos. Terminei a Especialização em Gestão Educacional e Práticas Educativas, pela Universidade Cândido Mendes (Ucam), em 2016, poucos meses após ter ingressado no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Uniube.

O sonho de cursar um Mestrado me acompanhava desde a primeira Graduação, mas em virtude de todo o tempo “perdido”, não me via apta nem mesmo capaz de ingressar, tanto que sequer tentava seletivas. Fiquei sabendo do edital da Uniube já na última semana de inscrições e, de última hora, mesmo sem muita esperança, juntei a documentação, escrevi uma proposta de pesquisa e tentei. Consegui a vaga, matriculei-me e aqui estou: perseverante, traçando minha história. O Mestrado em Educação me proporcionou amadurecimento intelectual, pessoal e profissional.

Todavia, é preciso destacar que esse sonho somente se tornou realidade em virtude das greves dos técnicos administrativos em Educação ocorridas em todo o País durante meu período como estudante na UFU. O atual plano de carreira contempla um excelente Programa de incentivo à qualificação aos servidores, que subsidia as mensalidades em instituições particulares de ensino, o que possibilitou minha permanência no curso. Não fosse a luta dos servidores públicos daquela época, dificilmente seria possível hoje a realização desse sonho.

Dessa forma, a temática deste trabalho – abandono, evasão escolar, violência como também esperança na mudança por meio do diálogo e da Educação para a cidadania – fizeram e fazem parte da minha história, e por isso ensejaram a tessitura deste trabalho.

Assim como Paulo Freire, acredito que a “[...]Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”, é com essa certeza que vou costurando cada pedacinho da minha existência, em uma trajetória cheia de idas e vindas, mas

ainda em construção, pois “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que fazemos parte” (FREIRE, 2001, p.88).

Até aqui, posso afirmar que aprendi que um educador não é somente aquela pessoa que se encontra no espaço da sala de aula; quer seja no âmbito escolar e fora dele, a Educação se faz presente. Aprendi que se faz necessário que o educador se autoavale, que seja um constante pesquisador, busque embasamentos teóricos essenciais à reconstrução de sua prática pedagógica, na ânsia por soluções para os problemas sociais que nos afligem, pois não podemos ficar alheios à realidade que nos circunda. Devemos sempre ter um olhar crítico e reflexivo, pois:

A mudança da percepção da realidade, que não pode dar-se a nível intelectualista, mas na ação e na reflexão em momentos históricos especiais, além de ser a única possibilidade de ser tentada, torna-se como “associado eficiente”, instrumento para a ação de mudança. (FREIRE, 2008, p. 58).

Hoje sei que as lutas travadas, a ansiedade, o cansaço e o desânimo presentes nessa trajetória não foram e nem têm sido em vão. Embora tenha alcançado algumas conquistas, tenho consciência de que ainda há um longo caminho a ser percorrido e de que necessito prosseguir, a fim de aprimorar minha atuação profissional e me construir como pessoa. Também não sou hoje tudo o que almejei ser nessa idade, mas trilho meu caminho buscando ser uma pessoa melhor a cada dia. Sou essa pessoa em constante formação e transformação, aprendendo diariamente a ser. Como um ser em construção, minha história não se faz sozinha, assim como a construção do presente trabalho, que só se concretizou em virtude da contribuição, direta ou indiretamente, de cada indivíduo participante.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino rica por sua diversidade, objetiva oportunizar às pessoas acima da faixa etária de escolarização regular, a retomada, a continuidade e a conclusão dos estudos; alia até mesmo a Educação Básica em nível médio à Educação Profissional, visando ao desenvolvimento de competências e de habilidades que promovam a formação integral do estudante como cidadão e como profissional de qualidade. Prestes e Catão (2016, p. 156) apontam que os sujeitos dessa modalidade de Educação correspondem a “[...] pessoas portadoras de baixa ou nenhuma escolaridade, jovens, mulheres, pessoas portadoras de necessidades especiais, desempregados, idosos, negros e detentos”, ou seja, pessoas excluídas ou em risco de exclusão que, por algum motivo, não usufruíram ou não tiveram acesso aos estudos na idade tida pela sociedade como “adequada”, e que buscam escolaridade e qualificação para se colocarem como cidadãos trabalhadores com oportunidade de melhoria da qualidade de vida, de igualdade social, de ascensão profissional, entre outros aspectos de suas vidas.

Historicamente, a escola foi privilégio das camadas sociais dominantes. Posteriormente, devido ao desenvolvimento da indústria e à necessidade de qualificar mão de obra para o trabalho, houve a necessidade de democratização do ensino. A escola, então, necessitou de traduzir o saber historicamente acumulado em conteúdos sistematizados, a fim, também, de que os estudantes oriundos de camadas socioeconômicas menos favorecidas a ela tivessem acesso, como condição de exercício pleno de sua cidadania e participação efetiva na transformação da sociedade. Entretanto, estudantes são discriminados e excluídos por motivos diversos: classe social, cor da pele, deficiência etc., tendo por principal consequência o baixo desempenho escolar, o que acarreta até mesmo a não permanência na escola.

Ao longo dos dois últimos séculos, trabalhadores organizados lutaram e lutam pela garantia, a si e a seus filhos, do direito à Educação escolar de qualidade, entretanto, o acesso à escolarização, para a classe trabalhadora, na nossa sociedade, foi inicialmente negado e, posteriormente, distribuído desigualmente. Dessa forma, com a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu art. 37º estabelece que “[...] a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a Educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996), essas pessoas tiveram seus direitos reconhecidos.

Segundo Arroyo (2005), a EJA é um direito de pessoas que trazem consigo trajetórias escolares específicas e histórias de vida singulares. “Teimar em reduzir direitos a favores, à assistência, à suplência, ou a ações emergenciais, é ignorar os avanços na construção social dos direitos, entre eles à Educação de Jovens e Adultos” (ARROYO, 2005, p. 28). De acordo com Silva (2009, p. 211) “[...] da EJA vista como medida compensatória, passando pelas lutas populares, pela alfabetização de adultos, até a conquista do direito à vivência da vida adulta como um importante ciclo de formação humana foi um longo caminho percorrido”.

Um dos problemas que assola as turmas de EJA em nosso país é a evasão escolar, que na concepção de Queiroz (2002), trata-se de uma questão nacional e não se restringe apenas a algumas unidades escolares, o que tem ocupado relevante papel nas discussões e nas pesquisas educacionais no cenário brasileiro. Vários estudos como os realizados por Arroyo (2003), Ferreira (2001), Vaz (1994), Silva (2009), apontam como determinantes desse fenômeno alguns aspectos econômicos, políticos e sociais, como a desestruturação familiar, gravidez e/ou filhos pequenos, o desemprego ou a carga horária de trabalho excessiva, as deficientes políticas públicas de acesso e permanência na escola – sobretudo as de permanência, a falta de planejamento contemplando a seleção de conteúdos direcionados aos interesses sociais, culturais e históricos dos estudantes, enfim: cultura, tempo, trabalho, políticas e escola resumem as causas do processo de exclusão desses estudantes do sistema educacional.

Segundo Arroyo (2003, p. 22), “quando se fala em alunos evadidos, repetentes, defasados, pensa-se logo no baixo QI, nas diferenças individuais de capacidade, interesse ou motivação”. O autor enfatiza que “falar em aluno evadido é responsabilizar o próprio povo por sua pobreza, subemprego, baixos salários, sua ignorância e fracasso escolar” (ARROYO, 2003, p. 23). De acordo com Campos (2003, *apud* OLIVEIRA, 2012, p.05), a desistência escolar na EJA se mostra a partir do momento em que o estudante deixa a escola para trabalhar; quando as condições de acesso e segurança são precárias; os horários são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir; por falta de vaga, de professor, de material didático; e também por considerarem que a formação que recebem não se dá de forma significativa para eles.

A evasão escolar nas turmas de EJA está presente em uma escola pública municipal da cidade de Uberlândia – MG, tendo a imprensa, por solicitação de estudantes e funcionários

da escola, apontado em matéria jornalística exibida em uma rede de televisão local⁴ alguns fatores que podem ter contribuído para esse processo, sendo o maior deles a violência na escola e em seu entorno. Conforme pesquisa global realizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), utilizando dados de 2013, o Brasil lidera o *ranking* mundial de violência escolar. Dos professores sondados, 12,5% disseram que foram vítimas de agressões verbais ou de intimidações de estudantes, pelo menos uma vez por semana. Estudo referente a mesma temática, divulgado pelo portal QEd⁵ – ligado à Fundação Lemann, revela que 55% dos diretores de escolas públicas já presenciaram agressões físicas ou verbais de estudantes contra funcionários e professores. Entre os próprios estudantes, a violência é maior, pois 76% dos diretores e 71% dos professores relataram ter havido agressão verbal ou física entre estudantes dentro do ambiente escolar.

Segundo Vaz (1994), Guimarães (1996, 2006), Charlot (2000) e Abramovay (2006), a violência oriunda de fatores externos à escola, sendo o ambiente educacional visto como uma vítima de indivíduos que a atacam, depredam e roubam; e também de fatores internos como a idade, o comportamento do corpo docente em relação aos alunos, à prática educacional etc. Todavia, a escola, cotidianamente, também produz a violência simbólica caracterizada pela evasão escolar, promovida pelos próprios educadores, por meio de regulamentos opressivos, currículos e sistemas de avaliação inadequados à realidade na qual está inserida a escola, e medidas e posturas que estigmatizam, discriminam e afastam os estudantes, conforme pontuam Guimarães (1996, 2006), Bourdieu e Passeron (1975) e Bourdieu (2012).

Não somente em Uberlândia – MG, mas em muitas cidades, as escolas são palcos de situações de violência, principalmente as situadas em locais de vulnerabilidade social, onde depredações, arrombamento, ameaças e prisões ocorrem com maior frequência, amedrontando pais, professores, funcionários, estudantes e a sociedade de modo geral. Comumente, a solução proposta é o policiamento, a colocação de grades e sistemas de monitoramento, o que nem sempre é possível, dados alguns entraves, sejam de ordem orçamentária ou decorrentes de divergências entre os entes federativos. Entretanto, são “soluções” raramente eficazes, que muitas vezes reforçam a violência, dada a banalização do problema.

⁴ LEMOS, Vinícius. **Alunos e funcionários denunciam falta de segurança em escola**. Jornal da Vitoriosa, TV Vitoriosa, Uberlândia, 4 abr. 2016.

⁵ Link: <http://www.qedu.org.br/>. O portal QEd é a maior plataforma de dados educacionais do País e disponibiliza consulta que permite analisar, comparar e combinar informações de uma única escola até a escala nacional. Possui tecnologia acessível que facilita a compreensão de gestores, de professores e de outros profissionais que queiram trabalhar com esses dados.

Dessa forma, esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, da Universidade de Uberaba (Uniupe) – Linha de pesquisa 1: Educação Básica: fundamentos e planejamento, voltada para estudos e pesquisas relacionados aos aspectos sociais, culturais, históricos, políticos e filosóficos que constituem os fundamentos e pressupostos para o planejamento na Educação Básica, buscou responder as seguintes questões: “quais os fatores influenciam a evasão escolar nas turmas de EJA da Escola Municipal Marissol?”, “a violência é o fator predominante?”; tendo como objetivo geral identificar, classificar e analisar os principais fatores que levam à evasão escolar nas turmas de EJA da Escola Municipal Marissol⁶ na cidade de Uberlândia – MG, e propor intervenção que motive a permanência dos estudantes naquela instituição.

Para alcançarmos o objetivo geral, foi necessário estabelecer alguns objetivos específicos, quais sejam:

- ✓ avaliar as taxas de evasão escolar nas turmas de EJA da Escola Municipal Marissol, no período de 2010 a 2017, estabelecendo recorte temporal para pesquisa qualitativa conforme o período de maior incidência de evasão;
- ✓ enumerar os fatores apontados como predominantes para a evasão a partir da análise de amostras do conjunto de estudantes matriculados; ex-estudantes que abandonaram ou evadiram daquela escola; professores; equipe gestora e as contribuições da Associação de Moradores local e Polícia Militar;
- ✓ analisar as implicações das violências para a evasão escolar nas turmas de EJA da Escola Municipal Marissol; e
- ✓ propor intervenção, no sentido de minimizar os fatores predominantes da evasão escolar naquela instituição.

Os dados do Censo Escolar⁷ (Brasil, 2018), referentes ao período de 2007 a 2015, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), revelam que, apesar da queda progressiva na evasão escolar de 2007 a 2013, em todas as etapas de

⁶ Sendo a confidencialidade uma preocupação constante da pesquisadora, um nome fictício foi adotado a fim de resguardar a Escola, seus Gestores, Coordenação Pedagógica, seus ex e atuais estudantes, como também os militares que atuaram na Patrulha Escolar, de modo a não serem identificados no mundo social.

⁷ O Censo Escolar, realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de Educação e participação de todas as escolas públicas e privadas do País, é coordenado pelo Inep, órgão vinculado ao Ministério da Educação. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da Educação Básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área.

ensino, as taxas aumentam a partir de 2014. Em 2007, a taxa de evasão era de 7,5% e foi reduzida para 5,1% em 2013. Em 2015 voltou a crescer para 5,4%. A terceira maior taxa de evasão é no nono ano do Ensino Fundamental, que registrou 7,7%. A maior taxa revelada foi de 12,7% dos estudantes matriculados na primeira série do Ensino Médio, seguida por 12,1% dos matriculados na segunda série. O estudo revela, também, que a baixa idade de parte dos estudantes indica que a EJA está recebendo estudantes provenientes do ensino regular. A migração para a EJA é mais expressiva ao final do Ensino Fundamental, quando chega a 3,2% e 3,1%, no sétimo e no oitavo ano, respectivamente. Já em relação à rede de ensino, a migração é maior na rede municipal dos anos finais do Ensino Fundamental, quando alcança uma taxa de 3,8%.

Para Ragonesi (1990), fatores de ordem política, ideológica, social, econômica, psicológica e pedagógica somam-se às causas da evasão, demonstrando que há um conjunto de fatores determinantes possíveis para evasão daquele jovem ou adulto. Freire (2003) destaca fatores institucionais como fundamentais para a permanência na escola e discute que esta expulsa o educando, por não estar preparada para acolhê-lo. Também Adeleke e Ogunkola (2013) destacam que a decisão pelo abandono escolar traz limitações severas, frente às perspectivas de futuro da pessoa e pode ser causadora do aprofundamento e ininterrupção do ciclo de pobreza; essa decisão é influenciada por dimensões de ordem socioeconômicas, culturais, educacionais, históricas e sociais entre outras.

Assim, percebe-se que o abandono e evasão escolar são assuntos complexos, polêmicos e ainda atuais, analisados e discutidos por diversos pesquisadores, na tentativa de contribuir para a solução dessas problemáticas. Dessa forma, esta pesquisa mostra sua relevância, pois a evasão é um dos aspectos que atormentam educadores e gestores no Brasil. Nesse nível, na EJA, a situação é ainda mais dramática, pois a Educação escolar, já combinada com as dificuldades da vida, inclusive profissional, aceleram esse processo.

A pesquisa, embora realizada no domínio da Escola Municipal Marissol, poderá vir a ser utilizada por outras instituições de ensino que se depararem com problemáticas semelhantes, pois buscou construir um modelo de estratégias adaptáveis à realidades distintas, como contribuição científica que possa colaborar na formulação, na implantação e na execução de metodologias de gestão que cooperem no combate à evasão escolar. Assim, espera-se despertar interesses daqueles que, direta ou indiretamente, veem-se envolvidos com a Educação e com a problemática da evasão escolar, sobretudo na EJA, sendo ferramenta auxiliar para outros pesquisadores que busquem conteúdos relativos ao abandono e à evasão escolar.

Delimitada à Escola Municipal Marissol, dada a situação de vulnerabilidade social em que está inserida, esta pesquisa se fundamentou na análise dos dados relativos ao período compreendido entre os anos de 2010 a 2017 e, adotou o recorte temporal de 2014 a 2017 para a investigação qualitativa, por serem os de maior incidência de abandono e evasão naquela unidade de ensino.

Para atender aos objetivos propostos, respondendo às questões investigativas da pesquisa, o presente texto está estruturado em cinco seções. A seção introdutória apresenta a contextualização do tema, a situação-problema, os objetivos geral e específicos de estudo, a hipótese de pesquisa, a justificativa da escolha do tema e relevância desta pesquisa, sua delimitação e estrutura.

A segunda seção aborda, para melhor compreensão do tema, um breve histórico da Educação de adultos à Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais e Uberlândia – MG, o estudo bibliográfico referente à construção da Educação de Jovens e Adultos e a participação cidadã na Educação, a abordagem conceitual sobre o abandono e evasão escolar na EJA, fundamentado em um referencial teórico, no qual pesquisadores analisam o fenômeno à luz também da violência, refletindo sobre fatores internos e externos ao ambiente escolar.

A seção três traz a metodologia de pesquisa a partir da estruturação e condução do estudo de caso pautado no enfoque misto (quantitativo e qualitativo), suas características e etapas; apresenta a escolha das amostras e justificativas, *locus* da pesquisa, instrumentos e técnicas de coleta e análise dos dados.

Na quarta seção apresentamos os dados, a análise e os resultados da coleta realizada por meio de documentos, de entrevistas e de questionários semiestruturados junto à Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Escolar, Polícia Militar, estudantes matriculados, ex-estudantes que abandonaram ou se evadiram daquela escola, professores, equipe gestora, coordenação pedagógica e Associação de Moradores.

Finalmente, a seção cinco traz, como produto educacional, um plano de ação como proposta de intervenção para a Escola Municipal Marissol, com vistas a minimizar o problema causado pelo abandono e pela evasão escolar, tendo em vista a busca pela permanência dos educandos e o retorno dos egressos por evasão. Em seguida, são tecidas as considerações finais e apresentadas as referências.

2 SINGULARIDADES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Historicamente, a relação entre escola e sociedade, em nosso País, passou por transformações significativas. O conhecimento que outrora era transmitido cotidianamente, muitas vezes pela família, passou a ser compartilhado, de forma sistematizada, nas escolas, e foram, durante muito tempo, essas as principais fontes de cultura letrada, que ofertava uma Educação destinada a poucos, sobretudo aos filhos daqueles que desempenhavam funções socialmente prestigiadas.

Posteriormente, em virtude da necessidade de formação da classe trabalhadora para atender às transformações econômicas oriundas do desenvolvimento da indústria, do crescimento urbano e da migração da população do campo para a cidade, no Brasil, sobretudo a partir da década de 1930, o poder público se viu forçado a dar atenção à Educação de Adultos, a princípio com projetos, assumidos por voluntários ou por professores que usavam os mesmos procedimentos e metodologias adotados para crianças e adolescentes, à exemplo do Mobral (1967-1985).

Em 1985, o Mobral deu lugar à Fundação Educar, que apoiava técnica e financeiramente as iniciativas de alfabetização existentes e, com a promulgação da Constituição de 1988, o Estado ampliou seu dever com a Educação de Adultos.

Já na década de 90 iniciativas em favor da Educação de Jovens e Adultos tiveram maior visibilidade e o governo incumbiu também aos municípios a obrigatoriedade de engajamento nessa política. Ocorreram então, parcerias entre grupos informais, municípios, universidades, ONG's, populares e, através dos Fóruns estaduais e nacionais, a partir de 1997, a história da EJA começou a ser registrada no intitulado “Boletim da Ação Educativa”.

Após o Parecer nº 11/2000, do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a EJA adquiriu status de modalidade de ensino e foi definido o perfil de seus estudantes bem como o enfoque de trabalho, dado à aprendizagem e não ao ensino, com vistas à superação da discriminação de idade diante dos itinerários escolares; isso possibilitou aos estudantes o desenvolvimento como pessoa humana “[...] face à ética, à estética, à constituição de identidade, de si e do outro e ao direito ao saber” (BRASIL, 2000, p. 67).

Conforme a sociedade evolui, a prática educativa a deve acompanhar e se modificar, pois suas finalidades e processos são determinados pelos interesses sociais; o conhecimento

histórico é imprescindível aos professores e estudantes, como ferramenta de inclusão social e instrumento de transformação da realidade.

Em cada País, as mudanças foram ocorrendo em função dos contextos, das ideologias políticas e socialmente dominantes, da economia, dos fluxos migratórios, dos efeitos dos movimentos dos direitos humanos, da evolução do conhecimento crítico e transformista em relação à situação da diversidade humana na sociedade. (CARDOSO, 2006, 112).

Segundo Freire e Illich, “[...] não é a Educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a Educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade.” (FREIRE; ILLICH, 1975, p. 30).

Assim, na busca por compreender as singularidades dessa modalidade educativa e seus principais desafios na atualidade, apresentamos a evolução histórica da Educação de Adultos à Educação de Jovens e Adultos, o *locus* da pesquisa como também algumas implicações e causas da evasão escolar nessa modalidade de ensino e a participação cidadã na Educação em auxílio à solução dessa problemática.

2.1 Da Educação de Adultos à Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia e o *locus* da pesquisa: um breve histórico (1906-2017)

Os primeiros vestígios da Educação de adultos no Brasil datam de 1549, com a chegada dos padres jesuítas à Colônia, um trabalho voltado para a catequização e para a “instrução” de adultos e de adolescentes, tanto nativos quanto colonizadores; diferenciavam-se apenas os objetivos para cada grupo social.

Conforme Piletti (1996, p. 68), os jesuítas foram expulsos das colônias em 1759, por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, Primeiro-Ministro de Portugal de 1750 a 1777, em função das diferenças de objetivos. As escolas da Companhia de Jesus objetivavam servir aos interesses da fé e preocupavam-se com o proselitismo e o noviciado; já Pombal pensava em organizar a escola para servir aos interesses do Estado, ou seja, reerguer Portugal da decadência em que se encontrava diante das outras potências europeias da época. Observa-se, desde então, o maior interesse mercantilista do Estado em detrimentos dos interesses sociais da Educação.

A Educação noturna, em nosso País, é um legado deixado pelo Império, que, ao longo da História, realizou-se por meio de instituições formais ou não. Um legado marcado pelo

desenvolvimento desigual do País, que acarretou a desigualdade social; ela se refletiu e se reflete nos processos educacionais.

O processo de exclusão social atualmente existente no Brasil é reflexo de explorações e de omissões pretéritas mais atenuantes após o processo migratório, com a transferência da população das zonas rurais para as urbanas, resultado da crise das oligarquias agrárias que, posteriormente, ressurgiram repaginadas nas oligarquias políticas da fase industrial, que pouco investiram na superação da desigualdade social instalada.

A sociedade brasileira, na Primeira República, tem sido definida, simplesmente, como um organismo social em que predominam os interesses do setor agrário-exportador, voltado para a produção do café, representado pela burguesia paulista e parte da burguesia mineira. [...] Reflexo e ao mesmo tempo parte constitutiva de um conjunto de transformações que ocorrem na sociedade brasileira. [...] as modificações que se verificam no período são o resultado de um processo cumulativo que se configura ao longo de trinta anos e desemboca em condições peculiares – nacionais e internacionais – no movimento revolucionário. (FAUSTO, 1980, p. 227).

Essas mudanças inflaram as cidades que não contavam com infraestrutura suficiente nem com alocação para todos no mercado de trabalho, pois as indústrias exigiam conhecimento para a lida com o maquinário. Assim surgiram as escolas em fábricas e a Educação noturna em nosso País, marcada pela desigualdade e por diversas dificuldades de cunho econômico e social. Uma Educação também assinalada pelo descaso, por ações governamentais negligentes, mas também por lutas, desafios e esperanças que afloram no momento presente.

Movimentos sociais, organizações não governamentais e Universidades ressignificaram a Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio de projetos, de propostas e de práticas de diversidade significativa, rompendo com modelos de padronização que caracterizavam a essa modalidade de Educação, em especial a partir dos anos 1970.

Dessa forma, para compreender as questões geradoras da evasão na EJA da Escola Municipal Marissol, é necessária uma contextualização história do processo de construção dessa modalidade de ensino como direito do cidadão, que perpassa os níveis municipais. Assim, se faz necessária uma retomada ao passado. Luiz Eduardo Waldemarin Wanderley (2000), relata que:

[...] a situação atual, com todas as mudanças que devem ser incorporadas na compreensão dessa questão (questão social), guarda traços indeléveis dessa longa história que a condiciona: colonização, lutas pela independência, modos de produção, formas de dependência, planos de desenvolvimento, tipos de Estado, políticas sociais etc. (WANDERLEY, 2000, p. 51).

Nosso objetivo aqui não é uma investigação minuciosa da História, mas apresentar alguns pontos importantes e necessários para desvelar e desvendar o que acontece na atualidade na Educação de Jovens e Adultos, sobretudo na Escola Municipal Marissol.

2.1.1 A Educação de Adultos em Minas Gerais e em Uberlândia (1906-1995)

Embora os Grupos Escolares, em Minas Gerais, tenham sido introduzidos legalmente em 1906, com a Lei nº 439⁸, a primeira alusão especificamente à Educação de Adultos no estado, segundo Nogueira (2009), refere-se a uma única escola experimental noturna para atendimento exclusivo ao público feminino, composta por quatro classes, que funcionou no período compreendido entre 1912 e 1917, nas dependências do 3º Grupo Escolar da Capital. Em 1913, houve seu reconhecimento oficial, ocasião em que a Secretaria do Estado do Interior propôs a adoção de um programa de ensino também de caráter provisório, na Escola Noturna da Capital, com duração de dois anos. A justificativa para essa iniciativa pautou-se na racionalização de custos e de tempo, que recorre até a atualidade na concepção de Educação de Adultos no País.

Conforme Nogueira (2009), o Programa tendia:

[...] a priorizar os rudimentos do saber escolar e também a produzir um padrão de comportamento feminino, ou melhor, de mãe de família, pautado na moral, na ausência do vício, nas virtudes, no respeito aos superiores e ao trabalho. Além disso, percebe-se o investimento em uma formação cívica, na difusão da cultura política republicana, expressa por meio de algumas categorias de representação fundamentais tais como virtudes, valores ligados à pátria e os símbolos nacionais. (NOGUEIRA, 2009, p. 222).

Já em 1917, por força do Decreto nº 4.726, as quatro classes femininas que compunham o Curso Noturno foram agrupadas a mais duas outras classes mistas, sendo assim criado o primeiro grupo escolar noturno mineiro, denominado Grupo Escolar Assis das Chagas, com oferecimento do curso primário aos operários da capital; funcionava segundo as normas estabelecidas pelo Decreto nº 4.930, de 6 de fevereiro de 1918. O curso primário do Grupo Escolar noturno teria a duração de quatro anos e as escolas isoladas noturnas, de dois anos. O decreto estabeleceu, também, o horário de funcionamento das aulas noturnas, de 19 às 21 horas (MINAS GERAIS, 1918, p. 113).

⁸ Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906. Aprova a Reforma do Ensino Primário e Normal do estado de Minas Gerais.

Ademais, com a alteração da situação econômica brasileira após a crise de 1929, em que a agricultura, que ocupava grande parte do valor adicionado na Economia, aos poucos foi cedendo espaço à indústria, tornou urgente a capacitação daqueles outrora agricultores para o manejo de maquinários industriais, como forma até de evitar importações de produtos e estimular o consumo interno de produtos nacionais.

Nos anos 30, com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, o governo federal pode estabelecer diretrizes sobre todos os níveis da educação nacional. Entretanto, o controle e repressão aos processos de manifestação e mobilização da sociedade, eram desvelados nos perfis dos dirigentes dos sistema educacional implantado.

Mesmo no curso da ditadura do Estado Novo (1937-1945), a educação esteve impregnada de uma mistura de valores hierárquicos, de conservadorismo nascido da influência católica, sem tomar a forma de doutrinação fascista. A política educacional ficou essencialmente nas mãos de jovens políticos mineiros, cuja carreira se iniciara na velha oligarquia de seu Estado, e tomou outros rumos a partir de 1930. É o caso de Francisco Campos, ministro da Educação entre novembro de 1930 e setembro de 1932, e de Gustavo Capanema, que o substituiu, com uma longa permanência no ministério, de 1934 a 1945. Francisco Campos iria se tornar célebre por ser o principal redator de uma legislação autoritária. Como ministro da Justiça, redigiu a Carta de 1937 que instaurou o Estado Novo. (FAUSTO, 1999, p.337).

Em 1937 foi instituída no Brasil, pela Constituição Federal, a universalização, obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, sendo também, dado o alto índice de analfabetismo no país, na década de 40, a educação de adultos constituída como política educacional através da dotação de 25% dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) destinada especificamente à alfabetização e educação da população adulta analfabeta.

Demarcavam-se, enfim, os termos de uma política educacional que reconhecia o lugar e a finalidade da educação e da escola. Por um lado, lugar da ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização administrada. Por outro, finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma “harmoniosa” da nação brasileira. (SHIROMA; EVANGELISTA; MORAES, 2000, p.26).

Todavia, embora observe-se um declínio do número de analfabetos entre 1920 e 1940, uma vez que, considerando a população de 15 anos ou mais, o índice de analfabetos caiu de 69,9% em 1920, para 56,2% em 1940 (FAUSTO, 1999), a insuficiente expansão do ensino primário ocasionada pela falta de escolas, vagas e pela deficitária qualidade do ensino, ampliou os índices de analfabetismo e de semianalfabetíssimo brasileiros.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco) em 1945, o Brasil e outros países foram influenciados

internacionalmente a criarem programas para a Educação de adultos, que passou a ser percebida como “[...] instrumento de redemocratização, como um problema que merecia tratamento especial e que polarizava as atenções pela possibilidade de utilização da Educação em função de novos objetivos políticos” (PAIVA, 1987, p.141).

Cabe ressaltar, ainda, que nessa época o Brasil se beneficiou da situação econômica dos países aliados (China, França, Grã-Bretanha, União Soviética e Estados Unidos), conseguindo alcançar um bom nível de exportação de produtos industrializados, como calçados e produtos têxteis, pelo fato de esses países terem destinado sua produção para atividades de guerra, o que exigiu mais qualificação da mão de obra.

Assim, em 1947, com a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), foi lançado pelo Governo Federal a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (Cea), que objetivava o combate ao “marginalismo”, forma pela qual era considerado o analfabeto àquela época: incapaz e responsável pelo atraso do País.

Segundo Soares (1995), com o início da Cea, lançada em todo o País de 1947 a 1963, houve a previsão 1.500 classes a serem instaladas no estado de Minas Gerais, distribuídas entre os 288 municípios, tendo como referência o recenseamento geral de 1940. O município de Uberlândia recebeu sete classes no total.

Em fevereiro de 1947, após o lançamento da campanha, ocorreu o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, resultado da Primeira Reunião dos Delegados dos Estados e Territórios, que contaram, a convite do então Governador do estado de Minas Gerais, Milton Soares Campos, com as presenças do Professor Duntalmo Prazeres e do Dr. Leôncio Ferreira do Amaral como representantes do estado. Conforme Paiva (1973),

[...] as conclusões do Congresso transformaram-se na sugestão para que fosse elaborada uma Lei Orgânica de Educação de Adultos abrangendo não somente o ensino supletivo, mas também os cursos de continuação e aperfeiçoamento. (PAIVA, 1973, p. 188).

À ocasião, foram promovidos debates e expostos trabalhos educacionais destinados aos adultos, realizados nos diversos estados, e se sistematizaram, assim, as atividades da Educação de Adultos no estado de Minas Gerais.

Ainda em 1947, com 70.000 estudantes matriculados, a campanha de ensino supletivo foi tida como um verdadeiro acontecimento público. No mesmo ano, por meio da publicação

da Portaria nº 7⁹ foi criada a Comissão de Educação de Adolescentes e Adultos, com o objetivo de viabilizar a execução da campanha no estado (SOARES, 1995, p. 96).

A partir de então, as especificidades no atendimento escolar de jovens e adultos foram consideradas. Já nessa época, discutia-se a necessidade de atendimento diferenciado dessa demanda, levando-se em conta a identidade dos jovens e adultos, a necessidade de classes de alfabetização e a redução espaço-temporal do período do curso (QUARESMA, 2008). Entretanto, essa campanha foi extinta antes do final da década, em virtude de má gestão administrativa e financeira, bem como diversas críticas às suas orientações pedagógicas.

A História da Educação de Adultos, não só em Minas Gerais, como no Brasil, sustentou-se a partir de 1940, todavia, em 1924, segundo Vieira (2009), há o registro da primeira escola na cidade de Uberlândia, inaugurada para rapazes maiores de dezesseis anos. Infelizmente, devido à infrequência dos estudantes, tal escola foi extinta antes do término do ano letivo. Com o passar do tempo, outras escolas noturnas foram criadas no município, muitas delas, em espaços não escolares.

O estado de Minas Gerais, de acordo com Soares (1995), contou com a colaboração de instituições, empresários, e também da Igreja Católica, que mantinha algumas escolas com a finalidade de alfabetizar adolescentes e adultos. Entretanto, em 1958, devido à realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que colaborou com o aumento das críticas referentes à remuneração e qualificação dos professores, esse apoio declinou.

Com o enfraquecimento da Campanha Nacional de Erradicação ao Analfabetismo (Cnea) em Minas, a Campanha em Leopoldina/MG tornou-se referência nacional por uma experiência que tinha por objetivo combater o analfabetismo em todas as faixas etárias; no entanto, limitou-se à Educação Infantil. Segundo os representantes do Projeto, para erradicar o analfabetismo, era preciso investir na expansão do sistema regular de ensino, incluindo a Educação Infantil e demonstrava-se a pouca contribuição da Educação de adultos.

Nas décadas de 1950 e 1960, iniciava-se uma nova fase de crescimento da cidade de Uberlândia, em todos os aspectos – econômico, político e social, impulsionada também pela construção de Brasília, a nova capital federal, e das estradas que a interligavam a São Paulo. Como o município fornecia mão de obra para a construção civil, colaborava com as políticas de interiorização do País, propostas pelo Governo de Juscelino Kubitschek (SOARES, 2008).

⁹ Portaria MG nº 7, de 29 de março de 1947. Cria a Comissão de Educação de Adolescentes e Adultos.

Buscando o fortalecimento da Economia do Brasil, Juscelino Kubitschek adotou uma política assumidamente industrializadora, com objetivo de campanha que buscava desenvolver “50 anos em 5”; foi elaborado um plano de metas que envolvia os cinco setores da Economia: energia, transporte, indústrias de base, alimentação e educação.

Então, Uberlândia procurou contribuir com o desenvolvimento da Campanha de Educação de Adultos que ocorria no País, abrindo classes para o ensino de adultos, muitas em espaços não escolares destinados às escolas noturnas. Em 1947, foram divulgados os dados da alfabetização de adultos no município, que contava, à época, com 840 estudantes distribuídos nas escolas estaduais, municipais e de iniciativa privada, estando a cidade empenhada em lutar contra o analfabetismo.

A Campanha de Alfabetização de Adultos em Uberlândia foi recebida com geral agrado, e grandes têm sido os progressos verificados. Com apenas três meses de trabalho, nossos estabelecimentos já possuem recebendo instrução, nada menos que 840 alunos adultos, uma cifra que bem retrata o interesse de nossa população pela instrução. (O QUE SE FAZ..., 1947, p. 1).

A campanha conseguiu, em seus primeiros anos, alcançar as metas quantitativas pretendidas, no entanto, foi perdendo forças política e pedagógica com o passar dos anos, até chegar ao fim em 1963 (PAIVA, 1973).

Nesse momento, tem destaque a atuação de Paulo Freire e do Movimento de Cultura Popular do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, que tinha como premissa uma Educação democrática e libertadora, capaz de promover aos sujeitos a transformação de sua realidade pelo ato de educar, oferecendo-lhes uma abordagem de formação crítica, diferente do simplista “letramento (ler)”¹⁰ ora oferecido, sendo o nordeste brasileiro o berço das ideias transformadoras de Freire, devido até mesmo aos seus inúmeros analfabetos e dificuldades. Conforme Aranha (1996):

Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um “fazedor de

¹⁰ Segundo Rojo (2009, p. 75), até o início da segunda metade do século XX o ato de ler era concebido de maneira simplista, “como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala) para se acessar o significado da linguagem do texto”, altamente equacionado à alfabetização. Já o letramento, conforme Soares (2002, p. 145), é “o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação.” Contudo, apesar dos avanços nos estudos relacionados à leitura, nas escolas brasileiras, ainda persiste uma visão conservadora da leitura, com enfoque mecanicista, na qual, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem no processo de ensino e aprendizagem fundamentam-se numa habilidade adquirida por meio da associação entre estímulos e respostas (BRAGGIO, 1992, p. 7).

cultura” e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. O método Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria e prática: no processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, de certa forma. Percebendo-se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra. (ARANHA, 1996, p. 209).

Nesse período, o “método Paulo Freire” ganhou notoriedade nacional. Tal método propunha, além da alfabetização, estimular e inserir o adulto iletrado no contexto social e político em que vivia, a partir de sua experiência como sujeito, convidando-o para um despertar de cidadania que o conduzisse a uma transformação social. Entretanto, com o Golpe Civil Militar ocorrido em 1964, no Brasil, todos os movimentos de alfabetização ligados à ideia de fortalecimento da “cultura popular” foram reprimidos e sucumbidos, e os adeptos do método Paulo Freire, perseguidos.

Em 1967, durante a Ditadura Militar, foi implantado, pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) por todo o País, que perdurou até 1985. A Educação de Adultos, em Minas Gerais e, conseqüentemente, em Uberlândia, como um dos mais importantes centros regionais do estado de Minas Gerais, acompanhou esse movimento. As aulas aconteciam no período noturno, em salas de aula desocupadas nas escolas particulares e públicas, paróquias, centros de assistência social, mercado municipal e Parque Sabiá.

A respeito do Mobral, Bello (1993) cita que:

O projeto Mobral permite compreender bem esta fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos Programas. (BELLO, 1993, p.38).

Conforme Guarato (2001), foi criado, em Uberlândia, nos anos 1970, o Centro de Estudos Supletivos (Cesu), que visava a proporcionar a jovens e adultos a continuidade dos estudos de primeiro e segundo graus. Entretanto, segundo a autora, sem preocupações sociais, mas sim, de criar condições de se concretizar efetivamente a exploração de mão de obra semiqualficada e a mobilização de um exército de reserva para as empresas locais. (GUARATO, 2001, p. 118).

A Igreja Católica também contribuía oferecendo, com colaboração efetiva do Lions Clube, para cerca de 250 estudantes, cursos de alfabetização para adultos analfabetos por meio do método Salesiano Dom Bosco, de autoria do Pe. Tiago de Almeida e Lélío de Barros, cujo

subcentro era dirigido pela Paróquia Nossa Senhora Aparecida (ALFABETIZAÇÃO..., 1970, p. 1). A Igreja Presbiteriana também realizou relevante trabalho de alfabetização, paralelo ao de formação religiosa, com aulas bíblicas sistematizadas.

Dessa forma, o atendimento da Educação de Adultos em Uberlândia, só foi possível a partir da ação conjunta do Governo municipal e da sociedade civil. No ano de 1971, sob a gestão do então Prefeito Virgílio Galassi, os cursos realizados eram financiados exclusivamente pela administração do município, por meio da Secretaria de Educação, e o Mobral de Uberlândia diplomou quase uma centena de estudantes no curso de alfabetização.

Segundo relata o Jornal Correio (EM..., 1972, p. 1) “[...] o Mobral através de convênios, registrou um total aproximado de dois milhões e meio de alunos em 3.385 municípios no ano de 1971”.

Minas Gerais se destacou como estado pioneiro em números de estudantes e de cidades atendidas pelo Programa, estabelecendo parceria com o Projeto Minerva, com elaboração de cursos, por meio de radiopostos, para os monitores que residiam em locais mais distantes, como também os alfabetizadores residentes na zona rural. (GUARATO, 2001)

Segundo Guarato (2001), para a seleção dos professores, foi realizada, em um clube da cidade, denominado Uberlândia Tênis Clube (UTC), prova escrita para cerca de 2.000 pessoas inscritas, a maioria jovens, do sexo feminino, concluintes do então Curso Ginásial. As provas abrangiam conhecimentos de Português, Matemática e Estudos Sociais.

A população era motivada a participar dos cursos de alfabetização e, para preenchimento das vagas em cerca de 40 salas de aulas em diversos bairros de Uberlândia, foi realizada ampla divulgação dos meios de comunicação da cidade e por folhetos distribuídos, conscientizando a sociedade uberlandense e os empresários a encaminharem pessoas que não sabiam ler e escrever aos postos mais próximos de suas residências. O “slogan” da campanha de mobilização era: “Você também é responsável!” (GUARATO, 2001, p. 90).

Percebe-se que o grande incentivo na Educação na década de 1970 estava alinhado à situação econômica brasileira, caracterizada pelo período conhecido como “Milagre Econômico Brasileiro”, em que a Economia cresceu em taxas elevadas de até 10% ao ano durante o período de Governo Militar, alcançando picos de até 13%; entretanto, a inflação passou de 19,46% em 1968, para 34,55% em 1974, o que contribuiu para o aumento da concentração de renda das classes média e alta e da desigualdade social.

Em 1979, conforme Guarato (2001), o Mobral, buscando diferentes estratégias para a ampliação dos cursos de alfabetização, implantou, em todo o País, o Programa de Alfabetização

Funcional via TV (Mobral/TV), com vistas a atender pessoas que não tinham condições de frequentar aulas nos postos.

A partir de 1980, em meio uma crise econômica em que a inflação acelerou para 110%, o movimento de alfabetização enfraqueceu e passou a receber menos recursos. Com a extinção do Mobral¹¹, em 1985, foi criada a Fundação Educar, de atuação descentralizada, subordinada ao Ministério da Educação (MEC). De acordo com Vieira e Fonseca “[...] a Fundação Educar agia como órgão de apoio e fomento, firmando convênios com governos municipais, estaduais, empresas e entidades da sociedade civil” (VIEIRA; FONSECA, 2000, p. 7).

Surgiram, então, novas iniciativas da Prefeitura Municipal de Uberlândia para o combate ao analfabetismo no município de Uberlândia dado que, segundo a Secretaria Municipal de Educação, os índices correspondiam a 16,8% da população acima de quatorze anos.

Para dar continuidade aos trabalhos, ainda em 1985, a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia firmou convênios com a Fundação Educar e formou uma equipe responsável pela criação de um Projeto de Educação de Adultos a ser implantado no município, que contava com o apoio da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), assim como de pesquisadores como Paulo Freire e Dermeval Saviani (FERNANDES, 2012).

Conforme Vieira e Fonseca (2000, p. 7) em 1986 o Programa:

[...] atendeu a 1050 alunos, matriculados em vários bairros da cidade. Em 1987, atendeu cerca de 700 alunos, envolvendo 49 professores que ministravam aulas em 24 bairros da cidade, em seis conjuntos habitacionais e em nove localidades da zona rural. Em 1988, o Programa reunia cerca 950 alunos, distribuídos em 57 classes do município. (VIEIRA e FONSECA, 2000, p. 7).

O Programa iniciou-se, ainda segundo Vieira e Fonseca (2000), e leigos da comunidade atuavam como professores; posteriormente, foi exigida deles a segunda série do segundo grau como requisito mínimo para atuação. Em seguida, a Secretaria Municipal de Educação passou a exigir a formação em Magistério e, para profissionalizar os instrutores,

¹¹ Além de não obter os resultados previstos, o Mobral contribuiu para reforçar o preconceito contra o analfabeto, responsabilizando-o pelo atraso educacional do país e valorizando seus aspectos considerados negativos. Com o fracasso e a extinção do movimento, ao longo dos anos o termo Mobral foi ganhando uma significação pejorativa, muitas pessoas passaram a associá-lo ao analfabetismo, à incompetência e a incapacidade intelectual. (PRADO, 2017, 126).

realizava, a cada início de semestre, além de encontros e seminários referentes à Educação de Adultos, cursos de formação continuada para capacitação dos profissionais.

Esse novo Projeto funcionava nos períodos vespertino ou noturno, cumprindo três horas/aula diárias; seu currículo incluía o domínio da leitura, da escrita e dos conteúdos sistematizados referentes às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando aos estudantes continuidade nos estudos. Contava com material didático diferenciado para a época, como recortes de jornais e revistas e outros meios de comunicação que pudessem favorecer a aprendizagem da leitura e da interpretação de texto, assim como informações sobre atualidade e do cotidiano dos estudantes.

Assim, a alfabetização era vista como uma luta para efetivação dos direitos de cidadania. “As ações efetivadas possibilitaram que esse Projeto tomasse corpo e se desenvolvesse, tornando-se um segmento da Secretaria Municipal de Educação: a Divisão de Educação de Adultos”. (VIEIRA; FONSECA, 2000, p. 8).

Em 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, foi assegurado o direito à Educação Fundamental, de oferta gratuita, a todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, transferindo-se a responsabilidade dessa Educação do estado para os municípios. Em virtude disso e também de mudanças na gestão municipal de Uberlândia, logo em seguida, o Projeto foi desativado, pois o Secretário de Educação considerava inadequada a atuação da Educação de Adultos, tanto em termos de propostas quanto também pequeno número de pessoas atendidas.

Apesar dos avanços qualitativos, a nível nacional, o Projeto demonstrou pouca eficácia na superação dos problemas. Evidenciou-se a improvisação das ações e o despreparo dos educadores, sendo portanto, interrompido, em 1990 e o Projeto passou a ser administrado pelo próprio local.¹²

Dessa forma, propôs então, sua reestruturação a partir de estudos realizados no ano de 1989, ano em que o Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo (PMEA) foi idealizado e iniciaram-se suas atividades em 1990.

Nacionalmente, nesse mesmo ano, com o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (Pnac) e a Educação de Adultos em Uberlândia passou a apresentar uma forma diversificada de atendimento, contando com o ensino regular anual noturno, o ensino regular de suplência

¹² PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE). Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. **Histórico da Educação de Jovens e Adultos**. Uberlândia-MG. p.11.

oferecido pela rede estadual, municipal e particular e, também, o PME.A. (VIEIRA; FONSECA, 2000).

O PME.A ensejava:

[...] uma campanha de impacto, com objetivo de envolver e sensibilizar os diversos segmentos da sociedade, tais como: associações comerciais e industriais, empresas, Lions, Rotary e a população em geral, com o objetivo de encaminhar para as salas os alunos analfabetos, ou mesmo abrir espaço para o funcionamento de salas dentro das próprias empresas, sendo a Secretaria responsável pela assistência pedagógica e material, no caso das salas funcionarem nas empresas. Além desse processo, haverá ainda a mobilização constante nos bairros, feita via rádio, televisão, jornal e carros volantes.¹³

Aos professores do PME.A não era exigida a qualificação em Magistério, e as aulas eram ministradas por estagiários universitários das mais diversas áreas. Os métodos pedagógicos eram os mesmos aplicados na alfabetização de crianças, não respeitavam as especificidades do público adulto, como, por exemplo, o Método Salesiano Dom Bosco (SDB), inspirado nas cartilhas Caminho Suave e Sodr e e no Método Cima.

Todavia, diante das características dos alunos (idade, dificuldade de memoriza o, auditivas e visuais, cansaço etc...) verificou-se que a alfabetiza o não se realizava a contento no período esperado, uma vez que o SDB exigia grande memoriza o e reten o rápida, não se adequando às reais condi oes dos alunos. Por outro lado, devido a heterogeneidade da sala era preciso considerar o ritmo de cada um e a variabilidade imensa de conhecimento que os adultos traziam. (UBERLÂNDIA, 1993).

Pinto nos adverte sobre a questão do método:

O problema do método   capital na Educa o de adultos. Nesta fase   um problema muito mais difícil que na instru o infantil, porque se trata de instruir pessoas já dotadas de uma consciência formada — ainda que quase sempre ing nuas — com hábitos de vida e situa o de trabalho que não podem ser arbitrariamente modificados. (PINTO, 1991, p. 46).

A taxa de evasão atormentava professores e supervisores também naquela época. Para Bernardes (2002, p. 61), essa questão estava relacionada ao despreparo dos profissionais que atuavam na área, pois esses estudantes, anteriormente excluídos do sistema de ensino, ao retornarem, necessitavam de práticas adequadas a sua realidade. Para tanto, se fazia necessário conhecer essa realidade.

Freire (1996) ressalta que  

¹³ Idem, p. 07.

[...] preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. (FREIRE, 1996, p. 70).

Para que, de fato, a aprendizagem aconteça de forma eficaz, deve-se evitar, além da retenção, até mesmo a desistência do estudante. Entretanto, existem outros fatores que dificultam o acesso e permanência dessas pessoas na escola, como: cansaço, dificuldade de acesso, compromissos familiares e/ou sociais, horário de trabalho, entre outros.

Em 1995, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Uberlândia criou a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (Ceja) e o PMEa passou a contar com professores graduados e estagiários apenas da Pedagogia ou Letras, que, preferencialmente, residissem no mesmo bairro onde existisse o Projeto, uma tentativa de aproximar escola e sociedade, optando por instrutores mais próximos da comunidade, que conhecessem os estudantes e sua realidade. Os cargos eram ocupados por pessoas indicadas pela Associação de Moradores e um grupo de supervisores da Prefeitura ficava a cargo da seleção.

Em 1996, devido à contenção de gastos, professores concursados da Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU), que atuavam nas séries iniciais regulares, passaram a fazer “dobras” em seus cargos para atuarem no Programa PMEa.

Apesar da ausência do Governo Federal na Educação de Adultos, que se desobrigou, no início da década de 1990, a garantir essa modalidade de ensino, estados e municípios, mesmo que de maneira deficitária, ampliaram seus programas educacionais, sobretudo os voltados à alfabetização, como forma de garantir esse direito constitucional.

2.1.2 A Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia (1996-2017)

A EJA se constituiu como modalidade de Educação Básica a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), em 23 de dezembro de 1996. Distinta da Educação regular, concebida com a finalidade de assumir concepções e práticas construídas a partir das décadas de 1950 que tratavam o jovem e adulto como “sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido”. (FREIRE, 1988, p. 23).

Pereira (2006) registra que:

Paulo Freire dizia que a Educação não poderia ser vista apenas como ferramenta para a transmissão de conhecimentos e reprodução das relações de poder, mas sim como um ato político de libertação e emancipação das pessoas. Enxergava na relação pedagógica uma ação política. Pois compreender o saber como mera transmissão ou

como criação e recriação humana; tratar o educando como sujeito ou objeto do processo, faz uma grande diferença na vida das pessoas. (PEREIRA, 2006, p. 52).

A partir de 1996, em ação conjunta entre Governo Federal, empresas, administrações municipais e universidades, com o Programa Alfabetização Solidária (PAS¹⁴) e a concepção de que qualquer pessoa pode alfabetizar desde que seja alfabetizada, o Governo Federal voltou a ter uma ação mais efetiva, porém de caráter assistencialista e emergencial, objetivando, em seis meses, promover a alfabetização, sendo: um mês para a “formação” de professores, cinco meses para alfabetização.

Com vistas a promover a capacitação e aperfeiçoamento profissional dos servidores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, a Secretaria Municipal de Educação, por meio da Lei Complementar nº 151 de 02 de setembro de 1996, criou o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), que atuava como centro de estudos desde o Decreto nº 5.338 de 15 de janeiro de 1992, com a denominação de Centro de Capacitação e como unidade da Secretaria Municipal de Educação.

De 1995 a 1997, no município de Uberlândia, diversas parcerias foram firmadas, visando ao atendimento à alfabetização e à conclusão do primeiro e segundo graus para servidores públicos municipais e deficientes auditivos. As aulas aconteciam em diversos espaços, próximos dos estudantes. Em 1998, passaram a concentrar-se em espaços escolares, o que trouxe estudantes que ainda não haviam concluído o Ensino de Suplência.

O Ensino Regular de Suplência tinha um tempo médio de duração, sendo que o 1º grau era concluído em 1 ano e o 2º grau em 1 ano e meio em regime semestral, no qual o aluno tinha total liberdade de escola das disciplinas a serem cursadas... O atendimento era feito em salas descentralizadas, escolas municipais, escolas estaduais, Cesu e nas unidades Sesi. Concomitante a este trabalho, era feito o atendimento aos portadores de deficiência auditiva (D.A.), pois o número de portadores em Uberlândia era significativo, portanto a Secretaria Municipal de Educação, preocupada em atender a esta população, criou o Ensino Regular de Suplência, adaptando-se à realidade dos mesmos. Os profissionais eram treinados para atender as especificidades desta clientela, que havia iniciado o 1º ou 2º grau, e não os tinha concluído.¹⁵

¹⁴ Lançado oficialmente na abertura do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Natal – RN, em setembro de 1996, quando o Brasil se preparava para responder ao chamado internacional e participar, no ano de 1997, da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Confinteia), em Hamburgo, na Alemanha. (MACHADO, 2009, p. 20).

¹⁵ Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE). Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. **Histórico da Educação de Jovens e Adultos**. Uberlândia – MG. p.17-18.

A partir de 1997, Uberlândia passou a oferecer o ensino pós-alfabetização de 1ª a 4ª série, possibilitando aos estudantes a conclusão do Ensino Fundamental I e a continuidade aos estudos regulares na EJA.

Em 1998, foi constituído o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do estado de Minas Gerais pela Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), produto do Fórum Nacional e de ações dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos que surgiram por todo Brasil.

Os fóruns (nacional, estadual e regional), que surgem a partir do momento em que o Ministério da Educação (MEC) se ausenta na qualidade de articulador de uma política nacional para a EJA, são interligados e surgiram como espaços de encontros, diálogos, troca de experiências, discussões e ações, em parceria do poder público, universidades, educadores, educandos, movimentos sociais, sindicatos, Organizações não Governamentais (ONG's) e grupos populares.

Segundo Paiva (2004):

A marca principal desses fóruns é, de modo geral, o caráter informal, não institucionalizado, não submetido a nenhuma instância de poder formal, embora alguns apresentem coordenações mais ou menos estruturadas. Os que mais têm avançado na experiência de participação solidária são justamente os que atuam sem coordenações fixas, em que o poder circula, e o pertencimento se dá igualmente para todos os que lá estão. (PAIVA, 2004, p. 37).

A história da EJA passou, então, a ser registrada no Boletim da Ação Educativa, como forma de socializar a agenda dos fóruns e os relatórios dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Eneja's), que, de 1999 a 2000, passaram a compor as audiências do Conselho Nacional de Educação (CNE), para aprofundamento dos debates das diretrizes curriculares acerca dessa modalidade de ensino no Brasil. “Nesse sentido, mantêm reuniões permanentes, onde aprendem com o diferente, exercitando a tolerância”. (SOARES, 2004, p. 81).

Em 1999, a SME de Uberlândia extinguiu a Ceja, e o PMEa passou a ser coordenado pelo CEMEPE. A partir de 2000, o Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo modificou sua atuação pedagógica, no tocante à sua aplicação, à definição de conteúdos e à abertura de salas.

A prática pedagógica adotada se baseava em teóricos que tinham:

[...] como preocupação a alfabetização como processo de libertação, entre eles Paulo Freire, Carlos Brandão, Ana Maria do Vale, José R. Ramos, Moacir Gadotti, cujas concepções referem-se à visão de mundo, a relação professor x aluno, a

problematização, o trabalho, a valorização da cultura, o conhecimento, o universo vocabular, a postura do educador e o respeito à singularidade de cada um, são essenciais para a alfabetização de adultos. [...] Nessa perspectiva, o professor recebe orientações onde o conteúdo básico de alfabetização, compreendendo as quatro primeiras séries do ensino básico, é trabalhado numa perspectiva de transdisciplinaridade, respeitando o ritmo e experiências de vida do aluno buscando relações entre o contexto e o conteúdo pragmático. (UBERLÂNDIA, 2004, p. 2).

O investimento voltado para a EJA, em termos oficiais, se deu conforme e Resolução nº 10, de 20 de março de 2001:

Art. 2º - O Programa se trata da transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros em favor dos governos Estaduais e Municipais, destinados a ampliar a oferta de vagas da Educação fundamental pública de jovens e adultos e propiciar o atendimento educacional, com qualidade e aproveitamento, à clientela potencialmente escolarizável e matriculada nesta modalidade de ensino.

Art. 4º - [...]

I – O montante de recursos a ser transferido aos estados e municípios, no exercício de 2001, será calculado multiplicando-se o valor de R\$230,00 (duzentos e trinta reais) por aluno/ano, pelo total de matrículas nos cursos da modalidade “supletivo presencial com avaliação no processo” da respectiva rede de ensino, tendo por base o censo escolar realizado pelo Ministério da Educação – MEC no ano anterior ao das transferências;

[...]

b) aos demais estados e municípios, situados em microrregiões com IDH menor ou igual a 0,500 ou que estejam individualmente nesta mesma condição, segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano (PNUD – 1998), será transferido o correspondente a 9/12 do montante de recursos, calculado na forma do inciso I deste artigo. (BRASIL, 2001).

O PAS, todavia, não garantiu a alfabetização no tempo previsto nem a continuidade de estudos, o que promoveu o aumento do contingente de analfabetos funcionais no Brasil Além disso, houve o programa “Adote um analfabeto”, que reforça a imagem do analfabeto como incapaz, denotando ainda um caráter assistencialista (GALVÃO; SOARES, 2005, p. 272).

Até o ano de 2005, existia, em Uberlândia, o PMEa em espaços não escolares e a EJA nas escolas, ambos atendendo da alfabetização até o quinto ano. Esse quadro mudou quando a Educação de Jovens e Adultos foi instituída como Modalidade de Ensino no município de Uberlândia, por meio do Decreto Municipal nº 10.079, de 11 de novembro de 2005, conforme determinações da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Como modalidade de ensino, a EJA passou a ser oferecida nas quatorze escolas da rede municipal de ensino, em quatro períodos semestrais, cada período equivalendo a um ano final do Ensino Fundamental: à época, 5º, 6ª, 7ª e 8ª séries, atuais 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. A partir de então, todas as turmas do Ensino Fundamental I (primeiro ao quinto ano), passaram a integrar o PMEa que deixou, assim, de ser Modalidade de Ensino, para ser um Programa específico do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Neja).

Ainda no ano de 2005, criou-se o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Neja) inserido no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), com o intuito de reorganizar as ações de Educação de Jovens e Adultos, sendo responsável pelo trabalho administrativo e pedagógico da EJA e do PME A. Naquele momento, as principais ações foram a de sistematizar a proposta de trabalho a partir de eixos temáticos, colocação em prática de ações que valorizassem as experiências e os conhecimentos prévios dos estudantes, na busca do equilíbrio adequado entre os vários componentes curriculares.

Em 2008, o PME A absorvendo todo ensino do primeiro ciclo (primeiro ao quinto ano), assumiu os estudantes da EJA do município, contando com 69 salas de aula, distribuídas em diversas escolas municipais, estaduais e em outros locais parceiros, tais como: Praia Clube, Centro de Estudo e Aprendizagem Integral (Ceai), Associação dos Surdos de Uberlândia (Asul), Centro de Excelência em Reabilitação e Trabalho Orientado (Certo), Departamento Municipal de Água e Esgoto (Dmae), Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (Apac).

Conforme o último censo populacional (IBGE, 2010), ainda há na cidade de Uberlândia, aproximadamente 17,9 mil pessoas analfabetas¹⁶, 80% delas oriundas de outras regiões do País. A população total da cidade é de 604.013 habitantes, destes 478.424 habitantes possuem mais de 15 anos de idade, sendo 17.924, ou seja, 3,8%, que não sabem ler e escrever, índice de analfabetismo inferior à meta de 6,7% preconizada pela Unesco, a ser atingida pelo Brasil no ano de 2015. Embora a taxa do município esteja abaixo das taxas médias nacional e estadual, há uma grande preocupação da Secretaria Municipal de Educação em avançar nos trabalhos de alfabetização, buscando criar salas de aula em diversos espaços, na tentativa de atingir os diversos públicos ainda sem escolarização.

Todavia, criar salas e promover o acesso à Educação, não garantem nem a qualidade na Educação nem a permanência na escola; a evasão na EJA é um problema recorrente desde a primeira turma de Educação noturna destinada ao público adulto em nossa cidade e, atualmente, nas turmas de EJA da Escola Municipal Marissol, este é um dos principais desafios.

¹⁶ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) conceitua como analfabeta a pessoa que não sabe ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece.

2.1.3 A Escola Municipal Marissol

Em razão da demanda da comunidade local de um bairro do Setor Oeste de Uberlândia por Educação, em 1992, foi construída a Escola Municipal Marissol, entregue à população em novembro do mesmo ano. Localizada em uma região que abriga 2,06% da população total do município, que é de 604.013 habitantes, conforme IBGE (2010), dos quais 49,2% são homens e 50,8% são mulheres.

Entidade de cunho público, pertencente à Rede Municipal de Ensino, tendo como mantenedora a Prefeitura Municipal de Uberlândia por meio da Secretaria Municipal de Educação, seu prédio conta com uma área de 4.250 m² de construção divididos em três blocos. Dispõe de 19 (dezenove) salas de aula; 1 (uma) biblioteca; 1 (uma) sala de multimídia; 1 (uma) sala de psicomotricidade; 1 (uma) sala para atendimento educacional especializado (AEE); 1 (uma) sala para reforço; 1 (uma) cantina com depósito; 5 (cinco) banheiros; 2 (dois) vestiários; 2 (dois) laboratórios, sendo um de ciências e outro de informática – este segundo desativado pela atual administração municipal; 1 (uma) quadra de esportes coberta; além de 6 (seis) salas para Direção, Pedagogos, Professores, Secretaria, Mecanografia e Almoxarifado; pátio, jardim e pomar.

Sua estrutura física comporta adaptações para pessoas com deficiências como rampas de acesso para cadeirantes e banheiros com barras de apoio. Em 2011, por meio do Programa Escola Acessível, do Ministério da Educação, foi aprovado o Projeto de adaptação do espaço físico para atendimento ao público com deficiência visual. Com isso, foram criadas placas de sinalização e pisos táteis.

Atualmente, a escola possui, aproximadamente, 1.013 (um mil e treze) estudantes matriculados do Primeiro Período da Educação Infantil ao nono ano do Ensino Fundamental e EJA. Liderada por uma administradora e três vices, desempenha suas atividades com um corpo de funcionários de 127 pessoas, entre gestores, professores, especialistas e funcionários administrativos.¹⁷

Desde o início de seu funcionamento em 1993, a escola conta com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), destinado tanto aos estudantes do próprio bairro quanto dos bairros limítrofes. Em 2014, foram liberados professores de apoio para auxiliar no atendimento

¹⁷ Dados extraídos da última versão Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Marissol, ano 2016, cuja análise crítica, será objeto, posteriormente, de artigo à parte.

dos estudantes com deficiências múltiplas e espectro do autismo. Atualmente, a unidade de ensino conta com uma equipe de quatro professores nessa função, trabalhando com cerca de 40 (quarenta) estudantes, em horários inversos ao funcionamento do ensino regular no qual estão matriculados, com deficiências variadas: auditivas, visuais, mentais leves, transtorno do espectro autismo, Síndrome de Down.

No período de 1998 a 2006, foi implantado, naquela unidade, o Projeto “Educação pelas diferenças” com vistas a atender as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, eliminando a seriação, respeitando e minimizando as diferenças individuais dos estudantes por meio de acompanhamento individualizado e sistemático. Entretanto, a partir de 2007, a escola retomou o regime de seriação, devido, além das possibilidades individuais daqueles que faziam parte deste Projeto, à dificuldade de manutenção daquele, dada a necessária de estrutura física e complexidade de compreensão do processo de avaliação nas suas dimensões diagnóstica, processual e de produto, vinculadas.

Nos anos de 2009 e 2010, a escola passou a atender a Educação Infantil com turmas de segundo período no turno da tarde, em razão do crescimento da demanda para aquele atendimento. Em 2015, houve turmas de primeiro e segundo períodos nos turnos da manhã e da tarde e, a partir de 2016, apenas no turno da tarde.

Também em 2009, com o objetivo de diminuir a defasagem ano-série da população jovem do bairro, implementou-se na instituição o Projeto de aceleração de aprendizagem “Acelerar Para Vencer” (PAV), que vigorou até 2011.

Buscando melhoria do processo ensino aprendizagem, bem como a socialização dos estudantes, no ano de 2010, foi implantado o Programa Mais Educação, que consiste no atendimento, no contraturno, dos estudantes do segundo ao nono ano, para realização de atividades culturais, esportivas e pedagógicas, sob a coordenação de um profissional da escola e monitores sociais. Por falta de recursos do Governo Federal, o Programa deixou de funcionar no ano de 2016.

Com objetivo de estimular a permanência dos estudantes do sexto ao nono ano na escola, a partir de 2011, a unidade foi inserida no Programa Poupança Escolar¹⁸. Entretanto, em

¹⁸ O Programa “Poupança Escolar” da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (Lei Municipal nº 10.837/2011) teve por objetivo melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), das escolas da Rede Municipal de Ensino; oferecer aos estudantes beneficiários a oportunidade de desenvolvimento humano e social; aumentar o índice de conclusão do ensino fundamental, reduzindo, por consequência, a evasão escolar e a reprovação; reduzir os índices de violência no ambiente escolar entre as crianças e os adolescentes. Iniciado em 2011, o programa foi implantado em três escolas. Na prática, o programa beneficiava cada estudante que concluía o ensino fundamental com o pagamento de R\$2.000,00 (dois mil reais), sendo R\$500,00 (quinhentos

2013, o Programa encerrou novas inscrições e efetuou o pagamento apenas para os estudantes que concluíram o nono ano em 2015.

Hoje, o atendimento da Escola Municipal Marissol se estende da Educação Infantil ao Ensino Fundamental de nove anos, contemplando ainda a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Atendimento Educacional Especializado (AEE), além do Projeto Municipal de Erradicação do Analfabetismo (PMEA).

A escola conta com área verde; serviços de limpeza, ordem e organização dos espaços; mobiliários escolares adequados ao tamanho das crianças; rampas de acessibilidade externas e internas, entretanto a rampa de acesso ao piso superior da escola, atualmente encontram-se sem piso antiderrapante; área bem isolada para o preparo de alimentos e em perfeitas condições de higiene; extintores de incêndio colocados de acordo com as normas da legislação em vigor; não há tomadas descobertas, fios desencapados, ou quaisquer outros tipos de situações que denotem descuido e/ou possam oferecer risco ou perigo aos estudantes e/ou funcionários em seu interior.

A rede física apresenta regular estado de conservação, necessita de reformas e reparos, principalmente em vidros de algumas das janelas e da porta central de entrada para a escola, telhado e alambrados externos, que não são de responsabilidade dos funcionários da unidade, mas do Governo municipal. A situação precária do telhado da Escola foi tema de denúncias por parte de estudantes e da Associação de Moradores local em dezembro de 2017, mediante fotos e vídeos postados na rede social *Facebook*. Na ocasião, em virtude de chuvas, a Escola foi alagada no período da noite, sendo solicitado aos estudantes da EJA auxílio para retirada da água com rodos.

Já a situação dos alambrados (Figura 1) é a também bastante preocupante, uma vez que permite que a escola fique vulnerável à invasão de vândalos e usuários de drogas que utilizam a quadra esportiva no turno da noite tanto para o tráfico como o uso de drogas.

reais) para cada ano concluído, desde que esse obtivesse a média de notas e a frequência nas aulas estipulada pelo programa, sendo, a frequência mínima de 95% na média geral das disciplinas e aproveitamento mínimo de 70%, sem necessidade de prova final e cursar do 6º ao 9º ano ininterruptamente. O município optou por encerrar o programa 2014, segundo a Assessora de gabinete da pasta, Silma do Carmo Nunes, em entrevista ao Portal G1 do Triângulo Mineiro, em 13 de janeiro de 2014, por ser um programa excludente e que não atingir seus objetivos. “Os três principais objetivos que são diminuir a evasão e repetência escolar, acabar com a violência nas escolas e também promover o desenvolvimento da Educação de forma que o Ideb do município pudesse ser melhores, não foram cumpridos. Nada disso aconteceu.” (FIM DO..., 2014), esclareceu a assessora.

Figura 1 – Um dos alambrados laterais da Escola Municipal Marissol.



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2018).

Próximos à instituição existem Posto de Saúde, supermercados, farmácias, poliesportivo, praça, áreas arborizadas e comércio diversificado. Devido à proximidade com bares, os níveis de poluição sonora causada por tanto som ambiente como por som automotivo são elevados, prejudicando por vezes as atividades de ensino. Praticamente, não há poluição visual, todas as ruas do bairro são asfaltadas e calçadas e há sinalização para veículos e pedestres tanto em frente às dependências da escola como por todo o bairro.

Os estudantes da Escola Municipal Marissol se utilizam do transporte coletivo, vans escolares e meios próprios como carros, motos e bicicletas para chegarem à escola. Ao todo, quatro linhas do Sistema Integrado de Transportes de Uberlândia (SIT) servem o bairro e há três pontos de ônibus bem próximos à escola. Entretanto, como em sua maioria, os estudantes residem nos arredores da instituição, não necessitam de meios físicos de transporte para se locomoverem até lá. Localizada em ponto estratégico do bairro, próxima a rodovia federal, com vias de acesso urbanizado e moderado tráfego de veículos, onde ocorrem inúmeras ocorrências

policiais¹⁹, portanto, considerado violento também pela sociedade local, a escola é afetada pelas violências da sociedade como pelas do seu entorno: desigualdades sociais, econômicas, culturais e as de ordem política.

Os estudantes da escola são, em sua maioria, socialmente carentes e culturalmente desvalorizados, provêm de famílias assalariadas e em número representativo, são atendidos pelo Programa Bolsa Família. A qualidade de vida dos moradores da comunidade na qual se localiza e escola é razoável, levando-se em consideração ser uma comunidade carente e de periferia. A instituição é querida pelos moradores, uma vez que eles valorizam a Educação.

Não existem empresas comerciais na comunidade que desenvolvam algum trabalho de interação com a instituição. Seus espaços físicos têm sido utilizados frequentemente para a realização de eventos sociais e políticos. Existe, também, no bairro, Associação de Moradores atuante nas mais diversas áreas sociais, mas não há vínculo dessa com a escola.

Assim sendo, o bairro conta com toda infraestrutura necessária ao funcionamento da instituição e atendimentos à população, como saúde, Educação, transporte e lazer, deixando o Governo a desejar realmente, no quesito segurança, uma vez que o posto de policiamento do bairro foi desativado no ano de 2011 e a unidade mais próxima localiza-se a cinco quilômetros de distância do bairro.

Para entender os motivos que levam os estudantes da EJA à desistência dos estudos, com vistas a atenuar o problema, é necessário, primeiramente, conhecer as relações entre esses e a escola, ou seja, como se constrói na prática esse modelo de Educação.

2.2 Implicações da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos

Quais motivos levam um indivíduo a deixar de frequentar a escola? Parte das evidências empíricas apontam a necessidade de trabalho e geração de renda como o maior deles; pesquisadores como Arroyo (2003), Ferreira (2001), Vaz (1994), Silva (2009) apontam motivações diversificadas: gravidez, problemas de saúde, dificuldade de acesso à escola (transporte), falta intrínseca de interesse, má qualidade dos serviços educacionais, falta de percepção acerca dos retornos futuros. Para Arroyo “o evadido defasado ou reprovado passou a ser caracterizado não apenas como um carente de inteligência, controle psicomotor,

¹⁹ Segundo a Assessoria de Planejamento Operacional da 9ª RPM, de 1º de janeiro de 2014 a 31 de dezembro de 2017, foram registradas 3.251 (três mil duzentas e cinquenta e uma) ocorrências policiais tipificadas conforme os grupos: crimes contra o patrimônio, crimes contra a pessoa, drogas, trânsito e outras.

capacidade ou motivação, mas como um carente social” (2003, p. 23). Uma série de fatores que prejudicam a obtenção de melhores níveis educacionais e que contribuem para o abandono e, muitas vezes para a evasão escolar.

Fato é que as causas e motivações variam de comunidade para comunidade, fazendo-se necessário um olhar diferenciado e uma investigação mais sucinta por parte das autoridades e da gestão escolar acerca da problemática, no intuito de combater as causas e na tentativa de amenizar o problema. Em se tratando de EJA, o abandono ou a evasão escolar ainda conta com o agravante de se tratar de uma reincidência. Então, a nova indagação a ser feita é: quais os motivos levam um indivíduo a novamente deixar de frequentar a escola?

[...] o fracasso escolar tece uma espécie de teia, onde o(a) aluno(a) se enreda e custa a sair. Na maioria dos casos, a teia torna-se tão emaranhada que não oferece saída e o desfecho dessa situação, tão comum na realidade brasileira, é o abandono da escola. Mais tarde, quando retornam aos bancos escolares, os jovens e adultos ficam extremamente suscetíveis a enredarem-se novamente, a vivenciarem outro fracasso escolar. (BRASIL, 2006, p. 17).

Na tentativa de responder a esta questão, alguns conceitos devem ser apontados, entre eles a diferenciação entre abandono e evasão escolar. Uma infinidade de variáveis interfere nas relações sociais e pode afetar os comportamentos escolares e acarretar o abandono e a evasão. Estudos realizados no Brasil revelam que entre elas, a violência pode corroborar sobremaneira com a não permanência na escola. Analisando o fenômeno da violência sob diversas perspectivas (violência na escola, da escola e à escola), os estudos apontam para ações ligadas à indisciplina dos estudantes. Entretanto, quando investigamos as manifestações escolares cotidianas, surge a necessidade de diferenciar esses conceitos, mesmo reconhecendo suas fragilidades.

2.2.1 A construção da Educação para jovens e adultos

A EJA parte do princípio de que a constituição de uma Educação Básica para jovens e adultos deve ser pautada na cidadania²⁰. No entanto, a construção desse modelo de Educação

²⁰ O conceito de cidadania constantemente se renova conforme as mudanças de paradigmas ideológicos ocasionados pelas transformações sociais e os contextos históricos. Há tempos cidadania deixou de ser sinônimo de votar e ser votado e assumiu a luta não só pela participação na vida pública como também pela igualdade de oportunidades, direito à informação, saúde, Educação de qualidade etc. A Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, alterou o artigo 37 da LDBEN nº 9.394/96, conceituando a Educação de Jovens e Adultos como instrumento para a Educação e a aprendizagem ao longo da vida. O valor real da aprendizagem ao longo da vida, e em todas as esferas dela, é o protagonismo pessoal e social, permitindo que as pessoas se preparem para agir, refletir e

não se resolve garantindo apenas a viabilização de vagas, mas, sim, oferecendo-se um ensino de qualidade mediado por professores qualificados e capacitados a envolverem os estudantes, de modo que eles sejam conscientizados a refletir e a interferir sobre suas próprias realidades, estabelecendo a importância do sujeito histórico dentro da sociedade.

Embora se perpetue na EJA a ideia de Educação compensatória, ela tem como função a promoção da inclusão social, emancipatória e democrática de jovens e adultos na sociedade, que também proporcione qualificação para o mercado de trabalho, atribua aos estudantes o papel de sujeitos ativos, autônomos, críticos e criativos no processo de construção de conhecimentos, exercício de sua cidadania, conscientes de seus direitos e deveres. Entretanto, para que essas funções se efetivem, faz-se necessário que o educador conheça a diversidade cultural que abriga essa modalidade de ensino, a fim de saber quais são as vivências, demandas e expectativas de seus estudantes.

A escola também deve ser um local de trabalho, de ensino e de aprendizagem, propício à socialização e ao crescimento pessoal, de forma a permitir o desenvolvimento do senso crítico, a superação e o pensar. Para Vygotsky (1998),

É o grupo social que fornece o material (signos e instrumentos) que possibilita o desenvolvimento das atividades psicológicas. Isso significa que se deve analisar o reflexo do mundo exterior no mundo interior dos indivíduos a partir da interação destes com a realidade. Para que o indivíduo se constitua como pessoa, é fundamental que ele se insira num determinado ambiente cultural. As mudanças que ocorrem nele, ao longo de seu desenvolvimento, estão ligadas à interação dele com a cultura e a História da sociedade da qual faz parte. Por isso, o aprendizado envolve sempre a interação com outros indivíduos e a interferência direta ou indireta deles. (VYGOTSKY, 1998, p. 41).

Nesse aspecto a diversidade na EJA, marcada pelo próprio distanciamento etário, as questões de gênero, valores pessoais, culturais e outras particularidades diversas, contribuem para o aprendizado. A construção de novos conceitos significativos se dá também a partir da convivência com a diversidade sociocultural e tem como valores fundamentais a democracia e a igualdade; oportuniza aos sujeitos a participação livre, autônoma e consciente para com o meio (GADOTTI, 1995, p. 31).

A Educação é, sem dúvida, uma importante ferramenta de resgate da cidadania, pois nos torna menos desiguais. Educar jovens e adultos é incluí-los socialmente, é assegurar-lhes

responder adequadamente aos desafios sociais, políticos, econômicos, culturais e tecnológicos com os quais se deparam ao longo de suas vidas (MEDEL-AÑONUEVO et al., 2001). Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos entendida como sendo ao longo da vida pressupõe Educação para a transformação pessoal e social, ou seja, pautada na cidadania.

direitos, é devolver-lhes as oportunidades tolhidas. Nesse contexto, A EJA é um instrumento de mudança social, pois propicia a mudança pessoal, uma vez que pressupõe Educação ao longo da vida. De acordo com Freire (1993):

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades [...]. O ser humano jamais para de educar-se. (FREIRE, 1993, p. 19 e 21).

A construção de uma Educação para jovens e adultos alicerçada no exercício da cidadania oferece condição para a plena participação desses sujeitos na sociedade, mas, para tanto, exige compromisso da escola com o trabalho em equipe, com a inovação pedagógica, sensibilidade para com a diversidade humana daqueles estudantes, abertura ao diálogo e à convivência plural, requisitos fundamentais para a construção de um mundo em que a violência ceda lugar ao diálogo e à cultura de paz.

A Educação de adultos, nesse contexto, torna-se mais do que um direito: é a chave para o século XXI. É tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. É um poderoso conceito para a promoção do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da equidade de gênero, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A aprendizagem de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar significado à sua vida. A aprendizagem ao longo da vida implica repensar um conteúdo que reflita certos fatores como idade, gênero, deficiências, idioma, cultura e disparidades econômicas. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997, p. 19).

Logo, a importância social da EJA não se restringe apenas ao domínio da escrita e da leitura, mas também à apropriação, por seus atores, de todos os bens simbólicos construídos pela humanidade, cujos limites e possibilidades também estão na participação cidadã na Educação.

2.2.2 Participação cidadã na Educação

Vivemos em um país cujo regime político é a democracia, uma forma de organização política que reconhece a cada sujeito o direito de participar da direção e da gestão dos assuntos públicos. Denomina-se democracia (do grego *demos*, "povo", e *kratos*, poder) o regime de Governo cujo poder de tomada de decisões políticas é do povo. É ao povo ou à comunidade que cabe discutir, refletir e encontrar possíveis intervenções para os seus próprios problemas.

Segundo Cortella (2005, p. 146), a democracia “[...] não é um fim em si mesma; é uma poderosa e indispensável ferramenta para a construção contínua da cidadania, da justiça social e da liberdade compartilhada. Ela é a garantia do princípio da igualdade irrestrita entre todas e todos...”.

Democracia e cidadania são conceitos complementares. A realização plena da cidadania só se dá em um governo democrático e, por outro lado, é o exercício da cidadania que garante e sustenta a democracia. A palavra cidadania vem do latim “*civitas*”, que quer dizer cidade. Segundo Dallari (1998):

A cidadania expressa uma junção de direitos que dá à pessoa a oportunidade de participar ativamente da vida e do Governo de seu povo. Quem não tem cidadania está excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando em uma posição de menor importância dentro do grupo social. (DALLARI, 1998, p. 14).

Diante das transformações sociais ocorridas no decorrer do tempo, das mudanças do contexto histórico vivenciado e de ideologias, o conceito de cidadania se renova.

O conceito contemporâneo de cidadania se estendeu em direção a uma perspectiva na qual cidadão não é apenas aquele que vota, mas aquela pessoa que tem meios para exercer o voto de forma consciente e participativa. Portanto, cidadania é a condição de acesso aos direitos sociais (Educação, saúde, segurança, previdência) e econômicos (salário justo, emprego) que permite que o cidadão possa desenvolver todas as suas potencialidades, incluindo a de participar de forma ativa, organizada e consciente, da construção da vida coletiva no Estado democrático. (BONAVIDES; MIRANDA, 2009, p.07).

O exercício da cidadania é, portanto, um instrumento de mudança da realidade do qual a comunidade é protagonista. Significa mudança de pensamento, reivindicação e luta por direitos comuns, a partir do aprimoramento da Educação e do respeito ao outro, da vida em sociedade. Dessa forma, acredita-se que, por meio de uma Educação de qualidade, os indivíduos poderão desenvolver seus pensamentos críticos acerca da realidade e assim agir sobre ela com cidadania. Gadotti (1996) entende que:

A Educação deve permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta, inacabada, e, conseqüentemente, a crítica transformadora, portanto, o anúncio de outra realidade. O anúncio é a necessidade de criar uma nova realidade. (GADDOTI, 1996, p. 81).

Entretanto, educar pressupõe conviver, pois a Educação é desenvolvida pela convivência humana, é uma relação de trocas de conhecimentos.

A Educação é formada por um conjunto de ações, fatores e influências que agem sobre o homem com vistas a prepara-lo para a vida no meio social. Ela visa a formar um

homem integral, por isso, envolve o desenvolvimento da personalidade nos aspectos físico, intelectual, afetivo e moral, a fim de prover nos indivíduos as qualidades e capacidades humanas necessárias para a vida em sociedade, ou seja, a sua relação com o mundo. (ROSÁRIO; DIEGUEZ, 2009 *apud* MALASSISE *et al.*, 2013, p. 19).

Uma escola democrática baseia-se, em especial, no diálogo, no respeito à diversidade de opiniões, na democracia participativa, dando voz a estudantes, professores, funcionários e comunidade. Nesse modelo de gestão, os estudantes são os atores centrais do processo educacional, e os professores e demais participantes são facilitadores das atividades de acordo com os interesses dos estudantes. As escolas democráticas são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas. As assembleias para tomadas de decisões não incluem apenas professores, gestores e funcionários, mas também os estudantes, seus pais e outros membros das comunidades escolar e local.

Também em sala de aula, estudantes e professores se envolvem no planejamento cooperativo-participativo, chegando a decisões que correspondem aos interesses de ambas as partes. Logicamente quando não há unanimidade de opiniões, há o respeito ao direito de todos em participar da tomada de decisões que afetam direta ou indiretamente suas vidas.

A gestão escolar pública fundamenta-se no princípio democrático, dessa forma, deve abrir espaço para a participação da comunidade na definição de suas propostas. Gadotti e Romão (2011) acrescentam:

Uma escola pública popular não é apenas aquela à qual todos têm acesso, mas aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que atende realmente aos interesses da maioria. É, portanto, uma escola com uma nova qualidade, que não será medida apenas pelo conhecimento socializado, mas pela solidariedade humana que tiver construído, pela consciência social e democrática que tiver formado, pelo repúdio que tiver manifestado aos preconceitos de toda ordem e às práticas discriminatórias correspondentes. Nela, todos os agentes possuem papel ativo, dinâmico, experimentando novas formas de aprender, trabalhar e participar. (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 136).

Mesmo a política pública educacional, que assegura recursos públicos desvinculados de posições político-partidária, pressupõe participação, controle e comprometimento por parte da comunidade, na Educação. O artigo primeiro e segundo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) dispõe:

Art. 1º A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

[...]

Art. 2º A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Seu Art. 12º estabelece que deve haver nas instituições de ensino, um planejamento pedagógico que deverá conter as principais ações e objetivos para com a escola e, ainda, a responsabilidade para com a administração dos recursos humanos, materiais e financeiros. Além disso, aborda a relevância da união entre família, comunidade e escola para um maior desenvolvimento educacional. (BRASIL, 1996)

No seu Art. 14º afirma:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da Educação na elaboração do Projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Dessa forma, no Brasil, a política educacional reconhece a participação de todos os atores da Educação – estudantes, professores, gestores, demais funcionários da escola, pais e a comunidade de modo geral – como sujeitos em assuntos e decisões da escola, visto que são de vital importância para tal. Gohn (2010) sustenta que na atualidade:

A sociedade civil organizada passou a orientar suas ações coletivas e associações por outros eixos [...] e mais nos vínculos sociais comunitários organizados segundo critérios de cor, raça, idade, gênero, habilidades e capacidade humana. [...] surgem às redes sociais e temáticas organizadas segundo gêneros, faixas etárias, questões ecológicas e socioambientais, étnicas, raciais, religiosas etc., além de fóruns, conselhos, câmeras etc., que compõem o novo quadro do associativismo brasileiro. (GOHN, 2010, p. 12).

A superação das diversas questões apresentadas pelos estudantes da EJA, entre elas a evasão escolar, pode ser alcançada mediante participação cidadã dos sujeitos da comunidade na idealização do processo de organização das práticas educativas associadas ao perfil do estudante, uma vez que contam com a participação da comunidade em sua construção, dessa forma, aproxima-se de sua realidade. Falaschi (2008) ressalta:

[...] é preciso buscar um trabalho intersetorial com a comunidade, procurar parcerias com outras áreas como as da cultura, saúde e assistência social, ao lado dos movimentos sociais do bairro e da região em que está localizada a unidade escolar. Por isso, se faz necessária uma aprendizagem autônoma, orientada à compreensão, a participação, ao pensamento crítico. Mesmo sabendo que soluções coletivas para os problemas que surgem são cada vez mais substituídas por ações individuais, é preciso ter clareza de que problemas coletivos não são solucionados de maneira individualizadas. (FALASCHI, 2008, p. 98).

Nesse contexto, as associações de moradores são formas de expressão coletiva do mundo moderno que podem fortalecer o elo entre comunidade e escola, contribuindo não só para a redução do abandono e da evasão escolar, como também para a permanência da paz na escola, uma vez que eliminar a cultura da violência e construir uma cultura baseada no diálogo e no respeito mútuo na escola depende, muitas vezes, da negociação com a comunidade, com a qual a Associação de Moradores estabelece contato direto.

2.2.3 Abandono e evasão escolar: considerações e definições

Paralelamente aos índices de aprendizagem, o abandono e a evasão escolar constituem alguns dos mais graves problemas recorrentes da Educação brasileira, sobretudo na EJA. Amplamente estudados e debatidos, representam o ato final dos sujeitos que vivenciaram todo um processo de descontentamento ao longo de sua trajetória escolar.

Abandono e evasão escolar não são problemas restritos a apenas algumas localidades ou unidades escolares, mas ocupa relevante lugar nas discussões e pesquisas educacionais no cenário educacional brasileiro, assim como as questões do analfabetismo e da não valorização dos profissionais da Educação, expressa na baixa remuneração e nas precárias condições de trabalho. São temas que sempre mobilizaram a atenção das instituições de ensino em seus diversos níveis.

É fundamental, portanto, que os fatores que influenciam na incidência e na manutenção de tais problemas em ambiente escolar sejam diagnosticados e analisados, no sentido de que cada vez mais jovens concluam a Educação Básica, mas esse diagnóstico deve transcender a compreensão vigente no senso comum de que faltaria interesse e comprometimento por parte dos adultos para a permanência na esfera educacional.

Paulo Freire adverte para a necessária reflexão sobre situações de evasão, ao que denomina “expulsão da escola” (1991, p. 35), e o faz nos chamando a atenção para a necessidade de olhar para a sociedade e suas interferências no processo de ensino e no processo de aprendizagem.

A luta hoje tão atual contra os alarmantes índices de reprovação que gera a expulsão de escandaloso número de crianças de nossas escolas, fenômeno que a ingenuidade ou a malícia de muitos educadores e educadoras chama de evasão escolar, dentro do capítulo do não menos ingênuo ou malicioso conceito de fracasso escolar. No fundo, esses conceitos todos são expressões da ideologia dominante que leva a instâncias de poder, antes mesmo de certificar-se das verdadeiras causas do chamado “fracasso escolar”, a imputar a culpa aos educandos. Eles é que são responsáveis por sua

deficiência de aprendizagem. O sistema, nunca. É sempre assim, os pobres e miseráveis são os culpados por seu estado precário. São preguiçosos, incapazes. (FREIRE, 2003, p. 125).

Jardilino e Araújo (2014) destacam que a EJA, mesmo sendo ofertada pelos sistemas públicos municipais e estaduais, pela iniciativa privada, por organizações não governamentais (ONG's) e por empresas, não reconhece as especificidades que norteiam essa etapa da Educação Básica, o que contribui para o abandono e a evasão. Brunel (2014) destaca que:

Para entendermos os jovens que estão na EJA com suas diversidades e problemáticas, é preciso ver mais do que simples alunos em uma escola. Saber como eles veem a vida, a situação de seus pais, como foram suas trajetórias escolares, quais são seus traumas, suas utopias, seus medos suas paixões, seus desejos e as relações que eles estabelecem com o mundo. É importante analisarmos como eles veem a sociedade e o espaço que ocupam nela, como eles percebem a escola, pois se simplesmente os qualificarmos como alunos-problemas, com dificuldades de aprendizagem, que “fracassaram” na escola regular, nossa reflexão será simplista e nossa contribuição pouco eficaz. (BRUNEL, 2014, p. 66).

Assim, é essencial a existência de um modelo educacional que reconheça e valorize as experiências e os saberes trazidos pelos estudantes, instigando-os a construir novos conhecimentos, contribuindo assim para sua permanência na escola. Nessa mesma perspectiva, Rodrigues (2011) destaca que:

Outro motivo apontado de diferentes formas é a falta de interesse, que nos leva a questionar se os conteúdos programáticos trabalhados em sala de aula de EJA são realmente interessantes para um público desta faixa etária. Muitas vezes encontramos professores despreparados para lidar com este público e acabam confundindo Educação Infantil com Educação de Jovens e Adultos [...]. Outro fator seria a preparação de conteúdos realmente importantes e interessantes para estes alunos [...] com conteúdos ricos e pertinentes, que atendessem às necessidades e expectativas do público desta modalidade de ensino. Se os jovens e adultos não tivessem um processo de aprendizagem próprio, não haveria a necessidade de Diretrizes Curriculares específicas e os alunos poderiam frequentar a escola convencional. (RODRIGUES, 2011, p. 16).

Conforme o relatório “Cenário da exclusão escolar no Brasil”, divulgado em 2017 pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância (Unicef), existem, no Brasil, 2,8 milhões de crianças e adolescentes fora da escola, sendo desse total, 57% (1,59 milhão) jovens entre quinze e dezessete anos (Tabela 1). Muitos desses jovens não chegaram a concluir o Ensino Fundamental, portanto, aptos a ingressarem no segundo ciclo da EJA. Atualmente, nosso País apresenta uma taxa de 19% de distorção idade-série no Ensino Fundamental.

Tabela 1 – População brasileira de 15 a 17 anos fora da escola, por região.

Região	Total	%
Brasil	1.593.151	15,0%
Centro-Oeste	121.153	15,6%
Nordeste	549.137	16,9%
Norte	165.215	15,2%
Sudeste	541.060	13,1%
Sul	216.586	15,4%

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2015.

Em Minas Gerais (Tabela 2), esse número chega a 137.851 crianças e adolescentes, totalizando, 12,9%.

Tabela 2 – População brasileira de 15 a 17 anos fora da escola, por estado da região Sudeste.

Estado	Total	%
Espírito Santo	29.985	16,0%
Minas Gerais	137.851	12,9%
Rio de Janeiro	84.781	10,07%
São Paulo	288.444	13,9%

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2015.

O relatório aponta, ainda, que a maioria dos adolescentes que estão fora da escola ou em risco de exclusão é do sexo masculino, negros, tem pais ou responsáveis com pouca escolaridade e vive em famílias de baixa renda; assim se revela que a pobreza influi de maneira negativa no acesso à escola. Dessa forma, muitos trocam os estudos pelo trabalho, seja para ajudar na sobrevivência da família seja para ter acesso a bens de consumo que seus pais não têm condições de lhes proporcionar. Entretanto, há casos em que os jovens, devido às mesmas barreiras socioculturais, afastam-se da escola recrutados pelo tráfico de drogas e são socializados de forma malevolente.

Se desconsiderarmos os casos daqueles adolescentes que abandonam a escola para trabalhar, muitas vezes em auxílio às funções desempenhadas por membros da sua família, os demais casos já concentram o início das novas trajetórias nos "embolamentos". A associação formal ao tráfico de drogas é, então, processo substitutivo. O que o jovem abandona é a promessa de talvez, excessivamente abstrata, de uma vida melhor construída pelo estudo e pelo trabalho. Em troca, assume um conjunto de experiências concretas vividas em uma dimensão que só pode ser pensada em um presente contínuo. (ROLIM, 2014, p. 211).

A ausência de políticas públicas em Educação voltadas ao “[...] desafio de aprender a viver conjuntamente, à formação cidadã, aos direitos humanos, à valorização da palavra, e dos pactos como forma de superação de conflitos, à cultura de paz, ao respeito à diferença, à democracia etc.” (ROLIM, 2014, p. 212), colocam a evasão escolar na raiz da violência extrema no Brasil.

Devido à farta gama de conceitos, a quantificação precisa dos casos de abandono e de evasão escolar se torna um empecilho aos estudos das causas desses fenômenos e, conseqüentemente, de sua prevenção. E conhecer a trajetória dos permanentes e egressos por evasão, compreender as relações entre os motivos de ingresso e da não permanência na escola podem levar a alternativas para superação desses problemas que perduram até os dias atuais.

Os termos abandono e evasão escolar referem-se a momentos escolares distintos. Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2017, p. 127), abandono escolar “[...] configura-se quando o estudante deixa de frequentar a escola durante o andamento de determinado ano letivo”. Já evasão escolar, “[...] configura-se quando o aluno, após ter sido matriculado em determinado ano letivo, não se matricula na escola no ano seguinte, independentemente de sua condição de rendimento escolar ter sido de aprovado ou de reprovado.” (ANUÁRIO, 2017, p. 133).

Ferreira (2013) denomina “[...] fracasso das relações sociais que se expressam na realidade desumana que vivencia o aluno em seu cotidiano”.

Steimbach (2012) e Pelissari (2012) aplicam o termo abandono escolar por considerarem “evasão” um “ato solitário”, que leva à responsabilização do indivíduo e dos motivos externos pelo seu afastamento.

Para Riffel e Malacarne (2010), evasão significa o ato de evadir-se, fugir, abandonar; sair, desistir, não permanecer em algum lugar; já evasão escolar, designa a fuga ou abandono da escola em função da realização de outra atividade.

Machado (2009) diz que “[...] tratar da evasão é tratar do fracasso escolar; o que pressupõe um sujeito que não logrou êxito em sua trajetória na escola” (MACHADO, 2009, p. 36).

Conforme o Digiácomo (2005):

A evasão escolar é um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada por escolas e sistemas de ensino, que chegam ao exercício de expedientes maquiadores ao admitirem a matrícula de um número mais elevado de alunos por turma do que o adequado, já contando com a ‘desistência’ de muitos ao longo do período letivo. Que pese a propaganda oficial sempre alardear um

número expressivo de matrículas a cada início de ano letivo, em alguns casos chegando próximo aos 100% (cem por cento) do total de crianças e adolescentes em idade escolar, de antemão já se sabe que destes, uma significativa parcela não irá concluir seus estudos naquele período, em prejuízo direto à sua formação e, é claro, à sua vida, na medida em que os coloca em posição de desvantagem face os demais que não apresentam defasagem idade-série. (DIGIÁCOMO, 2005, p. 1).

Expostos os conceitos e elucidadas as devidas diferenciações entre abandono e evasão escolar, ambos possuem pontos em comum: suas motivações. Vários fatores podem ocasionar a descontinuidade dos estudos; tanto o abandono quanto a evasão escolar são compostos por dimensões de ordem política, econômica, cultural e/ou de caráter social, que interagem e conflitam no interior dessas problemáticas. Atualmente, contextos internos e externos à EJA corroboram os altos índices de interrupções na vida escolar dos sujeitos dessa modalidade de ensino (ARROYO, 2005).

2.2.4 O processo de evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos

Em geral, os sujeitos da EJA, que vão desde o aposentado, teoricamente com tempo livre, ao jovem que trabalha diuturnamente ou os em conflito com a lei; desempregados; pessoas com deficiência; trabalhadores ou profissionais autônomos com pouca formação em busca de melhores chances no mercado de trabalho; mulheres, muitas vezes donas de casa que abdicaram da escolarização em nome da família, da criação dos filhos; buscam recuperar o tempo perdido e, finalmente, concluir seus estudos, uma vez que não tiveram acesso na idade regular.

Entretanto, devido à suas rotinas de trabalho e/ou afazeres domésticos, essas pessoas de diferentes perfis não conseguem conciliar as aulas e suas atividades do cotidiano, haja vista o horário escolar não flexível e também, muitas vezes, a prática docente incondizente com sua realidade, que não leva em conta a faixa etária daquele estudante, utilizando na maioria das vezes metodologias oriundas do ensino infantil, que não estimulam o interesse do educando com base em suas experiências de vida.

Para Charlot (2000):

O sentido de ir à escola, o prazer de estar nela e a atividade intelectual a ser desenvolvida são pontos primordiais, para que o processo educativo seja eficiente, [...] o importante é fazer com que os alunos, dentro da sala de aula, despertam o sentido e o prazer de estar e permanecer ali. (CHARLOT, 2000, p. 80).

Conforme Ferreira (2001), os motivos mais corriqueiros de abandono dos estudantes da EJA se devem ao trabalho. “Abandonam a escola para trabalhar e retornam a estudar para

garantir a permanência no trabalho.” (FERREIRA, 2001, p. 16). Todos esses fatores contribuem para o fenômeno denominado evasão escolar na EJA, que tem determinantes, em sua maioria, relacionados à exclusão social.

O estudante da EJA abandonou a escolarização regular em algum outro momento de sua vida. Segundo Scoz (2009) a evasão escolar principia nas séries iniciais quando, em muitas famílias, crianças sofrem grandes traumas como, por exemplo, a separação dos pais, fracasso escolar (reprovação), pobreza material, entre outros motivos de natureza intensa. Entretanto:

[...] sem querer negar que grande parte do fracasso de alguns alunos pode estar relacionada à pobreza material que estão submetidos, é importante estar atento para que a baixa renda das famílias não seja utilizada como justificativa para o insucesso escolar, eximindo a escola — sua organização didático-pedagógica, seus agentes, e suas condições internas de qualquer responsabilidade (SCOZ, 2009, p.81).

Dessa forma, esse fenômeno, considerado um problema social, também leva os adultos, ex-estudantes, à exclusão social. Arroyo (2006) diz que:

Os jovens e adultos que hoje em sua maioria frequentam a EJA eram crianças 25 anos atrás, quando proclamávamos: Educação direito de todo cidadão. Entraram nas escolas para garantir direito tão proclamado, porém foram expostos a ordenamentos hierárquicos, a agrupamentos classificatórios, a rituais excludentes, seletivos e reprovatórios. Aí estão essas crianças com percursos escolares truncados de volta a mesma organização hierárquica, seriada, aos mesmos rituais seletivos. Esses jovens e adultos são a expressão mais eloquente de que não é suficiente proclamar direitos abstratos, generalistas, mas é necessário reconhecer direitos de sujeitos concretos históricos. (ARROYO, 2006, p. 29-30).

Brasil (2000) afirma que o processo de exclusão social se reflete na prática cotidiana da escola, pois a Educação é um processo social e histórico que reproduz a realidade.

Suas raízes são de ordem histórico-social. No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à Educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. (BRASIL, 2000, p. 6).

Durante décadas, os programas voltados à EJA no Brasil corresponderam a interesses rentáveis e descompromissados com a Educação, e pouco foi feito no sentido de atender aos adultos que tentaram por diversas vezes retornar à escola. Nesse sentido Haddad (2007), afirma que:

As reformas educativas, na verdade, vêm dando ênfase aos aspectos econômicos e de controle administrativo. Importa mais a formação da mão de obra para o capital do que formação do cidadão para a sociedade. Importa mais o ajuste econômico dos sistemas escolares públicos à lógica neoliberal da reforma do Estado do que o investimento social que a Educação proporciona para a sociedade. As instâncias

centrais estabelecem os currículos e critérios mínimos de assimilação de conteúdos, assim como o sistema de avaliação também centralizado, e deixa muitas vezes para o jogo do mercado a melhoria da qualidade do ensino. (HADDAD, 2007, p. 7).

Silva (2000) considera que a evasão é sinônimo de fracasso escolar, pois configura-se um processo em que os estudantes têm reprimidas todas as suas expectativas e trazem consigo a sensação de fracasso e insucesso, que não se limita apenas ao estudante, mas apresenta reflexos na família, na escola e na sociedade.

Percebe-se que o fracasso escolar não é responsabilidade apenas dos sujeitos da EJA, em razão dos resultados educacionais apresentados, mas fruto também de uma cultura escolar excludente, que permite o ingresso do estudante ao espaço escolar e não lhe fornece condições necessárias à promoção da aprendizagem.

Nos últimos anos, a democratização e universalização da Educação Básica brasileira tem possibilitado o ingresso de jovens precocemente na EJA. Nesse contexto, Brunel (2014) desta que:

Fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais fazem com que muitos jovens procurem cada vez mais a EJA e a cada ano mais precocemente. A falta constante de professores na escola pública, a carência evidenciada nas condições físicas de muitas de nossas escolas, bem como de material didático-pedagógico são alguns exemplos. Não podemos esquecer, também, os aspectos políticos e legais, que devem ser considerados nesse contexto. Eles facilitam o ingresso dos alunos cada vez mais cedo nessa modalidade, pois, do ponto de vista legal, houve um rebaixamento na idade mínima permitida para seu ingresso. Do ponto de vista político, existem procedimentos praticados no sistema de ensino que “estimulam” os alunos em defasagem idade/série a deixarem o ensino regular e se encaminharem para a Educação de Jovens e Adultos. (BRUNEL, 2014, p. 25 e 26).

Entretanto, Brandão (1986) coloca que a democratização do acesso não garante a democratização do ensino e enfatiza:

Ao esforço de ampliação de vagas, dentro do sistema escolar, não se seguiu de uma política segura de intervenção [...] para ensinar os que dependem exclusivamente da escola para aquisição dos conhecimentos e habilidades socialmente valorizados. (BRANDÃO, 1986, p. 11).

Também causas internas e externas à escola contribuem para a evasão escola na EJA. Ferreira (2013, *apud* BARBOSA FILHO; ARAÚJO, 2017), afirma que

[...] os motivos que levam à evasão podem ser classificados ainda de acordo com os seus fatores determinantes: (i) escola (não atrativa, autoritária, com professores despreparados, insuficiente, com ausência de motivação) ; (ii) aluno (desinteressado, indisciplinado, com problema de saúde, gravidez); (iii) pais ou responsáveis (não cumpridores do pátrio poder, desinteressados em relação ao destino dos filhos); (iv) social (trabalho com incompatibilidade de horário para os estudos, agressão entre os

alunos, violência em relação a gangues etc.). (FERREIRA, 2013, *apud* BARBOSA FILHO; ARAÚJO, 2017, p. 44).

A maior parte dos estudos voltados a identificar as causas da evasão escolar na EJA afirmam que se trata de um fenômeno resultante da interação de condicionantes psicológicos, referentes a fatores psicoemocionais dos estudantes (BRASIL, 2006); socioeconômicos e culturais, relativos ao contexto social do estudante e as características da sua família (OLIVEIRA, 1999); e institucionais, baseados na escola, tal como métodos de ensino inapropriados, currículo e as políticas públicas para a Educação (AQUINO, 1997; GADOTTI, 2000).

Em relação aos condicionantes psicológicos psicoemocionais, Brasil (2006) afirma que:

Uma característica frequente do(a) aluno(a) é sua baixa autoestima, muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar. A sua eventual passagem pela escola, muitas vezes, foi marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando uma autoimagem fragilizada, expressando sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem. (BRASIL, 2006, p. 16).

Muitas vezes, o estudante adulto se sente envergonhado em frequentar a escola, retomando seus estudos ou mesmo os iniciar nessa fase da vida. Dessa forma, a baixa autoestima pode ser considerada fator para as sucessivas reincidências de abandono e consequente evasão. Já sobre os fatores cognitivos, o autor destaca que:

Estudos recentes contrariam esta concepção porque indicam que o desenvolvimento psicológico é um processo que dura toda a vida e que a idade adulta é rica em transformações. Os adultos possuem mais experiência que os adolescentes e podem ter acumulado uma maior quantidade de conhecimentos. Talvez sejam menos rápidos, mas podem oferecer uma visão mais ampla, julgar melhor os prós e os contras de uma situação e ter boa dose de criatividade. (BRASIL, 2006, p. 5).

Quanto aos fatores socioeconômicos, Oliveira (1999), afirma que:

[...] os altos índices de evasão e repetência nos programas de Educação de Jovens e Adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas. (OLIVEIRA, 1999, P. 60).

Referente aos fatores culturais, a autora afirma:

O primeiro traço cultural relevante para esses jovens e adultos, especialmente porque nos movemos, aqui, no contexto da escolarização, é sua condição de excluídos da escola regular. O tema da exclusão escolar é bastante proeminente na literatura sobre

Educação, especialmente no que diz respeito a aspectos sociológicos — relações entre escola e sociedade, direito à Educação, Educação e cidadania, escola, trabalho e classe social — e aspectos pedagógicos ou psicopedagógicos — fracasso escolar, evasão e repetência, práticas de avaliação. (OLIVEIRA, 1999, p. 61).

Independentemente das motivações ou causas, para que esses fatores sejam minimizados, algumas iniciativas podem ser tomadas pelos gestores e sua equipe, mediante parceria entre família e comunidade, pois a maior participação desses cria um cenário solidário-participativo de esforço em prol de sua Educação, uma vez que toda a sociedade é prejudicada quando ocorre a evasão escolar. Carvalho (1997, p. 24) acredita que:

Fracassam todos, os que ensinam, os que são ensinados e todos os demais integrantes desta sociedade. E fracassamos não simplesmente nas tarefas de propiciar ao indivíduo que estuda uma oportunidade de seguir seus estudos, de obter um diploma ou de se inserir no mercado de trabalho [...]. A exclusão escolar em seu segmento fundamental materializa, também e, sobretudo, o fracasso de toda uma geração já adulta em iniciar as novas gerações nas disciplinas, capacidades e valores que julgamos fundamentais, portanto, básicos, comuns e necessários a todos. O que é um enorme fracasso. Não do aluno, mas de todos nós! (CARVALHO, 1997, p. 24).

Já a violência, entendida como fator intra e extraescolar, sob suas diversas vertentes, social ou urbana, psicológica e física, também pode levar à evasão escolar.

2.2.5 Violências na Educação

Termo subjetivo cuja sua definição merece cautela, a violência é tema de estudos nas mais diversas áreas do conhecimento tais como Antropologia, Sociologia e Psicanálise. Trata-se de um fenômeno inerente às sociedades humanas e que, por essa razão, modifica-se à medida que essas sociedades se transformam. São diversas suas formas de manifestação e tem-se tornado tão comum e aceitável que há muitos não causa mais estranhamento. Nossa sociedade tem passado por um processo não só de massificação, como também de banalização da violência, “[...] isto é, do processo graças ao qual um comportamento excepcional, habitualmente reprimido pela ação e o comportamento da maioria, pode erigir-se em norma de conduta ou mesmo em valor” (DEJOURS, 2003, p. 110).

É um ciclo vicioso que tem início com pequenas atitudes grosseiras, humilhações que oferecemos ou sofremos diariamente, que, devido à frequência, tornaram-se hábitos. Dessa forma, a violência diz respeito também à cultura de uma sociedade que se habituou a comportamentos de natureza violenta e que, pouco a pouco, até mesmo sem perceber, vão-se

ampliando, e a escola, como espaço de interação em potencial, não está imune aos efeitos diretos ou indiretos ocasionados pelos problemas da sociedade na qual está inserida.

A temática da violência nas escolas constitui ponto de confluência de processos sócio-políticos, econômicos e culturais. A compreensão do fenômeno requer atenção tanto a aspectos externos às instituições de ensino (variáveis exógenas), como as questões de gênero, as relações raciais, as situações familiares, a influência das mídias e o espaço social das escolas; quanto a aspectos internos (variáveis endógenas) como a idade, o nível de escolaridade dos estudantes, as regras, disciplina e o sistema de punições expressos no Projeto Político Pedagógico e o comportamento do corpo docente em relação aos alunos e à prática educacional. (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 68).

A violência tem ultrapassado os muros e se alojado nas escolas, fazendo com que muitos estudantes abandonem os estudos e professores, seus locais de trabalho. Os que permanecem tentam conviver com o medo e com a insegurança. Por ser um fenômeno complexo e resultante de múltiplas determinações, tem assumido dimensões diferenciadas e contextualizadas. Pesquisas brasileiras apontam a violência na escola como percebida em ações físicas contra si e contra o outro e agressão física e agressão verbal entre professor-estudante (SOUZA, 2012; MELO, BARROS, ALMEIDA, 2011).

Segundo pesquisa global realizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2017), utilizando dados de 2013, o Brasil lidera o *ranking* mundial de violência escolar. Foram consultados mais de 100.000 professores e diretores de escola do segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (estudantes de onze a dezesseis anos). Desses, 12,5% dos professores disseram ter sido vítimas de agressões verbais ou de intimidações de estudantes, pelo menos uma vez por semana – um índice quatro vezes maior que a média dos 34 países pesquisados, que foi de 3,4%.

Outro estudo, divulgado pelo portal QEdu – ligado à Fundação Lemann – com dados de questionários aplicados a estudantes do quinto ao nono ano, seus professores de Língua Portuguesa e de Matemática e também aos diretores de escolas que participaram da Prova Brasil em 2015 – indica que 55% dos diretores de escolas públicas já presenciaram agressões físicas ou verbais de estudantes contra funcionários e professores. Entre os professores, o índice foi de 51%. Já entre os próprios estudantes, a violência é ainda maior: 76% dos diretores e 71% dos professores relataram ter havido agressão verbal ou física entre estudantes dentro do ambiente escolar.

Escolas são palcos de situações de violência, principalmente as situadas em locais de vulnerabilidade social, em que depredações, arrombamento, ameaças e prisões ocorrem com maior frequência, amedrontando pais, professores, funcionários, estudantes e a sociedade de

modo geral. Comumente, a solução proposta é o policiamento e a colocação de grades, sistemas de monitoramento, o que nem sempre é possível, dados alguns entraves sejam de ordem orçamentária ou de divergências entre os entes federativos. Entretanto, são “soluções” raramente eficazes, que, muitas vezes, reforçam a violência, dada a banalização do problema.

Estudos recentes apontam para o outro lado da moeda: o da evasão escolar que contribui para o aumento da criminalidade. Teixeira (2011) mostra que a violência diminui a probabilidade de estudantes terem bom rendimento na escola e que a evasão escolar aumenta a criminalidade, pois quando o estudante deixa a escola, passa por transtornos como empregos de baixa renda e desemprego até entrar na criminalidade.

Já Rolim (2014) relaciona a violência extrema a abusos e agressões praticados na infância e sugere que, no Brasil, há uma dinâmica social que faz com que jovens da periferia sejam excluídos da escola precocemente, com dez, onze e doze anos. Um dos principais resultados da pesquisa é que, ao saírem da escola, eles se aproximam de grupos armados nos quais são socializados de forma perversa. Segundo o autor, a escola exclui e o crime acolhe.

Estas formas de comportamento (incluindo casos de furto, violência, agressões, uso de álcool e de outras drogas, comportamento antissocial, desafio à autoridade e desrespeito aos demais) estão correlacionadas e são produzidas por causas comuns. Fenômenos como a evasão escolar e a baixa frequência dos alunos favorecem o desenvolvimento desses comportamentos e devem, portanto, ser enfrentados com prioridade. (ROLIM, 2014, p. 74).

Em entrevista à BBC Brasil (GUIMARÃES, 2017), Rolim considera a falta de conexão das escolas com as comunidades em regiões violentas uma das razões para a evasão escolar: “Pelo medo do crime, a escola deixou de se relacionar com as comunidades nas periferias. Transformaram-se em *bunkers* com grades, cadeados, polícia na frente. Não prestam serviços, não abrem aos finais de semana, pais e parentes não a frequentam.”

2.2.5.1 Violência na escola e violência escolar

No Brasil, a relação escola e violência tem sido objeto de pesquisa desde a década de 1980 haja vista haver-se tornado uma constante na rotina no ambiente escolar, que afeta principalmente gestores, professores e estudantes. Esses estudos, em sua maioria, analisam perspectivas sociais ou psicológicas, entendendo a causa da violência como o resultado do entorno ou da vulnerabilidade social de certos jovens e findam por definir e analisar o fenômeno de modos distintos.

Segundo Sposito (2002), a violência social pode ser observada na escola e em suas proximidades, uma vez que é decorrente do aumento da criminalidade e do desenvolvimento da violência social nas cidades, não sendo, portanto, meramente escolar. Já a violência escolar mostra-se em duas modalidades: a primeira, caracterizada por atos de violência contra a escola por meio de ações que danificam o patrimônio escolar; a segunda decorre de um padrão de sociabilidade que envolvem os estudantes e seus pares, marcada pela formação de grupos que podem, ou não, confrontar-se de modo agressivo, tanto nas formas físicas como verbais, por meio de ameaças a professores e a funcionários.

Também o pesquisador francês Bernard Charlot (2002) propõe a classificação dos episódios de violência na escola na qual identifica sob três tipos de manifestação: violência na escola, violência da escola, violência contra a escola.

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro lugar. A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas). (CHARLOT, 2002, p. 434-435).

Para o autor, a distinção é necessária, pois se “[...] a escola é largamente impotente face à violência na escola, ela dispõe de margens de ação face à violência à escola e da escola.” (CHARLOT, 2002, p. 435). No entanto Abramovay (2006) classifica como insuficiente essa definição para certos tipos de manifestações de violências no ambiente escolar tais como brigas entre estudantes ou discussões entre professores e estudantes.

Essa proposta de classificação da violência nas escolas ajuda a compreender o fenômeno na medida em que considera manifestações de várias ordens. Contudo, mostra-se insuficiente para compreender certos tipos de manifestações que ocorrem dentro dos estabelecimentos de ensino e que estão relacionadas a problemas internos de funcionamento, de organização e de relacionamento. (ABRAMOVAY, 2006, p. 77).

Autores como Aquino (1996, 1998), Guimarães (1996, 2006) entre outros, adotam uma abordagem institucional e afirmam que a escola não é somente reprodutora das características externas a ela, mas produtora de relações de certa forma, violentas. Para esses autores, a forma pela qual a instituição está organizada contribui para a violência escolar, tanto

na organização da própria escola como instituição, quanto nas relações interpessoais, frutos dessa organização.

Segundo Guimarães (2006), a escola exerce violência contra os estudantes quando, por meio de seus mecanismos disciplinares, procura a homogeneização, visto que não tolera as diferenças. Contudo, Guimarães (1996, 2006) ressalva que os mecanismos disciplinares adotados pela instituição geram uma reação que explode na indisciplina ou na violência praticada pelos estudantes contra o espaço escolar. Assim sendo, podemos considerar como um protesto contra a violência simbólica praticada pela instituição escolar, a violência praticada pelos estudantes na escola, que reagem agressivamente e buscam ruptura com a ordem excludente e injusta estabelecida.

Bourdieu e Passeron (1975) afirmam que a Educação escolar, além de reproduzir a cultura dominante, não propicia às classes populares acesso igualitário à Educação, contribuindo para a perpetuação da desigualdade social. Dessa forma, conforme os autores, toda ação pedagógica exercida pelo sistema de ensino significa uma violência simbólica.

Segundo Chauí (1998, p. 34), “[...] violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror”. Há, nesse sentido, a coerção em relação ao outro, mediante imposição de força, causando-lhe danos físicos, morais ou psicológicos.

Sposito (1998, p. 60) explica que, ao romper o nexos social pelo uso da força, “[...] nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito”. Dessa forma, a violência se define como uma negação da relação social e do diálogo, o oposto a uma postura democrática.

Atos graves de violência não são mais raros em meio escolar. Aliás, têm-se tornado cada vez mais comuns e, por isso, banalizados. São ações tipificadas no Código Penal, tais como agressões físicas, ameaças com arma, depredações, homicídios, roubos etc. Entretanto, a análise do seu impacto na evasão escolar depende de uma abordagem contextual das relações estabelecidas no cotidiano da instituição, e, para a pesquisa em questão, a metodologia utilizada é detalhada na seção a seguir.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para Demo (2000, p. 20), “pesquisa é entendida tanto como procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante de todo processo reconstrutivo de conhecimento”. Sua finalidade é “resolver problemas e solucionar dúvidas, mediante a utilização de procedimentos científicos” (BARROS; LEHFELD, 2000, p. 14).

Já a Metodologia Científica é considerada como a ciência que ensina a pesquisar a partir de métodos científicos, ou que conduz à iniciação científica. De acordo com Salomon (1996, p.107), "uma atividade é considerada científica quando: a) produz ciência; b) ou dela deriva; c) acompanha seu modelo de tratamento". O autor defende, também, que metodologia científica é a "concreção da atividade científica, ou seja, a pesquisa e o tratamento por escrito de questões abordadas metodologicamente".

Severino (2000) define Metodologia como:

[...] um instrumental extremamente útil e seguro para a gestação de uma postura amadurecida frente aos problemas científicos, políticos e filosóficos que nossa educação universitária enfrenta. [...] São instrumentos operacionais, sejam eles técnicos ou lógicos, mediante os quais os estudantes podem conseguir maior aprofundamento na ciência, nas artes ou na filosofia, o que, afinal, é o objetivo intrínseco do ensino e da aprendizagem universitária. (SEVERINO, 2000, p. 18).

Assim, os procedimentos metodológicos são, na pesquisa acadêmica, conceitos fundamentais de planejamento, organização, análise e identificação de materiais adequados que alicerçam o pesquisador a desenvolver suas competências e habilidades, tanto de observação, interpretação de conceitos e opiniões e à construção de textos científicos, quanto ao seu posicionamento em debates acadêmicos, desenvolvendo neste a capacidade de argumentação diante das situações e ideias expostas.

Para melhor compreensão dos procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, retoma-se o objetivo geral e as questões de pesquisa, pois segundo Marconi e Lakatos (2010), a seleção de métodos e técnicas empregados na pesquisa científica está relacionada diretamente ao problema estudado e seus objetivos e não se restringe a um método apenas ou a uma única técnica de investigação: na maioria das vezes, há uma combinação de dois ou mais deles concomitantemente.

Assim, esta seção está estruturada para explicar e apresentar o conjunto de procedimentos metodológicos organizados, a partir dos objetivos traçados, que ajudaram na

investigação dos problemas desta pesquisa. Apresentam-se os procedimentos adotados neste estudo, os métodos, os sujeitos participantes, os instrumentos da coleta de dados e os procedimentos de análise e interpretação dos resultados.

3.1 Aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa

A presente pesquisa buscou compreender os motivos que levam estudantes da Educação de Jovens e Adultos de uma escola municipal do Setor Oeste do município de Uberlândia – MG a abandonarem os estudos, muitas vezes evadindo-se daquela instituição de ensino, mesmo após um tempo – às vezes longo – distante do processo de escolarização formal.

A evasão escolar constitui problema crescente em nosso País e afeta, principalmente, as escolas públicas. A literatura aponta como causas mais comuns a desestruturação das famílias, problemas cognitivos dos estudantes, a escola, problemas sociais (FERREIRA, 2013); o trabalho, as condições precárias de acesso e segurança, incompatibilidade horária entre escola e demais responsabilidades, falta de vaga, de professor, de material didático, de significado na formação recebida pelos estudantes (CAMPOS, 2003, *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 05); problemas relacionados ao aprendizado, à eficácia dos docentes, ao serviço público, à igualdade das chances, aos recursos que o País deve investir em seu sistema educativo, à crise, aos modos de vida e ao trabalho na sociedade de amanhã, às formas de cidadania (CHARLOT, 2000, p. 14).

Esta pesquisa tem por hipótese de que há, naquela instituição, diversas manifestações de violência atreladas ao território local que têm levado os estudantes a desistirem dos estudos. Para facilitar a compreensão do fenômeno da violência escolar, foi preciso estabelecer distinções entre violência na escola, violência à escola e a violência da escola (CHARLOT, 2002), conhecer o papel de órgãos públicos na superação dessa problemática e como suas ações têm interferido nessa realidade, a fim de tentar resgatar o sentimento de pertencimento dos estudantes em relação à escola (GUIMARÃES, 1996).

Considerando a revisão preliminar da literatura e a análise de matéria da imprensa local exibida em rede de televisão²¹ acerca do abandono escolar naquela instituição, foi possível detectar elementos que mereciam especial atenção na pesquisa de campo, tais como:

²¹ LEMOS, Vinícius. **Alunos e funcionários denunciam falta de segurança em escola**. Jornal da Vitoriosa, TV Vitoriosa, Uberlândia, 4 abr. 2016.

infraestrutura e fatores internos à organização da escola; a gestão escolar; a coordenação pedagógica; os professores; características do ensino, o clima escolar; fatos relacionados à disciplina; e fatores externos, como tráfico de drogas e a violência em torno da escola. Dessa forma, para levantar os motivos que levam os estudantes da Educação de Jovens e Adultos a abandonarem a instituição ou dela se evadirem, buscou-se desvelar quais características intra e extraescolares contribuem para esse fenômeno, conferindo maior atenção à fala dos principais atores: os estudantes; com o intuito de levantar aspectos que viabilizem a redução do quadro de abandono e evasão escolar naquela instituição.

Com vistas a atingir os objetivos propostos, foram analisadas a infraestrutura da escola, em seus aspectos internos e externos; a liderança da equipe gestora, capacidade de envolver os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem; a relação entre professores e estudantes; as características do clima interno da escola; como também a relação da escola com a comunidade. Para tal, foi desenvolvida uma pesquisa de cunho social, tendo como método o estudo de caso, pautando-se no enfoque misto, qualiquantitativo, de caráter exploratório e descritivo. Quanto aos procedimentos técnicos, também foram empregadas revisões bibliográficas e análise documental.

Entre os aspectos considerados importantes para essa pesquisa estão o perfil socioeconômico dos estudantes das turmas da EJA daquela escola, os Projetos desenvolvidos pela escola com vistas à permanência de seus estudantes e como se dá a participação da comunidade nas atividades escolares.

Este estudo partiu de uma análise geral dos índices de abandono e de evasão escolar apresentados pelas turmas de Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Marissol, no período de 2010 a 2017; adotou o recorte temporal de 2014 a 2017 para a investigação qualitativa, haja vista ser esse o período de maiores taxas de desistência por parte dos estudantes. Assim, levantaram-se dados acerca dos quantitativos semestral e anual de abandono e evasão escolar²²; quantitativos semestral e anual de estudantes com as respectivas condições de mobilidade escolar (matriculados, aprovados, reprovados, desistentes, transferidos etc.);

²² Embora o Sistema WebAcadêmico ofereça a condição de inserção dos dados referentes ao abandono e evasão escolar, todos os estudantes são identificados como “desistentes”, sendo necessária a contagem manual de cada situação.

idades, sexo²³, cor/raça de cada estudante, independentemente da condição de mobilidade escolar; condição de participação ou não do estudante no Programa Social Bolsa Família, independentemente da condição de mobilidade escolar; perfil da equipe de gestão e professores.

Diante dos dados obtidos, foi possível identificar quais as idades dos estudantes que mais abandonam a escola ou se evadem dela, quais os períodos de maior abandono ou evasão, sendo possível traçar o perfil dos estudantes a serem indagados. A abordagem escolhida para a coleta de dados qualitativos foi a verificação, por meio de observações, entrevistas e questionários, dos fatores internos e externos à escola que pudessem levar aqueles estudantes a abandonarem aquela instituição e/ou e/ou evadirem dela, como também os que poderiam contribuir para sua permanência. A análise dos dados quantitativos e qualitativos pretendeu compreender as particularidades daquela escola e seus atores, como se relaciona com a comunidade e a possível relação entre a violência e a evasão escolar.

3.2 Classificação metodológica da pesquisa

Segundo Gil (2002), a pesquisa é definida como o procedimento racional e sistemático que tem por objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. O autor afirma que:

A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. [...] a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados. (GIL, 2002, p. 18).

Produzir pesquisa é uma construção coletiva que, sob o olhar particular do pesquisador, atribui sentido ao cotidiano por meio de identidades e histórias; experimenta, reinventa, na tentativa de produzir novos conhecimentos e integrá-los àqueles pré-existentes. Em Educação, a pesquisa, conforme Brandão (1992):

[...] depende fundamentalmente de outras áreas. Ela não consegue encaminhar a maioria dos seus problemas sem o concurso das áreas da psicologia, sociologia, história, antropologia, filosofia etc. No processo de desenvolvimento da pesquisa em Educação tais ciências foram o suporte teórico-empírico da produção de conhecimento sobre temas específicos tais como: o fracasso escolar, a política

²³ A palavra “sexo” refere-se aqui às diferenças biológicas entre homens e mulheres. A discussão das diferenças socialmente construídas em atributos e oportunidades associadas com o sexo feminino ou masculino e as interações e relações sociais entre homens e mulheres, que por sua vez referem-se a “gênero”, não é objetivo nesta pesquisa.

educacional, a formação profissional, os problemas de alfabetização etc. (BRANDÃO, 1992, p. 13).

Esta pesquisa está fundamentada na epistemologia social. A pesquisa social visa à obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social, utiliza para tanto, a metodologia científica, estuda características e/ou busca respostas sobre um grupo social. É um processo que envolve os aspectos relativos ao homem, seu convívio com seus pares e instituições sociais. Para Minayo (2009), a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características de qualquer questão social, haja vista o objeto das Ciências Sociais ser histórico.

O método do estudo de caso foi escolhido, por permitir o aprofundamento sobre a realidade social de questões relevantes para a pesquisa, o que não seria possível apenas pelo estudo quantitativo, revelando singularidades da escola escolhida, possibilitando abranger a complexidade do caso.

O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. (GOLDENBERG, 1998, p. 33).

O estudo de caso é um procedimento metodológico que enfatiza reunir informações detalhadas, sistemáticas e contextualizadas sobre um fenômeno, sem esquecer-se da representatividade, permitindo o seu amplo e detalhado conhecimento. Conforme Lüdke e André (1986), o estudo de caso como estratégia de pesquisa pode ser semelhante a outros, mas é também distinto, por possuir interesse próprio, único e particular e representar um potencial na Educação. Para Yin (2005, p. 32), “[...] o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

A opção pela abordagem quali quantitativa, deveu-se à necessidade não só de apontar as causas predominantes da evasão, mas, também, de mensurar dados que pudessem comprovar essa problemática no espaço pesquisado. De acordo com Hernández Sampieri e Mendoza (2008):

Os métodos mistos representam um conjunto de processos sistemáticos e críticos de pesquisa e implicam a coleta e a análise de dados quantitativos e qualitativos, assim como sua integração e discussão conjunta, para realizar inferências como produto de toda a informação coletada (metainferências) e conseguir um maior entendimento do fenômeno em estudo. (HERNÁNDEZ SAMPIERI; MENDOZA *apud* SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 550).

A presente pesquisa é do tipo exploratório e descritivo. Conforme Gil (2002), a pesquisa exploratória desenvolve, esclarece e modifica conceitos, proporcionando maior conhecimento e familiaridade com o fenômeno ou problema. Já a pesquisa descritiva, descreve as características de determinado fenômeno ou problema, utiliza-se de técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionários e observações sistemáticas.

Quanto aos procedimentos técnicos, foram empregadas revisões bibliográficas e análise documental. Gil (2002) explica que a pesquisa bibliográfica trabalha com material já publicado (livros, artigos, teses etc.), revisando de forma intensa a literatura existente sobre determinado assunto em questão, ao passo que a pesquisa documental parte da análise de documentos que não receberam tratamento analítico.

3.3 Local da pesquisa

O trabalho de campo consiste em estabelecer a interação entre o pesquisador e a realidade sobre a qual se formulou a hipótese de pesquisa, permitindo a construção de um conhecimento empírico importante para quem faz pesquisa social. A seleção da escola se deu em virtude da situação de vulnerabilidade social na qual está inserida e de matéria jornalística veiculada em rede de televisão local²⁴, que levantou a curiosidade acerca das motivações para o abandono e a evasão escolar por parte daquela população que tanto carece de Educação, como também de inquietações e angústias, pessoais e de pessoas das comunidades interna e externa à escola pesquisada, oriundas da violência naquele local e em seu entorno. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Marissol²⁵, situada em um bairro socialmente vulnerável, do Setor Oeste da cidade de Uberlândia – MG.

Este estudo partiu de uma análise geral dos índices de abandono e evasão escolar apresentados pelas turmas de Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Marissol, no período de 2010 a 2017, preliminarmente retirados de relatórios fornecidos pelo Setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação, extraídos do sistema WebAcadêmico. Mediante a dificuldade de análise desses relatórios, nova coleta foi efetuada, dessa vez na Secretaria da Escola Municipal Marissol. Houve a necessidade de contagem manual dos dados

²⁴ LEMOS, Vinícius. **Alunos e funcionários denunciam falta de segurança em escola.** Jornal da Vitoriosa, TV Vitoriosa, Uberlândia, 4 abr. 2016.

²⁵ Nome fictício da escola, adotado nesta pesquisa, para que fossem preservados o anonimato dos pesquisados e sua integridade moral.

coletados e, mediante análise, definiu-se o período compreendido entre 2014 e 2017 como recorte temporal da pesquisa qualitativa, em virtude do acréscimo no número de estudantes que desistiram dos estudos naquela escola naquele período.

Após a análise dos dados e constatado que as taxas de evasão eram significativas diante do número de estudantes matriculados, a fim de verificação inicial da hipótese de pesquisa, foram solicitadas à Polícia Militar de Minas Gerais, responsável pelo policiamento no bairro, as ocorrências policiais registradas naquela escola e em seu entorno, como também das demais instituições de ensino do município, a fim de se estabelecer um comparativo entre os índices de violência. Nessa etapa, foi constatado que tais ocorrências não eram numericamente expressivas, mas apresentavam relevante gravidade.

A partir do confronto desse conjunto de dados foram definidos os sujeitos participantes, os instrumentos da coleta de dados e os procedimentos de análise dos mesmos. A pesquisa então foi, em junho de 2017, submetida ao Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade de Uberaba (Uniube) sendo a proposta aprovada.

Na Seção 4 são apresentados os dados coletados nas observações e nos instrumentos de pesquisa, como também a análise destes.

3.4 Sujeitos participantes da pesquisa: população e amostra

A técnica utilizada para definição das amostras nesta pesquisa foi a amostragem por cotas, que apresenta maior rigor entre as amostragens não probabilísticas (GIL, 2008). Esse tipo de amostragem é realizado fixando-se cotas de acordo com critérios pré-estabelecidos. Para esta pesquisa, definiu-se, por critérios de acessibilidade e conveniência, um percentual mínimo de respondentes de 20% para cada população, procurando-se aproximar nas amostras, as proporções de homens e mulheres dessas populações. Haja vista a pesquisa ser também qualitativa, a representatividade, entendida em termos numéricos, não constitui o objetivo da autora.

De modo geral, a amostragem por cotas é desenvolvida em três fases: (1) classificação da população em função de propriedades tidas como relevantes para o fenômeno estudado; (2) determinação da proporção da população a ser colocada em cada classe com base na constituição conhecida ou presumida da população; (3) fixação de cotas para cada entrevistador

encarregado de selecionar elementos da população a ser pesquisada, de modo tal que a amostra total seja composta em observância à proporção das classes consideradas (GIL, 2008).

O desenvolvimento da pesquisa atendeu às normas nacionais e internacionais de ética em pesquisa envolvendo seres humanos previstas na Resolução nº 196/96, com vistas a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos das pesquisas e ao Estado. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Uberaba, sob o protocolo de nº 068111/2017, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (Caae) nº 70052817.5.0000.5145.

3.4.1 Amostra de estudantes

Fizeram parte deste estudo 25 (vinte e cinco) estudantes da EJA, sendo 12 (doze) matriculados, de um universo de 45 (quarenta e cinco) frequentes, destes, 19 (dezenove) maiores de idade; e 13 (treze) desistentes. Haja vista as amostras serem não probabilísticas, buscou-se a participação de estudantes matriculados, com o intuito de perceber se os principais desafios em face da problemática pesquisada em tempos pretéritos permaneciam os mesmos, estratégia necessária para averiguar a discrepância ou não das taxas de respostas entre amostras de estudantes que frequentaram a escola em anos distintos.

Os critérios utilizados para a escolha dos estudantes foram:

- a) estar matriculado no segundo ciclo do Ensino Fundamental da EJA da Escola Municipal Marissol ou ter abandonado e/ou evadido da EJA daquela escola no período de 2014/1 a 2017/1;
- b) ter mais de 18 anos²⁶; e
- c) se dispuser a participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O total de estudantes matriculados respondentes representou 63,16% do número de estudantes frequentes e maiores de idade da EJA da Escola Municipal Marissol.

²⁶ Embora a idade mínima para matrícula no segundo ciclo da EJA, conforme a LDBEN nº 9.394/96, seja 15 (quinze) anos, estabeleceu-se 18 (dezoito) como o limite inferior de idade para participação na pesquisa dada a dificuldade de acesso aos responsáveis pelos estudantes e ex-estudantes menores das turmas de EJA da Escola Municipal Marissol para assinatura de Termo de Assentimento, documento que conforme o Comitê de Ética em Pesquisa, deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor de 18 anos ou legalmente incapaz.

Em relação aos estudantes desistentes, foi efetuado o cálculo da média semestral de desistência, do primeiro semestre de 2014 ao primeiro semestre de 2017, totalizando uma população de 300 desistentes, a média de $\bar{x} = 42,86 \cong 43$ indivíduos. Assim sendo, a amostra trabalhada corresponde a 30,23% da média de estudantes desistentes no período de 2014/1 a 2017/1 (Tabela 3).

Tabela 3 – Amostra de estudantes participantes.

	Tamanho da população em 2017/2²⁷	Amostra	%
Estudantes matriculados	45	12	26,67%
Estudantes desistentes	43	13	30,23%

Fonte: Dados da Secretaria Escolar. Elaborada pela pesquisadora.

A abordagem escolhida foi aplicação de questionário semiestruturado, podendo as respostas ser gravadas, conforme conveniência e opção do participante (Apêndices C e D).

3.4.2 Amostra dos professores/coordenadores e equipe gestora

Na amostra dos professores/coordenadores e equipe gestora, contemplou-se a aplicação de questionário ou entrevista semiestruturada (Apêndices E e F), podendo também as respostas ser gravadas, conforme conveniência, junto a 4 (quatro) professores/coordenadores pertencentes ao corpo docente da EJA da Escola Municipal Marissol, de um universo de 9 (nove) profissionais, e 1 (um) representante da equipe gestora, de um universo de 2 (dois) gestores. Os critérios utilizados para a escolha desses participantes foram que estivessem lecionando na EJA e se dispusessem a participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.4.3 Representante da Associação de Moradores do Bairro

A Associação de Moradores é uma entidade direcionada a ações sociais, cuja função é pleitear perante os órgãos públicos, melhorias para a comunidade que representa. No bairro em

²⁷ O segundo semestre de 2017 (2017/2) foi o período de execução da pesquisa qualitativa, ou seja, quando foram aplicados os questionários e realizadas as entrevistas.

que se localiza a Escola Municipal Marissol, a Associação de Moradores é atuante nas questões sociais ligadas à Educação, saúde, trabalho, moradia, transporte, lazer e segurança. Seu atual Presidente é Administrador e Advogado e mantém páginas em redes sociais virtuais, com a finalidade de não só difundir o trabalho da associação como também receber reivindicações dos moradores daquela localidade.

Interessa saber se a Associação de Moradores recebeu demandas advindas da comunidade escolar ou do bairro, relativas à Escola Municipal Marissol, quais essas demandas e atitudes tomadas por parte da associação, como também saber se há medidas por parte da associação para integrar escola e comunidade.

Ao Presidente da Associação de Moradores foi aplicada entrevista semiestruturada (Apêndice G), conforme sua escolha, e o critério de participação estabelecido foi se dispor a participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.4.4 Instrumentos de coleta de dados

Nesta pesquisa, a etapa exploratória dividiu-se em duas partes, tendo na primeira sido coletados os dados secundários e na segunda os dados primários. Segundo Mattar (1996, p. 134), “[...] dados secundários são aqueles que já foram coletados, tabulados, ordenados e, às vezes, até analisados, com propósitos outros ao de atender às necessidades da pesquisa em andamento, e que estão catalogados à disposição dos interessados”.

Os dados secundários presentes nesta pesquisa são oriundos de pesquisa bibliográfica e documental, internet, sistemas WebAcadêmico da Prefeitura Municipal de Uberlândia e Registro de Eventos de Defesa Social (Reds) da Polícia Militar de Minas Gerais.

De acordo com Mattar (2001, p. 134), “[...] dados primários são aqueles que não foram antes coletados, estando ainda em posse dos pesquisados e que são coletados com o propósito de atender às necessidades específicas da pesquisa em andamento”.

Quanto aos dados primários, foram obtidos por meio de pesquisa de campo, com o uso de questionários e entrevistas semiestruturadas aplicados aos estudantes matriculados, aos que abandonaram a escola e/ou se evadiram dela, aos professores/coordenadores da EJA, ao representante da equipe gestora, Presidente da Associação de Moradores do bairro onde está localizada a Escola Municipal Marissol e Polícia Militar.

A coleta ocorreu de junho de 2017 a maio de 2018. Os estudantes foram abordados fora do ambiente escolar, a fim de evitar quaisquer constrangimentos; desses, 4 (quatro)

responderam ao questionário mas solicitaram gravação de respostas de algumas das perguntas e 1 (uma) optou por entrevista haja vista a dificuldade que possui na escrita. Dos professores, 3 (três) foram entrevistados na escola e 1 (um) em sua residência. Esse último foi o único a optar pela entrevista em virtude de ter sequelas devido à agressão sofrida na Escola Municipal Marissol, o que afetou sua coordenação motora fina e o impede de escrever com destreza. A participação do representante da equipe gestora se deu na escola e a do Presidente da Associação de Moradores, na associação.

Ressalta-se que a autorização para obtenção, utilização e divulgação dos dados relativos a todos os indivíduos que compõem a amostra deu-se por meio de solicitação formal à Secretaria Municipal de Educação, Gestão Escolar da Escola, Associação de Moradores local e Polícia Militar do estado de Minas Gerais. Tendo os participantes, por questões éticas, garantia total de anonimato, sendo resguardadas suas identidades.

3.4.5 Questionários

O questionário é uma técnica de coleta de informação muito utilizada nas pesquisas, pois é visto como um meio rápido e fácil na aquisição de informações, além de ser um instrumento que garante o anonimato do público a que se destina. Conforme Gil (2008) pode-se definir questionário como:

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

Nesta pesquisa, optou-se pelo uso do questionário misto, com questões abertas e fechadas, porém, contendo a maioria, lacunas para preenchimento, sem delimitar alternativas únicas de resposta. Aos estudantes das turmas investigadas aplicou-se, também, um questionário socioeconômico para que se conhecesse o perfil desses.

O questionário teve como objetivo verificar, junto aos estudantes, suas origens sociais; trajetórias escolares; relação com a escola, a aprendizagem e professores; suas perspectivas para o futuro; os motivos que poderiam contribuir ou contribuíram para seu abandono ou evasão da Escola; suas sensações referentes à segurança e percepção de violência na escola e/ou em seu entorno.

Junto aos professores e equipe gestora, buscou-se identificar a realidade vivenciada por esses profissionais no âmbito da Escola. Além de informações referentes à carreira, como formação, tempo de docência, entre outros, buscou-se conhecer como se dá a relação deles com a escola, ensino e estudantes; atitudes tomadas em relação à evasão escolar naquela escola; além também de suas sensações referentes à segurança e percepção de violência na escola e/ou em seu entorno, no intuito de entender o posicionamento desses profissionais diante desses fenômenos.

A Associação de Moradores foi consultada com o objetivo de descobrir se a relação entre comunidade e escola se dá por meio dela, se ela tem conhecimento dos problemas recorrentes naquela escola em termos do abandono e da evasão escolar, da falta de segurança e da violência, quais as iniciativas e atitudes tomadas por parte dela para auxiliar a escola a superar essa e outras problemáticas. A opção de consulta à associação surgiu após indagação aos demais atores.

3.4.6 Entrevistas

Para Gil (2008, p. 109) entrevista pode ser definida como a “[...] técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. De acordo com Creswell (2009):

As entrevistas, como ferramentas para coletar dados qualitativos, são empregadas quando o problema de estudo não pode ser observado ou é muito difícil observá-lo por ética ou complexidade (p. ex., a pesquisa sobre tipos de depressão ou a violência no lar) e permitem obter informação pessoal detalhada. (*apud* SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 426).

Segundo o autor, sua desvantagem está em que “[...] proporcionam informação ‘permeada’ pelos pontos de vista do participante.” (CRESWELL, 2009 *apud* SAMPIERI, COLLADO; LUCIO, 2013, p. 426). Assim, a fim de evitar vícios dessa natureza, os indivíduos foram sondados até que amostra atingisse seu ponto de saturação.

Após a elaboração dos instrumentos de pesquisa, realizou-se, o procedimento de pré-teste com a finalidade de testar, sobre uma pequena amostra, os instrumentos da pesquisa antes de sua aplicação definitiva, visando corrigir possíveis falhas em sua elaboração.

Para Gil (2002, p. 132), torna-se de suma importância testar cada instrumento, com o intuito de: “(a) desenvolver os procedimentos de aplicação; (b) testar o vocabulário empregado

nas questões; e (c) assegurar-se de que as questões ou as observações a serem feitas possibilitem medir as variáveis que se pretende medir”.

Em relação aos estudantes, o pré-teste do questionário foi realizado junto a um grupo de estudantes voluntários e dois professores/coordenadores da EJA de uma escola não participante deste estudo. Após a aplicação do instrumento, não houve sugestão de exclusão ou inclusão de questões por parte de nenhum dos voluntários.

Quanto às condições de não aplicação na Escola, foram definidas após abordagens aos estudantes na entrada daquela instituição, pelo período de uma semana.

3.5 Procedimentos de análise

A análise tem por objetivo a organização os dados de forma a possibilitar o fornecimento de respostas para o problema proposto. Quivy e Campenhoudt (1995) definem esta etapa da pesquisa como:

[...] a etapa que faz o tratamento das informações obtidas pela coleta de dados para apresentá-la de forma a poder comparar os resultados esperados pelas hipóteses. No cenário de uma análise de dados quantitativos, essa etapa compreende três operações. Entretanto, os princípios deste método podem ser transpostos, em grande parte, a outros tipos de métodos.

A primeira operação consiste em descrever os dados. Isso remete, por um lado, a apresentá-los (agregados ou não) sob a forma requerida pelas variáveis implicadas nas hipóteses e, por outro lado, de apresentá-los de forma que as características dessas variáveis sejam evidenciadas pela descrição.

A segunda operação consiste em mensurar as relações entre as variáveis, da maneira como essas relações foram previstas pelas hipóteses.

A terceira operação consiste em comparar as relações observadas com as relações teoricamente esperadas pela hipótese e mensurar o distanciamento entre elas. Se o distanciamento é nulo ou muito pequeno, pode-se concluir que a hipótese está confirmada; caso contrário, será preciso examinar de em que provém esse distanciamento e tirar as conclusões apropriadas. Os principais métodos de análise das informações são a análise estatística dos dados (método quantitativo). (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1995, p. 243).

Dessa forma, os dados colhidos após a aplicação dos questionários e realização das entrevistas foram trabalhados, procedendo-se à sua sistematização de acordo com a metodologia denominada análise de conteúdo, cujo tratamento dos resultados, inferência e interpretação apoia-se na fundamentação teórica apresentada na Seção 2.

O ponto de partida da análise de conteúdo são as mensagens que expressam representações a partir da prática social e histórica da humanidade e que se generalizam via

linguagem, com implicações no cotidiano, influenciam a comunicação, expressão e comportamento. No entanto,

[...] para compreender melhor a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise de conteúdo das representações e considerar, conjuntamente, os afetos, as condutas, os modos como os atores sociais compartilham crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais. (MOSCOVICI, 2003, p. 86).

Segundo Bardin (1995), a análise de conteúdo 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 permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1995, p. 42).

Bardin (1995) organiza o método em três fases: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise é a fase de sistematização das ideias iniciais e organização do material a ser analisado em quatro etapas: leitura flutuante, que é o momento de conhecimento do texto; escolha dos documentos, que consiste na seleção do material que será analisado; formulação das hipóteses e dos objetivos; referenciação dos índices e elaboração de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise. A exploração do material consiste na definição de categorias e na identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos. Trata-se da fase da descrição analítica aprofundada, orientada pelas hipóteses e referenciais teóricos. A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, em que ocorre a condensação das informações culminando na análise reflexiva e crítica.

Para a análise dos dados dos questionários, foi utilizado o Programa IBM® SPSS® *Statistics Version 20*, que analisa dados estatísticos a partir da geração de frequências. Consiste em um *software* analítico que fornece funcionalidades de acesso, planejamento, preparação, análise dos dados e de disponibilização dos resultados. Primeiramente, é feita uma tabulação em uma base de questionários com um código numérico para cada resposta possível. Posteriormente, cria-se um dicionário de dados, em que todas as informações sobre as diferentes variáveis são definidas como nomes, formatos e descritivos de variáveis.

Os dados, então, são lançados na base a partir do código de cada resposta dada pelo participante da pesquisa. A seguir, o Programa gera as frequências, com cruzamentos de dados, se necessário, e produção de gráficos. Entretanto, para facilitar a compreensão dos dados e a aparência dos gráficos, optou-se aqui por utilizar o Programa Excel® na etapa final do processo.

Foram tabulados todos os 31 (trinta e um) documentos gerados pelos instrumentos da pesquisa (questionários e transcrições das entrevistas).

A análise e interpretação das informações levantadas na coleta de dados a seguir serviram como uma tentativa de compreender os motivos que levam os estudantes a abandonarem as turmas de Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Marissol.

4 OS DADOS, ANÁLISES E RESULTADOS

A pesquisa científica, independente da abordagem, é um processo permanentemente inacabado e representa uma importante ferramenta no desenvolvimento, tanto econômico quanto social, de uma sociedade. Minayo (2009) diz que:

[...] a pesquisa é um trabalho artesanal que não prescinde da criatividade, realiza-se fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. A esse ritmo denominamos ciclo da pesquisa, ou seja, um peculiar processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações. (MINAYO, 2009, p. 25-26).

A autora destaca ainda, que o processo de pesquisa começa com a fase exploratória, trabalho de campo, e por fim, a análise e tratamento do material empírico e documental.

Em se tratando de pesquisas sociais deve-se levar em conta o caráter dinâmico e mutável da própria sociedade, a realidade vivenciada pelo objeto em estudo, mediante seu contexto histórico e social, aceitar o ponto de vista dos investigados como dado de análise, almejando uma riqueza de significados, o que requer desses maior participação e apropriação do processo e dos resultados obtidos. Nesse processo, os participantes são coautores da construção do conhecimento.

Nesta seção apresentamos os dados coletados durante a pesquisa de campo realizada no Segundo Ciclo do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Marissol, suas respectivas análises e resultados. Primeiramente, os dados quantitativos extraídos do Sistema WebAcadêmico, da Secretaria Municipal de Educação do município de Uberlândia – MG e do sistema de Registro de Eventos de Defesa Social (Reds), da Polícia Militar do estado de Minas Gerais (PMMG); em seguida os dados coletados por meio de depoimentos, entrevistas e questionários aos estudantes matriculados; estudantes egressos por abandono ou evasão (desistentes); professores; representante da equipe gestora, Presidente da Associação de Moradores da comunidade local à escola campo de pesquisa, como também à Polícia Militar.

Com o intuito de efetivar o compromisso ético de preservar as identidades dos integrantes desta pesquisa, optou-se pela utilização do sexo masculino nas transcrições dos depoimentos e entrevistas, sendo cada participante identificado por letras seguidas do número de ordem correspondentes às sequências dos discursos.

Tendo em vista a utilização da metodologia de análise de conteúdo para apreciação dos dados coletados, realizamos codificação e tabulação, reunindo-os em dois eixos: evasão

escolar e violências, objeto de pesquisa e hipótese confirmada, respectivamente, dentro dos quais foram elencadas categorias e subcategorias que apontam as razões de evasão dos estudantes das turmas de EJA da escola pesquisada.

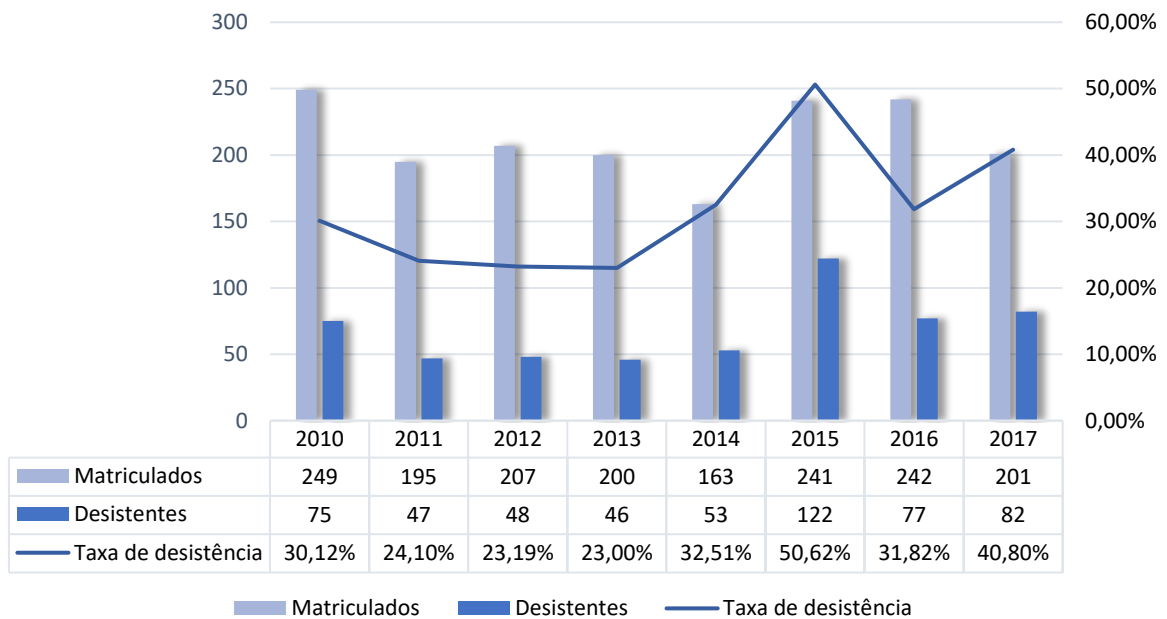
4.1 A Escola Municipal Marissol em números

As tabelas e gráficos a seguir foram construídos a partir de levantamentos de dados, de 2010 a 2017, extraídos do Sistema WebAcadêmico (Anexo A), realizados tanto no Setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia quanto na Secretaria da Escola Municipal Marissol. O Sistema WebAcadêmico foi implantado nas escolas municipais no ano de 2010, funcionando em ambiente WEB (acesso pela internet), com vistas a auxiliar nas atividades de controle acadêmico das secretarias escolares, racionalizando os processos operacionais e instrumentais que envolvem a vida escolar dos estudantes.

A primeira preocupação foi estimar os quantitativos de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) daquela escola, nas situações matriculados e desistentes (forma pela qual são denominados, naquele sistema, os estudantes que abandonam o curso ou dele se evadem). Não foram fornecidos dados de anos anteriores a 2010, em virtude da alimentação do sistema WebAcadêmico ter ocorrido somente a partir daquele ano.

Mediante a dificuldade de análise dos dados coletados por falhas do próprio sistema como também de alimentação dele, foi necessária nova coleta, dessa vez na Secretaria Escolar, com vistas à exatidão por meio da confrontação dos dados obtidos nas duas localidades. Nessa segunda coleta, os dados fornecidos foram a íntegra dos Relatórios de Mobilidade Escolar (Anexo B), entretanto, foi necessária a contagem manual, em virtude de o sistema fornecer relatórios incompletos; considerar termos sinônimos como distintos; e embora trabalhar com base única de dados, permitir que perfis distintos não consigam gerar os mesmos relatórios.

Conforme orientação do Setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação optou-se por não utilizar os dados quantitativos referentes ao ano de 2010, pois a fidedignidade deles não pode ser garantida, por se tratar do ano de implantação do sistema. Entretanto, apesar dessas dificuldades, foi possível constatar o aumento no número de estudantes desistentes a partir do ano de 2014, sendo consideravelmente expressiva em 2015 (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Quantitativo anual de estudantes matriculados e desistentes, de 2010 a 2017.

Fonte: Dados da Secretaria Escolar. Elaborado pela pesquisadora.

Observando-se semestralmente as taxas de desistência, nota-se que, embora a procura por matrículas seja maior no primeiro semestre de cada ano letivo, a taxa de desistência não apresenta o mesmo comportamento, a exemplo dos anos de 2011, 2013 e 2017, em que a procura por matrículas foi maior no primeiro semestre, entretanto a maior taxa de desistência ocorreu no segundo semestre de cada ano letivo (Tabela 4).

Tabela 4 – Taxas semestrais de desistência, de 2010 a 2017.

Ano	1º semestre			2º semestre		
	Matriculados	Desistentes	Taxa de desistência	Matriculados	Desistentes	Taxa de desistência
2010	148	49	33,11%	101	26	25,74%
2011	109	23	21,10%	86	24	27,91%
2012	136	41	30,15%	71	7	9,86%
2013	120	27	22,50%	80	19	23,75%
2014	91	36	39,56%	72	17	23,61%
2015	150	80	53,33%	91	42	46,15%
2016	158	53	33,54%	84	24	28,57%
2017	122	48	39,34%	79	34	43,04%

Fonte: Dados da Secretaria Escolar. Elaborada pela pesquisadora (2018).

Dessa forma, em virtude do acréscimo na taxa de desistência dos estudantes a partir do ano de 2014, consideramos o período compreendido entre 2014 e 2017 o recorte temporal para

seleção dos estudantes aos quais foram aplicados os questionários, sendo esse também o período considerado para análise mais criteriosa dos números da Escola Municipal Marissol.

Visto que o público da EJA tem sua diversidade marcada principalmente pela diferença geracional, após verificadas as faixas etárias dos estudantes matriculados e desistentes, foram detectadas matrículas de estudantes com idade inferior a quinze anos completos²⁸ (Tabela 5).

Tabela 5 – Idades mínimas e máximas de estudantes matriculados semestralmente.

Ano/Semestre	Menor idade (anos)	Maior idade (anos)
2014/1	13	51
2014/2	12	51
2015/1	13	52
2015/2	13	49
2016/1	13	57
2016/2	13	57
2017/1	13	57
2017/2	15	55

Fonte: Dados da Secretaria Escolar. Elaborada pela pesquisadora (2018).

Ao reduzir a idade mínima tanto para acesso quanto para a certificação na EJA, de dezoito anos para quinze, no Ensino Fundamental, e de 21 para 18 anos, no Ensino Médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), contribuiu para o deslocamento, também, de estudantes em situação de distorção idade-série matriculados no Ensino Fundamental regular para aquela modalidade de ensino. Entretanto, sendo também o atraso escolar um dos grandes motivadores da evasão, a regularização do fluxo escolar pode ser considerada um importante mecanismo de redução do abandono e, conseqüentemente, da evasão escolar.

A distorção idade-série, além de prejudicar as trajetórias escolares e sociais dos estudantes, interfere no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)²⁹ da

²⁸ As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, estabelecem que a idade inicial para matrícula nos cursos de EJA é a partir de quinze anos para o Ensino Fundamental e a partir de dezoito anos para o Ensino Médio, em consonância com a disposição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que aponta essas mesmas idades mínimas também para a realização dos exames supletivos.

²⁹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um indicador utilizado pelo Ministério da Educação para avaliar a qualidade educacional das escolas brasileiras. Esse índice é calculado a partir da combinação do desempenho dos estudantes em exames padronizados realizados no quinto e nono anos do Ensino Fundamental e no 3º Ano do Ensino Médio, com informações sobre o rendimento escolar (aprovação). Uma vez o valor do desempenho alcançado nos exames padronizados é dividido pelo tempo médio de permanência em cada série de ensino, a escola onde os estudantes permanecem mais tempo em uma determinada série, apresentará menor Ideb. Os resultados do Ideb variam em uma escala de zero e dez.

escola, pois se a instituição apresenta um elevado número de jovens nessa situação, há o indicativo de que seus estudantes levam mais tempo para concluir cada uma das séries e, quanto maior o número de estudantes nessa situação, menor será o valor do Ideb atribuído à escola, uma vez que a nota obtida nos exames nacionais realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é dividida pelo tempo médio que os estudantes permanecem em cada série.

Também, muitos estudantes em situação de distorção idade-série, seja por abandono, evasão, reprovação etc., percebem na EJA a possibilidade de compensar o “tempo perdido”, acelerando a conclusão dos estudos, como é o caso de um estudante filho de comerciantes do bairro local da Escola Municipal Marissol, remanejado do período noturno para a EJA com o consentimento dos pais. O responsável por esse estudante declarou que “[...] ele ia repetir de ano se eu deixasse ele de manhã, então nesse semestre passei ele para a noite e ele vai passar de ano e ano que vem ele estará na série certa.” (R1)³⁰.

Ainda, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) que define como adolescentes aqueles compreendidos na faixa etária de doze a dezoito anos, contribuiu para incluir na discussão de parâmetros de idade para ingresso na EJA esses jovens que, como tais, devem ter assegurados seus direitos fundamentais ao seu pleno desenvolvimento.

Os fatos acima elencados podem representar possíveis explicações para a matrícula de estudantes cada vez mais jovens nas turmas EJA da Escola Municipal Marissol, a exemplo do que acontece nas demais escolas de Educação Básica de nosso País, embora a fixação de idade mínima para o exercício de um direito constitucional a todas as idades cause estranheza.

Em relação às frequências de desistência, nas turmas de EJA da Escola Municipal Marissol, estudantes da faixa etária dos quinze aos dezoito anos (Apêndice I) são os que mais desistem e o sétimo período é o que concentra o maior número de casos de desistência ao longo do tempo, embora não seja o período em que mais se concentrem as matrículas (Apêndice J).

A procura por matrículas é maior entre público masculino (Tabela 6).

³⁰R1, responsável por estudante matriculado na EJA da Escola Municipal Marissol, remanejado do turno da manhã no segundo semestre de 2017. **Depoimentos.** Uberlândia, 25 de agosto de 2017. Depoimento concedido à Patrícia Aparecida da Cunha.

Tabela 6 – Quantitativo e percentual anual de estudantes matriculados por sexo³¹.

Ano	Estudantes matriculados	Feminino	%	Masculino	%
2014	163	61	37,42%	102	62,56%
2015	241	106	43,98%	135	56,01%
2016	242	100	41,32%	142	58,68%
2017	201	84	41,80%	117	59,21%
Total	847	351	41,44%	496	58,56%

Fonte: Dados da Secretaria Escolar. Elaborada pela pesquisadora (2018).

É também o público masculino o que mais desiste dos estudos, quando comparado ao número total de estudantes matriculados nas turmas de EJA da Escola Municipal Marissol (Tabela 7).

Tabela 7 – Quantitativo e percentual anual de estudantes desistentes por sexo, calculado sobre o total de matrículas.

Ano	Estudantes matriculados	Estudantes desistentes	%	Feminino	%	Masculino	%
2014	163	53	32,52%	17	32,07	36	67,92%
2015	241	122	50,62%	54	44,26	68	55,74%
2016	242	77	31,82%	28	36,36	49	63,64%
2017	201	82	40,80%	33	40,24	49	59,75%
Total	847	334	39,43%	132	39,52	202	60,48%

Fonte: Dados da Secretaria Escolar. Elaborada pela pesquisadora (2018).

Entretanto os indivíduos do sexo masculino têm um índice de desistência 19,76% menor, quando comparados ao número de matrículas do mesmo sexo. Já o percentual de desistência entre o público feminino apresenta redução de 1,82%, se comparado ao número de matrículas do mesmo sexo (Tabela 8).

³¹ Conforme metodologia, a categoria “sexo”, apresentada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e também presente nos Relatórios de Mobilidade Escolar do Sistema WebAcadêmico, refere-se aqui às diferenças biológicas entre homens e mulheres.

Tabela 8 – Quantitativo e percentual anual de estudantes desistentes por sexo, calculado sobre o total de matrículas para cada sexo.

Ano	Feminino			Masculino		
	Matriculados	Desistentes	%	Matriculados	Desistentes	%
2014	61	17	27,87%	102	36	35,30%
2015	106	54	50,94%	135	68	50,37%
2016	100	28	28,00%	142	49	34,51%
2017	84	33	39,28%	117	49	41,88%
Total	351	132	37,61%	496	202	40,72%

Fonte: Dados da Secretaria Escolar. Elaborada pela pesquisadora (2018).

Tanto entre o público feminino quanto entre o masculino, a maior procura por matrículas é de indivíduos que se autodeclararam pardos, seguidos pelos brancos. Pessoas pretas representam os menores índices de matrículas naquela escola (Tabela 9).

Tabela 9 – Quantitativo anual de estudantes matriculados por cor/raça autodeclarada³².

Anos	Feminino			Masculino		
	Branco	Pardos	Pretos	Branco	Pardos	Pretos
2014	16	37	8	26	69	7
2015	23	68	15	35	93	7
2016	24	68	8	43	81	18
2017	23	48	13	36	64	17
Total	86	221	44	140	307	49

Fonte: Dados da Secretaria Escolar. Elaborada pela pesquisadora (2018).

Segundo o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população da cidade de Uberlândia é composta por pessoas que se autodeclararam brancas (55,8%), seguidas pelas pardas (34,59%) e em último lugar, pretas (8,32%). Os negros – pessoas que se declaram de cor preta ou parda – representam 42,9% dos uberlandenses. Em números absolutos, em 2010 residiam em Uberlândia 259.216 negros, sendo contabilizados no ano de 2000, 170.497, o que demonstra um crescimento populacional de 52%. Entretanto, o número de pessoas que se declaram de cor branca ainda é maior (55,8%).

³² Categorias de cor/raça apresentadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), também presentes nos Relatórios de Mobilidade Escolar do Sistema WebAcadêmico. A pesquisa do IBGE abordou a identificação do entrevistado a partir de uma pergunta aberta (autoclassificação), sondando algumas dimensões que compõem a identificação de cor ou raça para “as pessoas em geral” e para o próprio entrevistado (cultura, traços físicos, origem familiar, cor da pele etc.). Também perguntou sobre a origem familiar (africana, europeia, do Oriente Médio, entre outras) e se o entrevistado se reconhecia com uma série de alternativas de identificação (afrodescendente, indígena, amarelo, negro, branco, preto e pardo).

Já a composição da população do Bairro local à Escola Municipal Mirassol é, de acordo com o IBGE (2010), de 47,47% de pessoas pardas, 39,94% brancas, 11,75% pretas, 0,72% amarelas e 0,11% indígenas. Entre a população de faixa etária compreendida entre 12 e 57 anos (idades mínima e máxima dos estudantes matriculados na Escola Mirassol de 2014 a 2017), 47,54% são pardas, 39,77% brancas e 11,81% pretas.

Analisando quantitativamente, entre os estudantes desistentes da Escola Municipal Marissol por cor/raça autodeclarada, são os pardos os que mais desistem dos estudos, seguidos pelos brancos e em último lugar, os pretos. (Tabela 10).

Tabela 10 – Quantitativo anual de estudantes desistentes por cor/raça autodeclarada.

Anos	Feminino			Masculino		
	Branco	Pardos	Pretos	Branco	Pardos	Pretos
2014	4	10	3	9	24	3
2015	17	29	8	10	56	2
2016	7	19	2	18	29	2
2017	8	21	4	19	23	7
Total	36	79	17	56	132	14

Fonte: Dados da Secretaria Escolar. Elaborada pela pesquisadora (2018).

Todavia, entre o público feminino, indivíduos brancos (41,86%) são os que mais desistem dos estudos naquela escola, sendo, entre o público masculino, os índices de desistência entre brancos e negros, de 40% e 41,01%, respectivamente (Tabela 11).

Tabela 11 – Quantitativo e percentual de estudantes desistentes, por sexo e cor/raça autodeclarada, no período de 2014 a 2017.

Sexo	Cor/Raça	Matriculados	Desistentes	%
Feminino	Branco	86	36	41,86%
	Negros	265	96	36,23%
Masculino	Branco	140	56	40,00%
	Negros	356	146	41,01%

Fonte: Dados da Secretaria Escolar. Elaborada pela pesquisadora (2018).

Realizando a análise por sexo e cor/raça, separadamente, temos entre o público feminino, 41,86% de desistências entre indivíduos brancos; seguidos por 38,64% pretos e 35,75% pardos. Entre o público masculino a desistência dos estudos naquela escola, representa respectivamente, 43%, 40% e 28,57% dos indivíduos pardos, brancos e pretos. Observam-se

características distintas entre o público feminino que se matricula e o que desiste dos estudos na Escola Municipal Marissol em termos de cor/raça autodeclarada.

No decorrer do último século, a Educação expandiu-se, procurando incorporar estudantes de todas as regiões do País, cores/raças, etnias e classes sociais. Entretanto, a universalização da Educação ainda não se concretizou plenamente, pois milhões de pessoas enfrentam diversas dificuldades dentro do sistema educacional, como as desigualdades de sexo e cor/raça.

Segundo a Síntese de Indicadores Sociais (SIS) 2017³³, em relação a cor/raça tem havido um crescimento nacional da proporção das pessoas que se declararam pretas. Em 2016, quando a população do País era estimada em 205,5 milhões de habitantes, os brancos representavam 44,2%, os pardos 46,7% e os pretos 8,2% do total de brasileiros. Em um ano, o número de brasileiros que se declaram pretos subiu 6%, para 17,8 milhões, o número de autodeclarados pardos aumentou 1%, para 96,9 milhões, enquanto o total dos que se declaram brancos teve queda de 0,6%, para 90,4 milhões. Tal fato tem apresentado efeito positivo na proposição de políticas públicas de ação afirmativa.

Sobre as pessoas mudarem a forma de se autoidentificarem etnicamente, Theodoro *et al.* observam que:

[...] a identificação racial não é mera consequência da cor dos nossos pais. É uma construção social para a qual contribui o lugar que as pessoas ocupam na sociedade e, também, como as próprias pessoas se veem. Nada garante que esse modo de construir sua própria identidade seja constante ao longo do tempo. Para os indivíduos, pode depender de mudanças nas suas visões de mundo, ideologia ou até refletir experiências particulares que os afetaram. Do ponto de vista da sociedade, pode refletir mudanças em como cada identidade racial é construída. (THEODORO *et al.*, 2008, p. 107).

No passado, a desigualdade de sexo era mais presente na escola e as mulheres possuíam um acesso restrito à Educação. Entretanto, com o passar do tempo, elas foram beneficiadas pela universalização do ensino, mas, em diversas regiões de nosso País, as mulheres, em geral, são menos remuneradas que os homens mesmo exercendo as mesmas funções. No tocante às

³³ A Síntese de Indicadores Sociais (SIS) tem como principal fonte de informação a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2015 (IBGE, 2016), realizada pelo IBGE, complementada com outras estatísticas do Instituto provenientes do Censo Demográfico 2010, Projeção da População do Brasil por Sexo e Idade, Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) e Contas Nacionais Trimestrais. As fontes externas analisadas abarcam as bases de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC); o Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (Sinasc) e o Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM), ambos do Ministério da Saúde (MS); e o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged), do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Quando possível e pertinente, também são incorporadas informações internacionais, com vistas à comparabilidade dos indicadores.

desigualdades por cor/raça, os trabalhadores negros respondem pelo maior número de desempregados e, quando empregados, ganham menos; têm menor escolaridade; piores condições habitacionais e iniciam nas atividades laborais bem mais cedo que os indivíduos brancos, devido ao menor nível de escolaridade.

Somos um país democraticamente jovem, cuja abolição da escravatura data apenas de 130 anos, logo, para promover uma Educação de melhor qualidade, mais democratizada e universalizada, necessitamos de discutir desigualdades sociais nas escolas, sobretudo as relacionadas a sexo e cor/raça, reconhecendo a dimensão desses problemas e suas tendências, o que representa o primeiro passo para solucionar diversos impasses que atingem milhões de pessoas, inclusive a evasão escolar.

4.2 Os números da (in)segurança pública nas instituições de ensino de Uberlândia

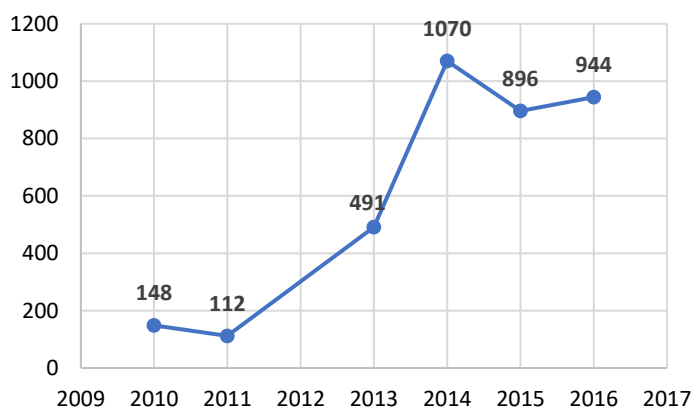
Entendendo a função da Polícia Militar como sendo a de combater o crime e proteger o cidadão, bem como a preservação da ordem pública, na escola, sua atuação só pode ser compreendida quando esgotadas todas as possibilidades de solução dos conflitos pela gestão escolar junto aos estudantes e/ou comunidade de forma pacífica, ou seja, quando os conflitos realmente se configurarem como crimes.

Dessa forma, a fim de verificar uma possível relação entre as violências e a evasão escolar nas turmas de EJA da Escola Municipal Marissol, efetuamos coleta quantitativa e análise dos registros das ocorrências realizados pelos policiais militares naquela localidade, como também nas instituições de ensino da cidade de Uberlândia, no período compreendido entre 2010 e 2016, não sendo possível quantificar registros referentes ao ano de 2012, por falhas no sistema. A fonte utilizada nesta pesquisa é o banco de dados do Centro Informações de Defesa Social (Cinds), que é alimentado pelo Registro de Eventos de Defesa Social (Reds). Tal coleta foi realizada em dezembro de 2016, sendo alguns questionamentos (Apêndice H) respondidos em maio de 2018 pela Assessoria de Planejamento Operacional da Nona Região da Polícia Militar (9ª RPM).

Os registros totais de ocorrências policiais efetuados pela PMMG, nas instituições de ensino de Uberlândia, diminuíram em 24,32% de 2010 para 2011, aumentando nos anos seguintes. Em 2014, esse aumento chegou a 117,92% se comparado ao ano anterior. Já em 2015 houve uma queda de 16,26%, porém em 2016 esse índice voltou a crescer 5,36% (Gráfico 2). Entretanto, no bairro local da Escola Municipal Marissol, houve o aumento progressivo dessas

ocorrências no mesmo período, passando de 1,03% das ocorrências registradas na cidade de Uberlândia em 2014 para 1,12% das registradas em 2015 e 1,27% em 2016.

Gráfico 2 – Quantitativo de ocorrências policiais em estabelecimentos de ensino de Uberlândia, de 2010 a 2016.



Fonte: Banco de dados do Cinds/Reds (2016). Elaborado pela pesquisadora.

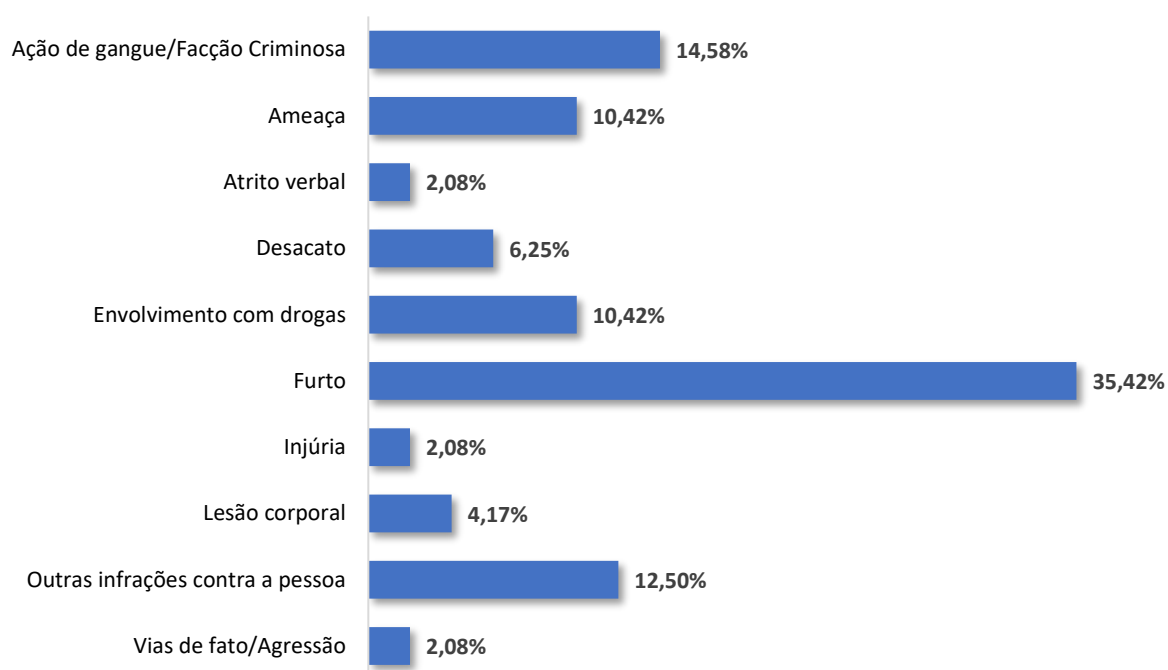
No ano de 2014, 50% das ocorrências policiais nas escolas noturnas do bairro da escola pesquisada foram realizadas na Escola Municipal Marissol e destas, 50% na EJA da mesma escola. Em 2015 esses números foram, respectivamente, de 50% e 60%, o que representa um acréscimo de 10% do quantitativo de ocorrências na EJA da Escola Municipal Marissol de 2014 para 2015. Já em 2016, das ocorrências registradas nas escolas noturnas do bairro da Escola Municipal Marissol, 58,33% foram na própria escola e 71,43% destas, na EJA daquela escola.

Isso quer dizer que, embora os números de registros de ocorrências policiais da Escola Municipal Marissol sigam praticamente a mesma proporção das ocorrências nas escolas noturnas do bairro, na EJA da Escola Municipal Marissol esse número é crescente, passando de 50% em 2014 para 60% em 2015 e alcançando 71,43% do total das ocorrências registradas naquela escola no ano de 2016. Devido à banalização das violências, tais registros, numericamente, à primeira vista parecem irrelevantes, todavia, por se tratar de um ambiente escolar, é inadmissível a ocorrência de um único registro, pois representa a descaracterização da escola. Todavia, não se pode desprezar o fato de que inúmeros fatos ocorridos não são registrados.

O sistema de registro de ocorrências criminais tende a operar excluindo determinados crimes e sobrerepresentando outros. Os chamados "crimes sem vítima", por exemplo, como o tráfico de drogas ou o jogo ilegal não costumam virar ocorrências, porque não há alguém que tenha sido diretamente violado e que registre o fato criminal. (ROLIM, 2014, p. 17).

Em termos de tipificação (Gráfico 3), tais ocorrências variam de desacato a servidores da escola a ações de gangues, como no caso dos atentados, a exemplo do lançamento de bombas por parte estudantes no interior da escola, ou seja, por motivo de crimes contra a pessoa, área de atuação da polícia.

Gráfico 3 – Tipificações e quantitativos de ocorrências de crimes registradas nas turmas de EJA das Escolas do Bairro da Escola Municipal Marissol, de 2010 a 2016.



Fonte: Banco de dados do Cinds/Reds (2016). Elaborado pela pesquisadora.

A atuação de policiais em meio escolar para o enfrentamento às violências é polêmica mesmo entre pesquisadores da área.

Vários programas de segurança escolar elaborados pelas instituições policiais têm tido pontos positivos, ocupando o espaço deixado pela ausência de políticas educacionais. Mas os policiais deveriam ser mais bem treinados para administrar diferenças e conflitos. Dentro da corporação militar, a autoridade ainda deve ser respeitada de forma incondicional. E esse comportamento não é o apropriado para o ambiente educacional. (GUIMARÃES, 1996, p. 38).

O município de Uberlândia contava com um grupamento policial específico para a segurança dos estabelecimentos de ensino. Conforme a Assessoria de Planejamento Operacional da 9ª RPM, de 29 de dezembro de 2006 a 31 de dezembro de 2016, houve um convênio entre a Prefeitura Municipal de Uberlândia e a Polícia Militar do estado de Minas Gerais, cujo objeto era o estabelecimento de cooperação mútua entre os convenientes, para aperfeiçoamento da segurança pública no município, por meio do desenvolvimento do portfólio patrulha escolar nos estabelecimentos de ensino de primeiro, segundo e terceiro graus, sendo:

a) competência do município:

- arcar, por meio de recursos de seu próprio orçamento ou outra fonte pagadora com a aquisição de viaturas adstritas ao Projeto Patrulha Escolar, as quais cedidas à conveniente;
- receber os veículos com os desgastes naturais do uso, ao término do convênio;
- efetuar o pagamento dos seguros obrigatórios das viaturas objeto de convênio;
- supervisionar, na esfera de competência municipal, a execução do convênio;
- adotar medidas no âmbito de sua responsabilidade para o fiel cumprimento do disposto no convênio.

b) competência da PMMG:

- distribuir de acordo com a articulação operacional da PMMG no município de Uberlândia, as viaturas cedidas para o cumprimento do objeto de convênio;
- zelar pela conservação e manutenção das viaturas cedidas;
- fornecer ao efetivo policial empenhado nas atividades de Patrulha Escolar, armamento, equipamentos necessários ao desenvolvimento das funções;
- manter o efetivo de policiais militares envolvidos no Patrulhamento Escolar tecnicamente preparados para o exercício das atividades objeto do convênio;
- planejar e executar o policiamento ostensivo com vistas a preservação da ordem pública;
- apurar, mediante processo administrativo, a responsabilidade por dano, extravio, má conservação ou aplicação inadequada dos veículos recebidos;
- arcar com as despesas necessárias ao custeio e manutenção dos veículos cedidos, incluindo o abastecimento, durante a vigência do convênio;
- utilizar os veículos cedidos de acordo com o estabelecido no objeto de convênio;

- devolver ao cedente, ao término da vigência deste convênio, os bens cedidos, no estado em que se encontrar à época;
- publicar o extrato de convênio no Diário Oficial do estado de Minas Gerais.

Em 19 de maio de 2014, houve a entrega, pela Prefeitura de Minas Gerais, à Polícia Militar, de quatro viaturas reformadas e a promessa de outras oito até 2016, um investimento de R\$270.000,00 (duzentos e setenta mil reais) em veículos, sendo desses, R\$60.000,00 (sessenta mil reais) em cada nova viatura e outros R\$30.000,00 (trinta mil reais) em reformas das já existentes (LEMOS, 2014). O que não aconteceu por completo e, com o sucateamento das viaturas disponíveis, a Polícia Militar suspendeu as atividades da Patrulha Escolar, um grupamento militar especialmente treinado para as abordagens nas instituições escolares.

O conceito de patrulhamento, no caso específico desta atividade, vai além da simples ronda aos estabelecimentos de ensino nos horários de entrada e saída de alunos. Consiste, basicamente, na visita periódica destes estabelecimentos, obedecendo a um cronograma próprio que visa a estruturar a rotina de trabalho de modo que cada escola situada em seu raio de atuação seja alvo deste atendimento semanalmente. Nestas visitas, o militar deve fazer um contato com a direção da escola, visando a transmitir uma sensação de segurança e proteção, estreitando os laços entre a Polícia Militar e a comunidade escolar. A Patrulha Escolar tem como missão realizar o patrulhamento nas escolas municipais, estaduais e particulares, visita e contato com pais, professores, diretores, funcionários e alunos destes estabelecimentos, policiamento especial em eventos relacionados a atividade e dar apoio eventual nas ocorrências de destaque. (MINAS GERAIS, 2018a).

A segurança pública nos estabelecimentos de ensino de Uberlândia passou, então, a ser promovida pelos demais grupamentos da PMMG. No caso específico do bairro da Escola Municipal Marissol, o trabalho ficou a cargo, também, do Grupo Especializado de Policiamento em Áreas de Risco (Gepar), haja vista o contexto de vulnerabilidade social daquela área, em virtude, principalmente, do tráfico de drogas. Esse grupamento:

Atua com o intuito de garantir segurança aos moradores, promovendo a prevenção e repressão qualificada aos crimes violentos, com o objetivo de reduzir os índices criminais desses locais e ainda traçar estratégias para reduzir a mão de obra disponível para a prática de crimes. A atuação do grupo está baseada na filosofia de trabalhar o contexto social das áreas de risco, visando resgatar a credibilidade da comunidade local para com a Polícia Militar, através das áreas sociais da polícia preventiva e repressiva. Os Policiais Militares pertencentes ao Gepar executam suas atividades dentro de três pilares: a prevenção, a repressão qualificada e a promoção social. (MINAS GERAIS, 2018b).

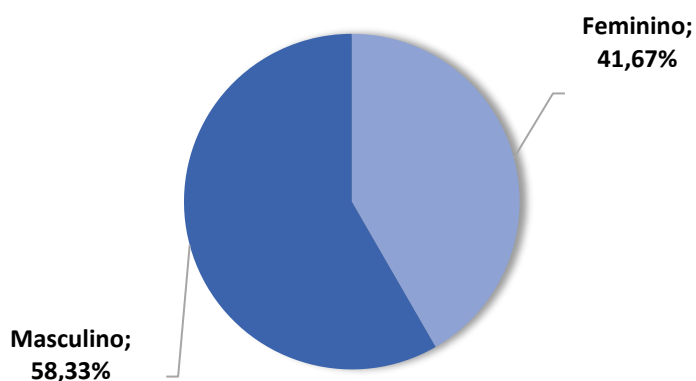
Embora a segurança pública tenha sido mantida, a troca de um grupamento especializado para atuação em ambiente escolar por um grupamento de repressão, conforme os dados apresentados, promoveu efeito inverso ao de sensação de segurança e proteção na Escola Municipal Marissol.

4.3 Perfil dos estudantes matriculados respondentes

Conforme especificado na metodologia, o questionário contou com a participação de 12 (doze) indivíduos que compõem a amostra de estudantes matriculados e frequentes. O primeiro contexto refere-se aos dados pessoais e socioeconômicos desses estudantes.

Quanto ao sexo (Gráfico 4), observou-se que 58,33% dos matriculados e frequentes pertenciam ao sexo masculino e 41,67% ao feminino.

Gráfico 4 – Estudantes matriculados e frequentes respondentes por sexo.



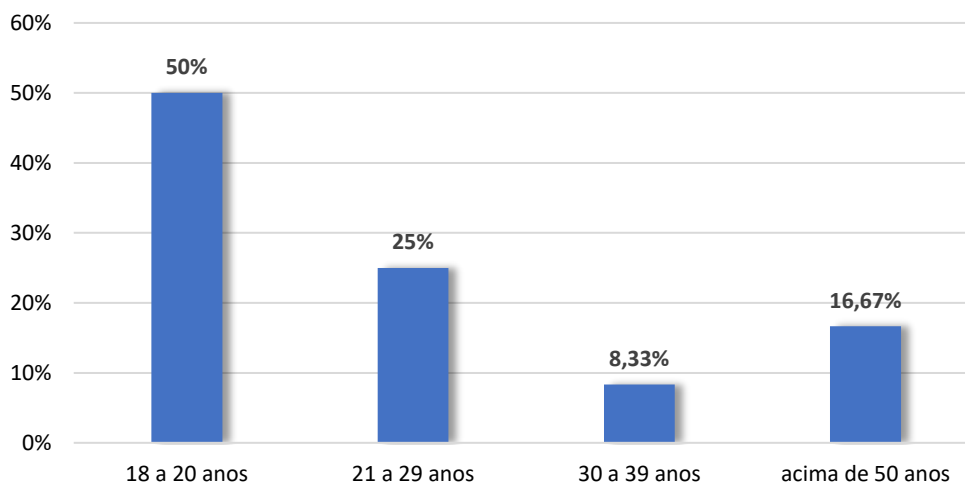
Fonte: Questionários aplicados a matriculados e frequentes.
Elaborado pela pesquisadora.

Entre as mulheres, 16,67% são casadas, com filhos e não possuem vínculo empregatício; 8,33% são casadas, sem filhos e sem vínculo empregatício; 8,33% são solteiras, sem filhos e trabalham e 8,33% são solteiras, sem filhos e não possuem vínculo empregatício.

Já entre os homens, 16,67% são casados, com filhos e trabalham; 16,67% são solteiros, sem filhos e trabalham e 25% são solteiros, sem filhos e não trabalham.

Sobre a faixa etária (Gráfico 5), conforme justificado na metodologia, optou-se pela consulta aos estudantes de maioridade. Entre os respondentes, 50% estavam entre os dezoito e vinte anos.

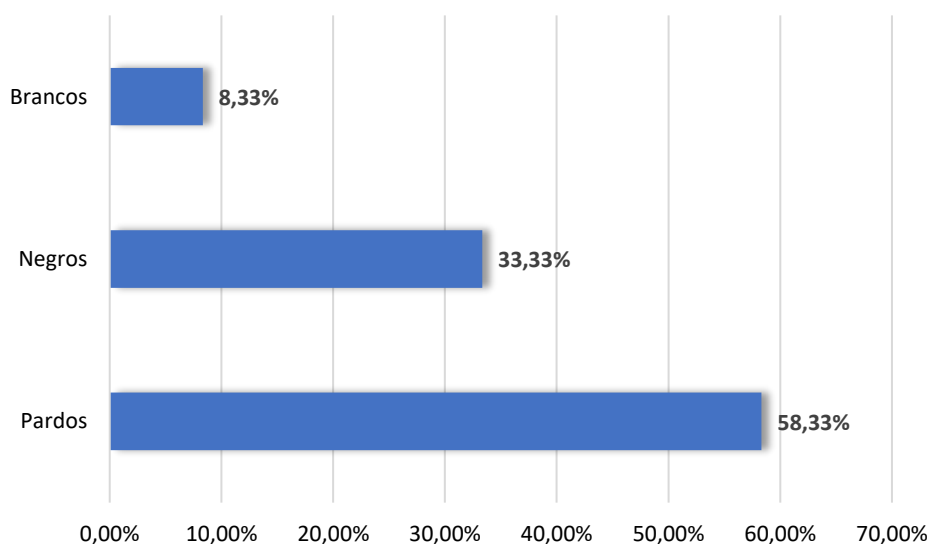
Gráfico 5 – Estudantes matriculados e frequentes respondentes por faixa etária.



Fonte: Questionários aplicados a matriculados e frequentes. Elaborado pela pesquisadora.

Em relação a cor ou a raça (Gráfico 6), 58,33% autodeclararam-se pardos, 33,33% negros e 8,33% brancos.

Gráfico 6 – Estudantes matriculados e frequentes respondentes por cor/raça autodeclarada.



Fonte: Questionários aplicados a matriculados e frequentes. Elaborado pela pesquisadora.

No que tange à moradia, 100% dos estudantes matriculados e frequentes respondentes residem no mesmo bairro em que se localiza a Escola Municipal Marissol. Desses, 58,33% possuem residência própria; 33,33% residem em imóveis alugados e 8,33% moram com os pais.

Metade dos estudantes matriculados e frequentes respondentes tem renda familiar mensal de até 1,5 salários mínimos; 33,33% entre 1,5 e 03 salários mínimos e 16,67% de 03 a 4,5 salários mínimos.

No contexto educacional, 83,33% dos estudantes matriculados e frequentes respondentes alegaram gostar de estudar, já 16,67%, não. Questionados sobre os fatores predominantes de descontinuidade no ensino regular (Tabela 12), 58,33% responderam que a necessidade de trabalhar para ajudar a família foi o maior fator; 33,33% alegaram que o horário escolar rígido e inadequado para sua realidade contribuiu para a descontinuidade; 16,67% alegaram escassez de recursos financeiros para ir à escola; 8,33% responderam que, à época, a escola era distante da residência, 8,33% deixaram de frequentar o ensino regular por interesse próprio e 8,33% em virtude de casamento e filhos.

Tabela 12 – Fator predominante de descontinuidade no ensino regular dos estudantes matriculados e frequentes respondentes³⁴.

Fator predominante	%
Necessidade de trabalhar para ajudar a família	58,33%
Horário escolar rígido e inadequado para minha realidade	33,33%
Escassez de recursos financeiros (dinheiro) para ir à escola	16,67%
Escola distante da residência	8,33%
Desinteresse próprio	8,33%
Casamento e filhos	8,33%

Fonte: Questionários aplicados a matriculados e frequentes. Elaborada pela pesquisadora.

Metade dos estudantes matriculados e frequentes respondentes frequentam a EJA pela primeira vez. Dos motivos que os levaram a procura por esta modalidade de ensino (Tabela 13), 75% responderam a necessidade ou vontade de dar continuidade aos estudos; 25% com a esperança de conseguirem um emprego melhor; 16,67% procuraram a EJA com o intuito de ampliar a aprendizagem e 16,67% para auxiliar filhos e netos nas atividades escolares.

³⁴ Foi oportunizado aos respondentes marcarem, no questionário, mais de uma alternativa assim como também acrescentar demais motivos.

Tabela 13 – Motivos que levaram os estudantes matriculados e frequentes respondentes a procurarem a EJA³⁵.

Motivos	%
Dar continuidade aos estudos	75%
Conseguir um emprego melhor	25%
Ampliar a aprendizagem	16,67%
Auxiliar filhos e netos nas atividades escolares	16,67%

Fonte: Questionários aplicados a matriculados e frequentes. Elaborada pela pesquisadora.

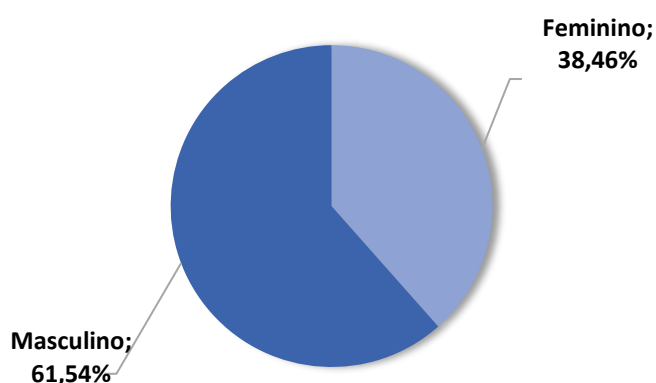
Questionados sobre as percepções de mudanças em suas vidas após a retomada aos estudos, 41,67% responderam que sentiram-se melhores como pessoas; 33,33% que melhoraram as oportunidades de emprego e 25% alegaram que nada mudou.

4.4 Perfil dos estudantes desistentes respondentes

Responderam ao questionário um total de 13 (treze) indivíduos que compõem a amostra de estudantes desistentes. Seguindo a mesma linha de raciocínio aplicada à amostra de estudantes matriculados e frequentes respondentes, o primeiro contexto refere-se aos dados pessoais e socioeconômicos desses estudantes.

Dos estudantes desistentes respondentes, 61,54% pertenciam ao sexo masculino e 38,46% ao sexo feminino (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Estudantes desistentes respondentes por sexo.



Fonte: Questionários aplicados aos estudantes desistentes. Elaborado pela pesquisadora.

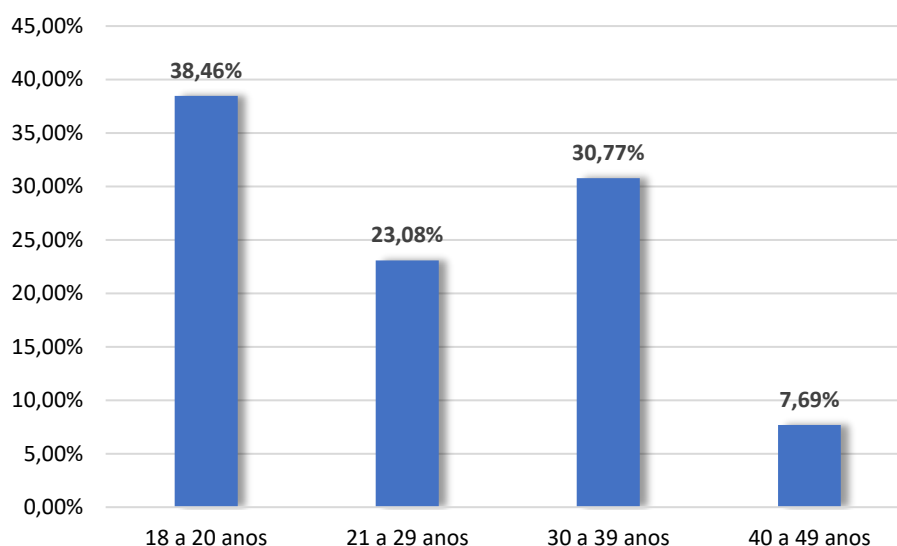
³⁵ Foi oportunizado aos respondentes marcarem, no questionário, mais de uma alternativa assim como também acrescentar demais motivos.

Entre as mulheres respondentes, 7,69% são casadas, com filhos e não possuem vínculo empregatício; 8,33% são solteiras, com filhos e trabalham; 15,38% são solteiras, sem filhos e trabalham e 7,69% são solteiras, sem filhos e não possuem vínculo empregatício.

Já entre os homens, 23,08% são casados, com filhos e trabalham; 15,38% são solteiros, sem filhos e trabalham; 7,69% são solteiros, com filhos e trabalham; e 15,38% são solteiros, sem filhos e não trabalham.

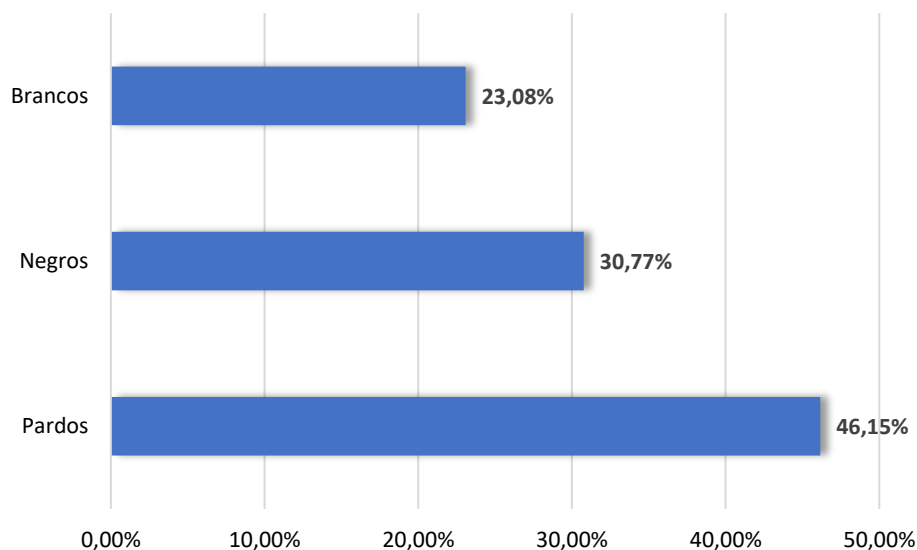
Em relação a faixa etária (Gráfico 8), o maior número de estudantes desistentes respondentes estava entre os 18 e 20 anos de idade.

Gráfico 8 – Estudantes desistentes respondentes por faixa etária.



Fonte: Questionários aplicados aos estudantes desistentes. Elaborado pela pesquisadora.

Do total de estudantes desistentes respondentes, 46,15% autodeclararam-se pardos, 30,77% pretos e 23,08% brancos (Gráfico 9). Não houve, na amostra, nenhum estudante autodeclarado amarelo ou índio.

Gráfico 9 – Estudantes desistentes respondentes por cor/raça.

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes desistentes. Elaborado pela pesquisadora.

Sobre a situação habitacional, 100% dos estudantes desistentes respondentes residem no bairro onde está localizada a Escola Municipal Marissol; 92,31% residem em imóvel próprio e 7,69% em imóvel alugado.

Em relação à renda familiar dos estudantes desistentes respondentes, 61,54% possuem renda mensal de 1,5 a 3 salários mínimos; 23,08% de até 1,5 salários mínimos e 15,38% de 3 a 4,5 salários mínimos.

Indagados sobre os fatores predominantes de descontinuidade no ensino regular (Tabela 14), 69,23% apontaram a necessidade de trabalhar para ajudar a família como resposta; 38,46% responderam que a forma de ensinar do professor ou o conteúdo desinteressante contribuíram para esse abandono; 15,38% alegaram que a escola era distante da residência; 7,69% abandonaram por falta de incentivo da família; 7,69% devido à escassez de recursos financeiros (dinheiro) para ir à escola; 7,69% abandonaram por desinteresse próprio; 7,69% porque engravidaram e 7,69% devido a timidez.

Tabela 14 – Fator predominante de descontinuidade no ensino regular dos estudantes desistentes respondentes³⁶.

Fator predominante	%
Necessidade de trabalhar para ajudar a família	69,23%
Forma de ensinar do professor ou conteúdo desinteressante	38,46%
Escola distante da residência	15,38%
Falta de incentivo da família	7,69%
Escassez de recursos financeiros (dinheiro) para ir à escola	7,69%
Desinteresse próprio	7,69%
Gravidez	7,69%
Timidez	7,69%

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes desistentes. Elaborada pela pesquisadora.

Sobre os motivos que levaram os estudantes desistentes a procurarem a EJA (Tabela 15), 53,87% responderam que a motivação foi dar continuidade aos estudos; 30,77% conseguir um emprego melhor; 23,08% pretendiam ampliar a aprendizagem e 7,69% destacaram que a necessidade de auxiliar os filhos e netos nas atividades escolares os levou à procura por essa modalidade de Educação.

Tabela 15 – Motivos que levaram os estudantes desistentes respondentes a procurarem a EJA³⁷.

Motivos	%
Dar continuidade aos estudos	53,87%
Conseguir um emprego melhor	30,77%
Ampliar a aprendizagem	23,08%
Auxiliar filhos e netos nas atividades escolares	7,69%

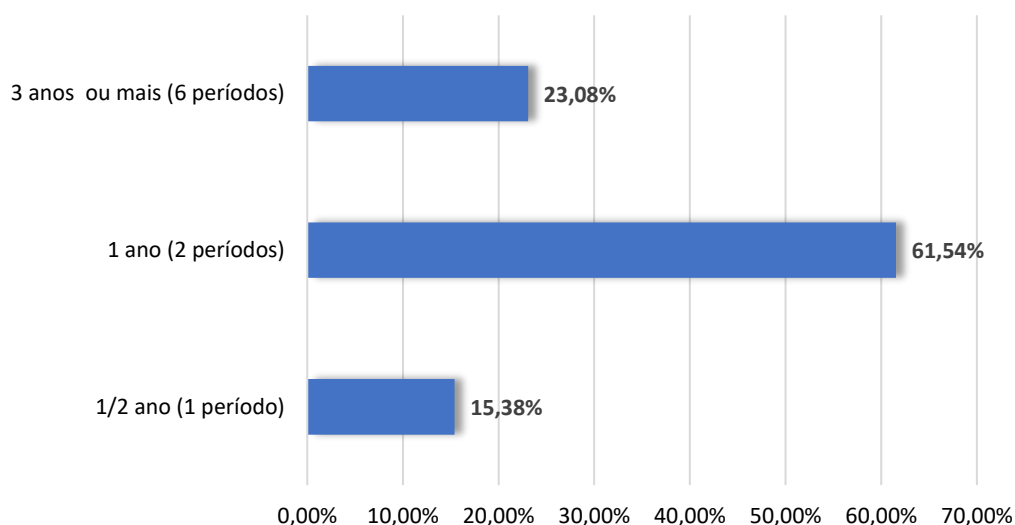
Fonte: Questionários aplicados aos estudantes desistentes. Elaborada pela pesquisadora.

Dos estudantes desistentes respondentes, 61,54% abandonou a EJA há um ano ou dois períodos; 23,08% há três anos ou mais, ou seja seis períodos e 15,38% há meio ano, que corresponde a um período (Gráfico 10).

³⁶ Foi oportunizado aos respondentes marcarem no questionário, mais de uma alternativa assim como também acrescentar demais motivos.

³⁷ Foi oportunizado aos respondentes marcarem no questionário, mais de uma alternativa assim como também acrescentar demais motivos.

Gráfico 10 –Tempo de abandono da EJA dos estudantes desistentes respondentes.



Fonte: Questionários aplicados aos estudantes desistentes. Elaborado pela pesquisadora.

4.5 Apresentação dos resultados das entrevistas e questionários

Os questionários e entrevistas, depois de compilados e transcritos, foram lidos cautelosamente, a fim de condensar os dados e estabelecer um conjunto de categorias para análise. Para cada questão proposta, foram arroladas todas as respostas apresentadas, visando a identificar similaridades nos aspectos temáticos e a elaborar categorias que as abrangessem, contando-se, em seguida, a frequência de respostas em cada categoria. Segundo Bardin (1995, p. 18) “[...] classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada uma delas tem em comum com outras, o que vai permitir o seu agrupamento”.

Da análise das questões resultaram quatro categorias: fatores escolares, familiares, individuais e sociais, sendo criadas, por conseguinte, as subcategorias (Quadro 1). À primeira categoria, fatores escolares, incluíram-se as subcategorias: relacionamentos interpessoais (estudante x outros/escola), metodologia de ensino desinteressante e falta de participação da família/comunidade na escola. Na segunda categoria, fatores familiares, foram criadas as subcategorias casamento e/ou filhos; falta de incentivo da família e problemas de saúde do próprio estudante ou familiar(es). À terceira categoria, fatores individuais, as seguintes subcategorias foram elencadas: desinteresse pelos estudos; dificuldade em conciliar trabalho e estudos e mudança de domicílio. E, por fim, para a quarta categoria, fatores sociais, foi criada

a subcategoria violências, que por se tratar do fator preponderante de evasão escolar encontrado, requereu análise mais minuciosa.

Quadro 1 – Categorização dos fatores que motivaram, ou poderiam motivar, a evasão escolar nas turmas de EJA da Escola Municipal Marissol.³⁸

Categoria	Subcategoria
Fatores escolares	Relacionamentos interpessoais (estudante x outros/escola)
	Metodologia de ensino desinteressante
	Falta de participação da família/comunidade na escola
Fatores familiares	Casamento e/ou filhos
	Falta de incentivo da família
	Problemas de saúde do próprio estudante ou familiar(es)
Fatores individuais	Desinteresse pelos estudos
	Dificuldade em conciliar trabalho e estudos
	Mudança de domicílio
Fatores sociais	Violências

Fonte: Respostas às entrevistas e questionários aplicados. Elaborado pela pesquisadora.

Como forma de melhor descrever os resultados, apresentaremos separadamente cada categoria baseando-se no quadro 1. Como são os estudantes os protagonistas de todo este processo de pesquisa, primeiramente são apresentadas as motivações expostas por eles, a seguir as percepções dos professores e da equipe gestora, como também as contribuições do Presidente da Associação de Moradores local.

4.5.1 Fatores motivadores da evasão escolar nas turmas de EJA da Escola Municipal Marissol³⁹

4.5.1.1 Fatores familiares

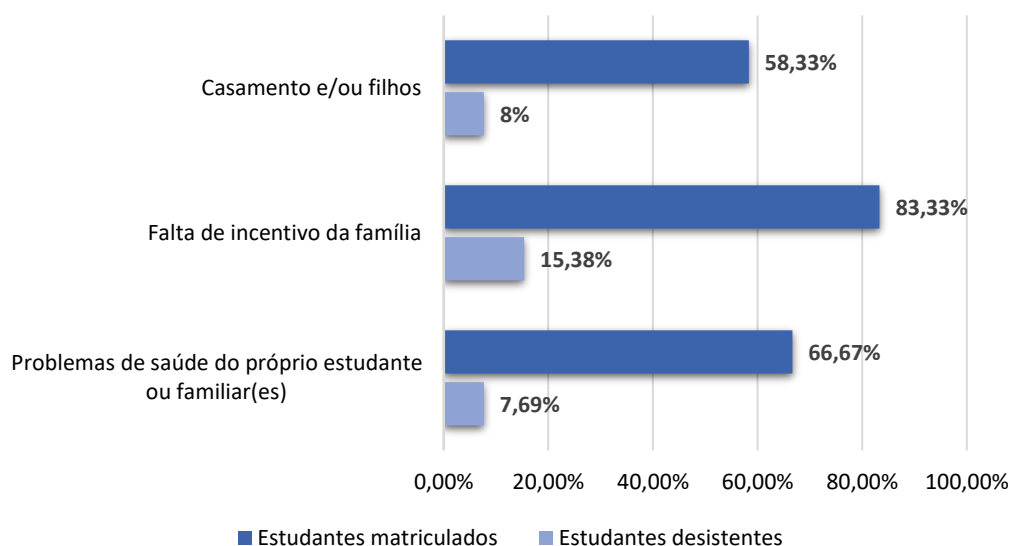
Os fatores familiares representaram a quarta colocação geral, sendo também a quarta entre os estudantes desistentes e terceira entre os matriculados, dentre dos fatores motivadores de evasão escolar na Escola Municipal Marissol, sendo elencadas as seguintes subcategorias:

³⁸ Por opção de escrita as categorias foram apresentadas em ordem alfabética.

³⁹ A fim de elencar de forma conjunta as representações de estudantes desistentes e matriculados, convencionou-se as respostas dos desistentes como “fatores que motivaram” e as insatisfações de estudantes matriculados por “fatores que poderiam motivar” a evasão escolar nas turmas de EJA da Escola Municipal Marissol.

casamento e/ou filhos, falta de incentivo da família e problemas de saúde do próprio estudante ou familiar(es) (Gráfico 11).

Gráfico 11 – Fatores familiares que motivaram, ou poderiam motivar, a evasão escolar nas turmas de EJA da Escola Municipal Marissol.



Fonte: Questionários e entrevistas aplicados. Elaborado pela pesquisadora.

Das questões familiares como fator determinante para interromper os estudos, a “falta de incentivo da família” foi a mais apontada tanto por estudantes matriculados (83,33%) quanto por desistentes (15,38%), causada até mesmo por questões culturais, conforme o depoimento a seguir: “Meus pais, eles não tiveram estudos. Então eles acham que eu preciso trabalhar e por isso não me incentivam a estudar. Mas nem é culpa deles. É da necessidade mesmo”. (A24)⁴⁰.

A família, como resultado das transformações sociais, necessita de adaptar-se às situações culturais e socioeconômicas resultante do processo de modernização da sociedade. Essas transformações influenciam a qualidade de vida das famílias e, em consequência, a vida escolar dos filhos.

A família passa por profundas alterações na sua estrutura e dinâmica – separações e novos casamentos, ausência de um dos genitores, ausência prolongada de ambos os pais pela exigência do trabalho – o que provoca consequências, a serem pesquisadas, na criança e no adolescente. O efeito mais visível é o pouco contato e conhecimento deste filho e a ausência de controle sobre as rotinas e hábitos dele, o que pode ser

⁴⁰ A24, estudante desistente da Escola Municipal Marissol. **Depoimentos.** Uberlândia, 03 de julho de 2017. Depoimento concedido à Patrícia Aparecida da Cunha.

vivido por este de inúmeras formas, inclusive como falta de cuidado e afeto. (TEIXEIRA, 1994 *apud* PAIVA, 2008, p.50).

Também os “problemas de saúde do próprio estudante ou familiar(es)” foram citados como a segunda maior causa de desistência dos estudos entre os fatores familiares, pois sendo o tempo escolar da EJA reduzido, as faltas provenientes de afastamentos para tratamento médico ou acompanhamento de familiares, em geral avós, pais ou filhos, que necessitam de cuidados médicos e cuja responsabilidade acaba sendo do estudante adulto, comprometem vida escolar desses estudantes, levando muitos deles a abandonarem os estudos, por não conseguirem acompanhar a turma quando do retorno à sala de aula.

Já “casamento e/ou filhos” foi o terceiro fator apontado dentro da categoria fatores familiares, sendo maior entre estudantes matriculados (58,33%) que desistentes (8%). Entre os estudantes matriculados, a maior incidência deve-se à gravidez na adolescência e entre os desistentes, aos cuidados necessários às famílias, em sua maioria, pelas mulheres.

Resolvi estudar em 2010, ou foi 2011, se não me engano. Eu voltei no EJA ali (referindo-se à Escola Municipal Marissol), aí não terminei por causa do trabalho em casa, tinha que trabalhar com meu marido e em casa, e no horário tinha que *tá* em casa pra fazer janta e tinha que ir pra escola e não dava tempo, aí ficou aquela coisa, ele brigando e discutindo muito comigo: “não bem, não dá certo você trabalhar na loja lá comigo e ficar indo pra escola, e a janta?” Então eu tive que parar. (A12)⁴¹.

O domínio do homem sobre a mulher, principalmente entre os casais de mais idade, deve-se a fatores culturais. Constitui-se uma manifestação de poder da qual a mulher dificilmente consegue desvencilhar-se.

Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe até certo quem o detém, mas se sabem quem não o possui. [...] na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos organizado. (FOUCAULT, 2014, p. 138).

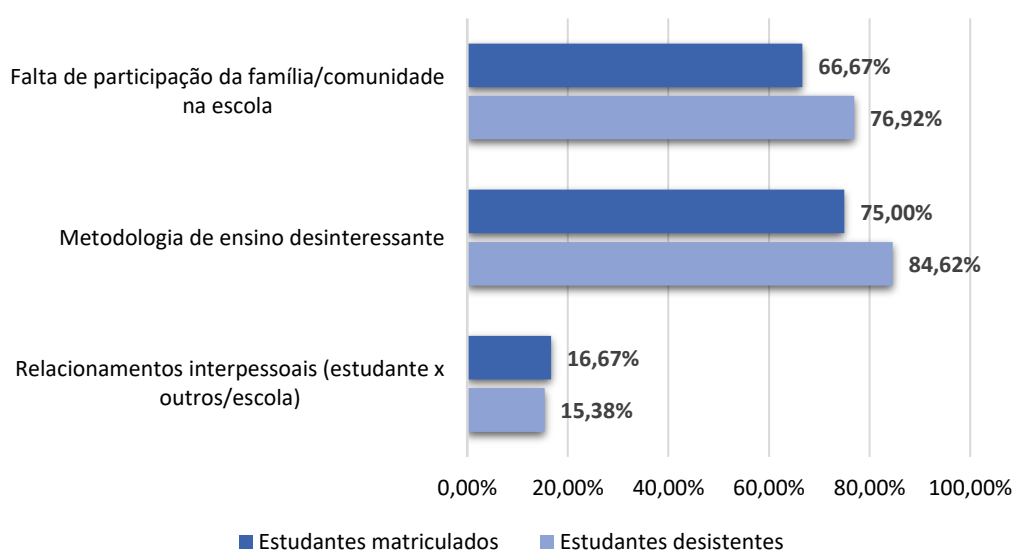
É essencial que o trabalho escolar esteja coordenado à atuação da família, a fim de evitar que se crie no estudante o sentimento de incompetência frente às atividades escolares, principalmente quando esse estudante é reincidente no abandono escolar, como é o caso do estudante da EJA. A família tem papel fundamental no auxílio ao estudante às suas dificuldades, e pensar em ações conjuntas entre esta e a escola pode contribuir para soluções passíveis de implementação no planejamento da Educação escolar como um todo.

⁴¹ A12, estudante desistente da Escola Municipal Marissol. **Depoimentos.** Uberlândia, 10 de agosto de 2017. Depoimento concedido à Patrícia Aparecida da Cunha.

4.5.1.2 Fatores escolares

Os fatores escolares foram registrados ao longo de diversos momentos dos discursos desta pesquisa, ocupando o terceiro lugar geral, o segundo entre os estudantes desistentes e o quarto entre os matriculados, dentre as ocorrências motivadoras de evasão escolar, sendo enquadradas aqui as seguintes subcategorias: falta de participação da família/comunidade na escola, metodologia de ensino desinteressante e relacionamentos interpessoais (estudante x outros/escola) (Gráfico 12).

Gráfico 12 – Fatores escolares que motivaram, ou poderiam motivar, a evasão escolar nas turmas de EJA da Escola Municipal Marissol.



Fonte: Questionários aplicados aos estudantes desistentes. Elaborado pela pesquisadora.

A metodologia de ensino desinteressante, maior fator motivador de evasão escolar desta categoria, apontado tanto por estudantes matriculados (75%) quanto por desistentes (84,62%), evidenciou problemas como: professores pouco incentivadores, inexistência de material didático específico para o público jovem e adulto e estratégias de ensino e avaliação que não contribuem para a participação e aprendizado dos estudantes. Destes, “professores pouco incentivadores” foi citado como o de maior influência quanto à não permanência dos estudantes na Escola Municipal Marissol, conforme se evidencia pela seguinte narrativa:

Tinha até um professor ali que todo mundo gosta dele porque ele é tipo assim ó, ele não dá só a voz de autoridade que ele tem, não. Ele opina com *nois*, pergunta assim o que é que a gente quer também, é um ex-professor de História. Ele fala assim ó, se

tiver bom pra gente, tá bom pra ele também, porque ele falava assim que o aluno que tem que querer, que não adianta o professor querer sozinho, que o aluno é a grande maioria. Então, sempre ele fazia, ele interagia com *nois*, *nois* ia pra biblioteca, ou *nois* ia pra sala de informática, ele sempre trazia notícia do mundo pra *nois*, mas também perguntava pra *nois* o que *nois* achava daquilo, fazia a gente pensar um pouco, sabe? Ele foi o melhor professor dali até hoje. E nenhum outro professor ali é assim. Só o professor de Ciências, o que foi agredido com a bomba, também era assim. (A23)⁴².

Verifica-se o reconhecimento do estudante para com o professor, destacando a atenção que ele dispensava aos estudantes, ao propor, em suas aulas, a participação democrática, destacando a importância dos estudantes no sistema, e também flexibilizando a apresentação das atividades. Outro ponto levantado pelo estudante é a interação entre o professor e os estudantes, ou seja, o professor buscava “falar a mesma língua” dos estudantes, fazendo-se assim, querido entre eles. Além disso, buscava ultrapassar as barreiras das salas de aula, levava-os para os demais espaços escolares, trazia notícias recentes do mundo para as aulas, indagava os estudantes sobre os fatos apresentados, levava-os a refletir sobre os temas, desenvolvendo assim o pensamento crítico.

Há, no discurso do estudante, o reconhecimento do trabalho de dois professores em detrimento aos demais. Entretanto, alguns dos atuais profissionais daquela escola são recém-contratados, não possuem formação específica ou experiência no ensino noturno, que somente a prática, pensada a partir dos problemas que surgem no dia a dia, lhes concederá. Conforme Jardimino e Araújo (2014):

Na formação de professores – inicial ou continuada –, a questão da prática é uma das mais enfatizadas, seja qual for a modalidade em que atuem os educadores. Na EJA, essa urgência torna-se mais dramática, em razão da indefinição de conteúdos e da precariedade das situações formativas que, nos currículos de formação, não preparam os professores para atuar nessa modalidade de ensino. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 145).

Sobre as “estratégias de ensino e avaliação que não contribuem para a participação e aprendizado dos estudantes”, o método de avaliação para aferir e reconhecer os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos estudantes por meios informais foram questionados:

Fui *prali* (referindo-se à Escola Municipal Marissol) mas mesmo assim, eles falam que eu passei, quando eu fui *prali* no 6º ano. Mas foi assim porque eu fiz uma prova lá e diz que eu passei numa prova, foi por isso que eu fui pulando, mas na verdade eu nunca terminei. Nunca terminei por causa dessa dificuldade. Aí eu resolvi, *tava* decidido porque meu sonho é passar, é entender Matemática, que até hoje eu não entendo, porque Português até me saio bem assim, mas tenho muita dificuldade na hora de entender e escrever uma palavra curta, sempre falta uma letra, duas, nunca

⁴² (A23), estudante matriculado e frequente da Escola Municipal Marissol. **Depoimentos**. Uberlândia, 26 de outubro de 2017. Depoimento concedido à Patrícia Aparecida da Cunha.

que está correto. Eu troco o som das letras, vira aquela coisa. Minhas meninas falam direto comigo, ah, mas é o jeito que eu sei escrever, tem que ter paciência. (A22)⁴³.

Nota-se a base da Educação corrompida nos relatos de dificuldade do estudante na escrita e também em cálculos matemáticos simples. Percebe-se o desestímulo em permanecer na escola pelo acúmulo dessas dificuldades não sanadas anteriormente e que acarretam o não acompanhamento dos novos conteúdos inseridos nas aulas.

O planejamento das ações da equipe escolar visando a promover o acesso não só ao curso mas ao conhecimento aos estudantes da EJA, baseados na Proposta Pedagógica e no currículo da escola, em consonância com as Diretrizes e Leis que regem a Educação de Jovens e Adultos, necessitam de ser precedidos de diagnóstico acerca da realidade desses sujeitos, o que direcionará o processo de ensino e aprendizagem, a seleção de conteúdos, estratégias e materiais que subsidiarão o fazer pedagógico, que devem ser contextualizados e possuir objetivos bem definidos. Nesse contexto, o professor deve ficar atento às manifestações dos estudantes no cotidiano escolar:

A metodologia utilizada é o ponto fundamental, devendo atender às peculiaridades da EJA, especialmente levando em consideração o ritmo de cada aluno, suas características pessoais e profissionais, sua experiência de vida, o contexto socioeconômico e cultural em que se insere, e os seus interesses e expectativas (que são os pilares da Educação de Jovens e Adultos), buscando o desenvolvimento de estratégias que possibilitem o processo de aprendizagem. (GHEDIN, 2011, p. 197).

A subcategoria “falta de participação da família/comunidade na escola”, segunda em grau entre os fatores escolares, destaca o descontentamento dos estudantes com a falta de Projetos e/ou eventos que contribuam para o acesso das famílias e a comunidade local à escola, não somente quando das atividades em horários escolares, como da inexistência de atividades de socialização também aos finais de semana, como promoção de gincanas, festas comemorativas etc. Segundo os estudantes consultados, há alguns eventos voltados para os estudantes e familiares dos turnos manhã e tarde, mas sem a participação dos estudantes da EJA.

Uma coisa de atividade era quando era consciência negra, que eles chamavam as mães, esses trem de festa junina, mas só para participar, mas não para dar opinião ou

⁴³ A22, estudante desistente da Escola Municipal Marissol. **Depoimentos**. Uberlândia, 11 de julho de 2017. Depoimento concedido à Patrícia Aparecida da Cunha.

ajudar. Sabe quando eles chamam a minha mãe para alguma coisa? Quando meus irmãos estão na Diretoria. (A23)⁴⁴.

Ex-estudante, atualmente pai de estudantes do turno da manhã e também tio de um estudante da EJA, ao ser indagado sobre a participação das famílias nos Projetos escolares relata:

Nunca. Nem quando eu estudava, piorou agora que eu sou pai. Meus filhos estão nessa escola desde os quatro e os seis anos de idade, nunca me chamaram para falar de nada sobre isso não. (A24)⁴⁵.

Indagado sobre a participação da comunidade em geral e Associação de Moradores local na construção de Projetos com vistas à melhoria da escola, seja para a qualidade do ensino seja quanto para a redução da evasão, respondeu:

Não. Nunca. Já ouvi falar não nessa escola, mas na estadual e na área de saúde, com a participação do pessoal do Posto de Saúde. Nessa escola, em nenhuma administração desde a segunda Diretora, que foi minha professora, que não me lembro de nenhum Projeto. (A24)⁴⁶.

O fenômeno da evasão escolar não é apenas fruto de características individuais de estudantes e suas famílias. A escola também possui responsabilidade pois:

Deverá sempre representar [...] um espaço democrático e emancipatório por excelência, constituindo- se, juntamente com a família, em extraordinária agência de socialização do ser humano, destinada aos propósitos de formação, valorização e respeito ao semelhante. É sobretudo na escola que a criança e ao adolescente encontram condições de enriquecimento no campo das relações interpessoais, de desenvolvimento do senso crítico, de consciência da responsabilidade social, do sentimento de solidariedade e de participação, de exercício da criatividade, de manifestação franca e livre do pensamento, de desenvolvimento, em necessário preparo ao pleno exercício da cidadania. (SOTTO MAIOR NETO, 2004, p 15).

A família é parte consideravelmente responsável pelo comportamento do jovem dentro da escola e fora dela, entretanto, a escola exerce ação sobre os membros desses diferentes segmentos da sociedade. Sendo evidenciada a importância da família para a permanência do jovem e do adulto na escola, fazem-se necessários projetos voltados a atender essa peculiaridade verificada no ambiente escolar.

⁴⁴ A23, estudante matriculado e frequente da Escola Municipal Marissol. **Depoimentos**. Uberlândia, 26 de outubro de 2017. Depoimento concedido à Patrícia Aparecida da Cunha.

⁴⁵ A24, estudante desistente da Escola Municipal Marissol. **Depoimentos**. Uberlândia, 03 de julho de 2017. Depoimento concedido à Patrícia Aparecida da Cunha.

⁴⁶ A24, estudante desistente da Escola Municipal Marissol. **Depoimentos**. Uberlândia, 03 de julho de 2017. Depoimento concedido à Patrícia Aparecida da Cunha.

A última subcategoria, “relacionamentos interpessoais (estudante x outros/escola)”, terceira citada entre os fatores escolares motivadores de evasão, revelou as dificuldades de relacionamentos entre estudantes e professores, mas, principalmente entre os estudantes e a coordenação pedagógica, como mostram os relatos a seguir:

Coordenador, deixa eu te contar uma coisa: ele pensa que porque ele é coordenador da escola, ele pensa que ele é dois, pensa que ele manda e não é assim. Ele é Coordenador, ele poderia chegar, conversar, mas não, ele chega pra *nois*, ele gritava, mandava, tinha autoridade, e não é assim. Ele chegava lá e falava por exemplo assim, se você falasse que eu estava fazendo alguma coisa que você não gostava, ele chegava e falava: “*vam bora!* Não, é agora, pega seus *trem* e *vam bora*, vou te dar suspensão.” (A23)⁴⁷.

Ou, quando ele era meu professor, posso te falar, ele era uma pessoa diferente. Mas virou Coordenador parece que o poder subiu à cabeça. Ficou louco. (A24)⁴⁸.

O despreparo para o trabalho em ambiente escolar contribui para evasão e é característico da deficitária formação continuada do profissional. Desse modo, pode-se dizer que a qualificação didático-pedagógica periódica, proporcionada tanto a professores como também ao corpo técnico da escola, pode contribuir para a melhoria no ensino como um todo, visando também à harmonia das relações.

[...] reuniões esporádicas, minicursos, simpósios de um ou dois dias, ministrados de forma aleatória, não sistemática ou somente quando se deseja implantar novos métodos e técnicas, não têm ajudado a melhorar a qualidade nem a resolver problemas básicos que afetam diariamente a atuação docente e o resultado ensino – e são os que primeiramente devem ser superados. (ZAGURY, 2006, p. 170).

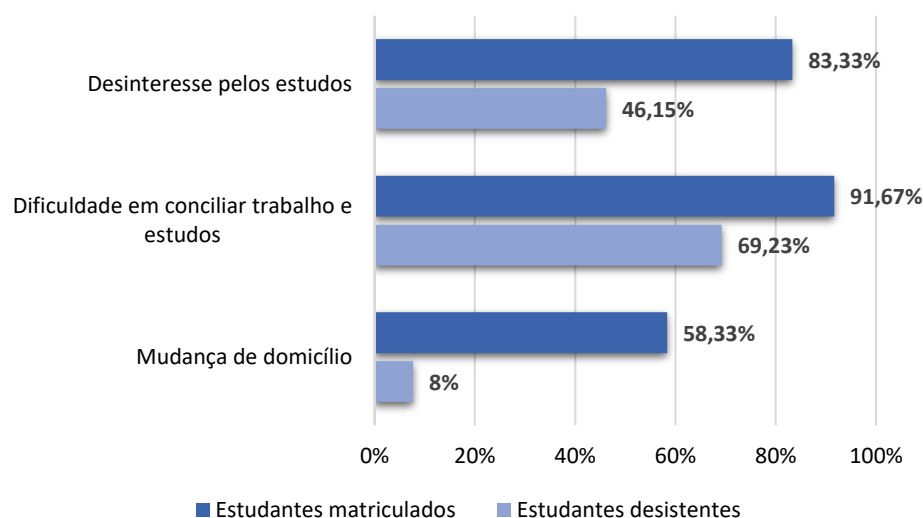
4.5.1.3 Fatores individuais

No panorama geral, os fatores individuais motivadores da evasão escolar na Escola Municipal Marissol representaram a segunda colocação geral, a terceira entre os estudantes desistentes e a segunda entre os matriculados, sendo as seguintes subcategorias estabelecidas: desinteresse pelos estudos, dificuldade de conciliar trabalho e estudos e mudança de domicílio. (Gráfico 13).

⁴⁷ A23, estudante matriculado e frequente da Escola Municipal Marissol. **Depoimentos**. Uberlândia, 26 de outubro de 2017. Depoimento concedido à Patrícia Aparecida da Cunha.

⁴⁸ A24, estudante desistente da Escola Municipal Marissol. **Depoimentos**. Uberlândia, 03 de julho de 2017. Depoimento concedido à Patrícia Aparecida da Cunha.

Gráfico 13 – Fatores individuais que motivaram, ou poderiam motivar, a evasão escolar nas turmas de EJA da Escola Municipal Marissol.



Fonte: Questionários e entrevistas aplicados. Elaborado pela pesquisadora.

O fator “mudança de domicílio”, representou o terceiro dos fatores individuais citados entre os estudantes matriculados (58,33%) e desistentes (8%), o que se deve aos lançamentos dos conjuntos do Programa Habitacional Minha Casa Minha Vida do Governo Federal. Entretanto, em virtude das necessidades habitacionais desses estudantes, muitos passam um período longe dos estudos até que as escolas desses novos conjuntos estejam em pleno funcionamento. Os estudantes da EJA apresentam histórico de desigualdades de oportunidades nos aspectos econômico e social. Nesse contexto, Jardimilino e Araújo (2014) ressaltam:

Os desafios sociais e econômicos enfrentados por nosso País nos últimos anos mostram a necessidade de oportunidades educacionais iguais para quem mora em diferentes regiões e domicílios. A oportunidade de aprendizado e desenvolvimento de potencialidades precisa ser estendida a todos, independente do endereço de residência, pois essa é a garantia de bem-estar social e econômico para população. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 169-170).

O “desinteresse pelos estudos” apontado como o segundo entre os fatores individuais, ocorre por falta de estrutura da própria escola relacionadas a mobiliário desconfortável, temperatura desagradável dentro de sala de aula em época de calor e barulho excessivo provocado pelo comércio local. Tais fatores criam na escola um ambiente não propício ao aprendizado, no qual os estudantes não conseguem ter concentração suficiente para se apropriarem dos conhecimentos oferecidos.

Já a “dificuldade de conciliar trabalho e estudos” representa o primeiro dos fatores individuais motivadores de evasão escolar. Em sua maioria, os estudantes valorizam o trabalho

em detrimento da Educação por almejam para o futuro apenas conseguir um trabalho melhor e, com isso, melhor remuneração. Em alguns casos, as dificuldades econômicas das famílias são também um estímulo para aqueles estudantes já sem vontade de estudar.

[...] para os jovens, a oportunidade de trabalhar funciona quase como um rito de passagem do mundo infantil para o mundo adulto. Representa um projeto de família, de melhoria de vida, o que pode significar uma possibilidade de fugir da pobreza. (ABDALLA, 2004, p. 50).

A dificuldade em permanecer na escola decorre, geralmente, da crise que se estabelece na sociedade atual, em que o estudante precisa ou auxiliar ou manter as despesas de casa e, não conseguindo conciliar trabalho e estudos, finda por abandonar a escola, submetendo-se a um trabalho muitas vezes informal, visto que, em virtude da falta de qualificação educacional, esse estudante não cumpre as exigências para um trabalho qualificado. Entretanto, os estudantes confrontados com a necessidade de trabalhar, por motivos sociais, retornam posteriormente à escola, apenas adiando esse projeto, em virtude, justamente, das exigências do próprio mercado de trabalho quanto à qualificação profissional, que é atrelada à educacional. Embora a escolarização não seja a garantia de inserção no mercado de trabalho, a ausência dela torna essa possibilidade remota ou a restringe.

4.5.1.4 Fatores sociais

A violência foi apontada como fator social preponderante para a evasão escolar nas turmas de EJA da Escola Municipal Marissol. Dessa forma, com vistas à análise do impacto da categoria “violências” sobre esse fenômeno, foram criadas as subcategorias: conceito de violência; percepção de violência no bairro e na escola; causas e principais manifestações de violências na escola; e mecanismo de prevenção e solução de conflitos produtores de violências (Quadro 2).

Quadro 2 – Categorização para análise do impacto da violência sobre a evasão escolar nas turmas de EJA da Escola Municipal Marissol.

Categoria 1	Conceito de violência
Categoria 2	Percepção de violência no bairro e na escola
Categoria 3	Causas e principais manifestações de violências na escola
Categoria 4	Mecanismo de prevenção e solução de conflitos produtores de violências

Fonte: Respostas às entrevistas e aos questionários aplicados. Elaborado pela pesquisadora.

4.5.1.4.1 Conceito de violência

Em relação às concepções e conceito de violência (Tabela 16), 100% dos estudantes matriculados consideraram que violência seja agressão física; 83,33% classificaram as agressões verbais como xingamentos e insultos. Já morte/assassinato, roubo e tráfico de drogas se equiparam, contaram cada uma com 33,33% das respostas; e falta de respeito e uso de drogas com 8,33% cada das concepções e conceitos de violência.

Já entre os estudantes desistentes, a maior parte das opiniões referiu-se à violência como sendo agressão física (69,23%), mesma concepção dos estudantes matriculados respondentes. Destes, 46,15% classificaram as agressões verbais como xingamentos e insultos como sendo violência; sendo o uso de drogas na escola é o terceiro maior fator citado com 23,08%. Brigas de gangues, tráfico de drogas e vandalismo equipararam-se com 15,38% das respostas, cada; assim como também ameaças, falta de respeito, homofobia, intolerância, racismo e roubo, contando cada uma, com 7,69% das respostas.

Tabela 16 – Conceito de violência para os estudantes matriculados e desistentes respondentes⁴⁹.

Modalidade	Matriculados %	Desistentes %
Agressão física	100%	69,23%
Xingamentos e insultos	83,33%	46,15%
Morte/Assassinato	33,33%	-
Uso de drogas na escola	8,33%	23,08%
Brigas de gangues	16,67%	15,38%
Tráfico de drogas	33,33%	15,38%
Vandalismo	-	15,38%
Ameaças	-	7,69%
Falta de respeito	8,33%	7,69%
Homofobia	-	7,69%
Intolerância	-	7,69%
Racismo	-	7,69%
Roubo	33,33%	7,69%

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes desistentes. Elaborada pela pesquisadora.

De acordo a Abramovay (2002), não há, entre os pesquisadores, nenhum conceito consensual sobre a definição de violência escolar devido de que a caracterização da violência

⁴⁹ Foi oportunizado aos respondentes marcarem no questionário, mais de uma alternativa assim como também acrescentar demais motivos.

varia em função do estabelecimento escolar, de seu local, da posição de quem fala (gestores, professores, pais, estudantes...), da idade e do sexo, do tempo e dos atores que a examinam.

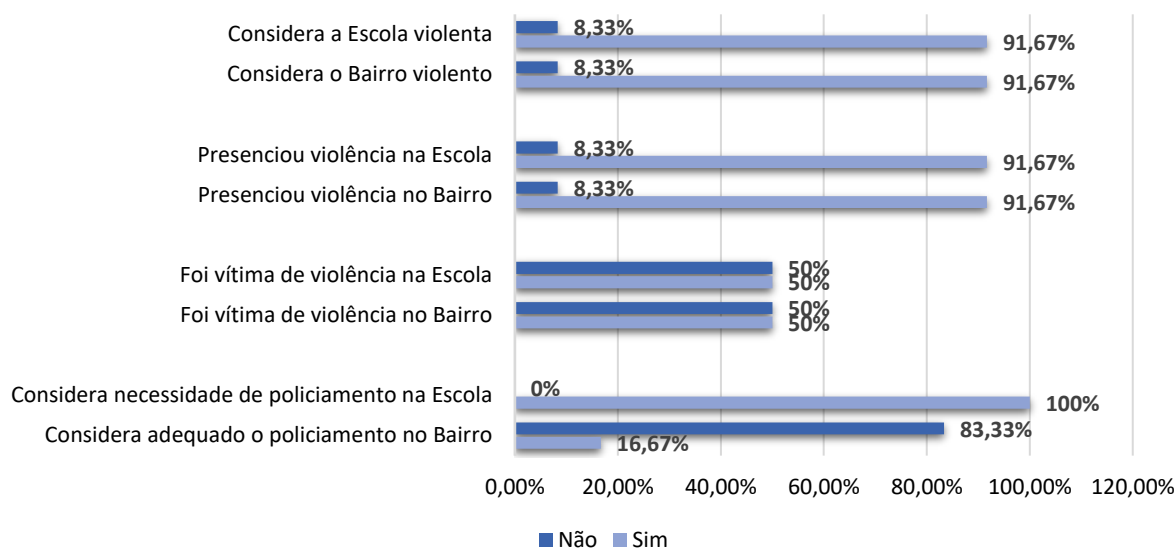
A defesa por conceito ampliado de violência se fundamenta numa compreensão do fenômeno como algo intrinsecamente relacionado ao contexto social, histórico, cultural em que ele se dá, com a vantagem de poder abarcar ações, comportamentos e processos diferenciados que envolvem sujeitos distintos (alunos, professores, moradores da comunidade, etc.) e a própria instituição escolar. Assim, não são apenas os episódios graves e espetaculares – como homicídios, porte e uso de armas – que são compreendidos como violência, mas também conflitos, comportamentos e práticas institucionais incorporadas ao cotidiano dos estabelecimentos de ensino. (ABRAMOVAY, 2006, p. 79).

Trata-se de um problema social e multifatorial que, em assim sendo, torna-se uma das manifestações mais difíceis de se prevenir e/ou controlar, que não pode banalizada, haja vista suas consequências para toda a sociedade. No contexto escolar, as violências podem apresentar impactos sobre o ensino, sua qualidade e a aprendizagem, à medida que fazem com que os estudantes tenham dificuldades de se concentrar durante as aulas, fiquem inseguros, nervosos, com medo ou revoltados, percam dias letivos e a vontade de ir à escola, o que traz prejuízo ao seu desenvolvimento pessoal e, conseqüentemente, acadêmico, tendendo a provocar também, o abandono e a da evasão escolar. Quanto aos professores, uma consequência direta das violências e do desmerecimento do seu trabalho, a rotatividade deles nas escolas, uma vez que procuram transferir-se para locais que se mostrem mais seguros, abrindo, lacunas no quadro de docentes das escolas nas quais ocorrem mais episódios de violências.

4.5.1.4.2 Percepção de violência no Bairro e na Escola

Sobre a percepção de violência no Bairro e na Escola Municipal Marissol pelos estudantes matriculados e frequentes (Gráfico 14), 91,67% consideram a localidade violenta. Também 91,67% já presenciaram algum tipo de violência no bairro; e 50% dos respondentes já sofreram algum tipo de violência naquele local. Já em relação à Escola Municipal Marissol, 91,67% dos estudantes matriculados e frequentes consideram a escola violenta; 91,67% já presenciaram algum tipo de violência dentro da escola; e 50% sofreram algum tipo de violência dentro da escola. Questionados sobre a qualidade do policiamento no bairro, 83,33% não consideram adequado o policiamento na escola e em seu entorno e 100% consideram necessária a presença de policiais na escola, principalmente nos portões, em horários de entrada e saída.

Gráfico 14 – Percepção de violência, no Bairro e na Escola, pelos estudantes matriculados nas turmas de EJA da Escola Municipal Marissol.



Fonte: Questionários e entrevistas aplicados. Elaborado pela pesquisadora.

Das violências, presenciadas ou sofridas, na escola pelos estudantes matriculados e frequentes nas turmas de EJA da Escola Municipal Marissol, foram elencadas agressões físicas e verbais à estudantes ou professores (83,33%); ações de gangues, entre elas o atentado à bomba (58,33%); agressões verbais de funcionário da escola à estudantes (75%); estudantes na escola sob o efeito de drogas (33,33%) e atos de racismo, xenofobia e homofobia contra professores ou estudantes (66,67%).

No tocante às agressões físicas, há uma tendência à ação e reação entre os estudantes, sendo as brigas legitimadas por uma cultura de violência propagada tanto individualmente entre os estudantes quanto de forma coletiva, por meios de grupos que se juntam especificamente para acertar contas seja com rivais seja pelo tráfico de drogas.

Referente a agressões verbais de funcionário da escola à estudante, (A6) relatou:

“O Coordenador da escola, ele é muito ignorante, mal educado, não sabe *dá* o exemplo pros seus alunos, ele sabe só gritar com todo mundo. Por isso seus alunos são rebeldes, são ignorantes, usam droga todos os dias dentro da escola, ninguém gosta de ficar em lugar que não é bem tratado”. (A6⁵⁰)

Percebe-se uma causalidade no discurso do estudante ao denunciar a relação desigual e tensa de poder onde os alunos são expostos a violências simbólicas exercidas por quem os devia

⁵⁰ A6, estudante matriculado na Escola Municipal Marissol. **Depoimentos**. Uberlândia, 10 de julho de 2017. Depoimento concedido à Patrícia Aparecida da Cunha.

acolher. Também os atos de racismo, xenofobia e homofobia podem ser inseridos nessa mesma relação, que além de causal, pode ser considerada, dual.

[...] escolas onde há desprezo, intolerância e que, por isso, são locais de “anti-educação” e de difícil acesso à aprendizagem, na medida em que não se estabelece um campo produtivo de diálogo entre os que deveriam ensinar e os que estão na escola para socializar-se e aprender. Quando o professor é o agressor, verifica-se a falta de exercício do papel positivo de educador, o auto-respeito e a quebra de contrato com sua profissão. Em todos os casos, com diferentes gradações e sentidos se violenta a educação. (ABRAMOVAY, 2006, p. 141).

Já as violências na comunidade local à Escola Municipal Marissol, sofridas ou presenciadas, relatadas pelos estudantes matriculados e frequentes referem-se à roubos (41,67%); brigas (23,08%); assassinatos (83,33%) e tráfico de drogas (100%), o que revela a má qualidade dos serviços de segurança pública e a disseminação do tráfico de drogas no Bairro.

A violência urbana e a criminalidade são tidas, muitas vezes, como fomentadoras da violência que se manifesta nos arredores da escola, e a fragilidade da segurança pública no Bairro é explicitada pelo relato do estudante (A6⁵¹): “Na esquina de casa um rapaz deu três tiros no outro homem”.

A escola sofre interferência de diversos tipos de situações relativas à violência urbana e à criminalidade, que não são específicas à dinâmica escolar, mas que interferem no ambiente, afetando seu cotidiano, a maneira como ela se organiza e as relações entre os atores sociais que nela convivem.

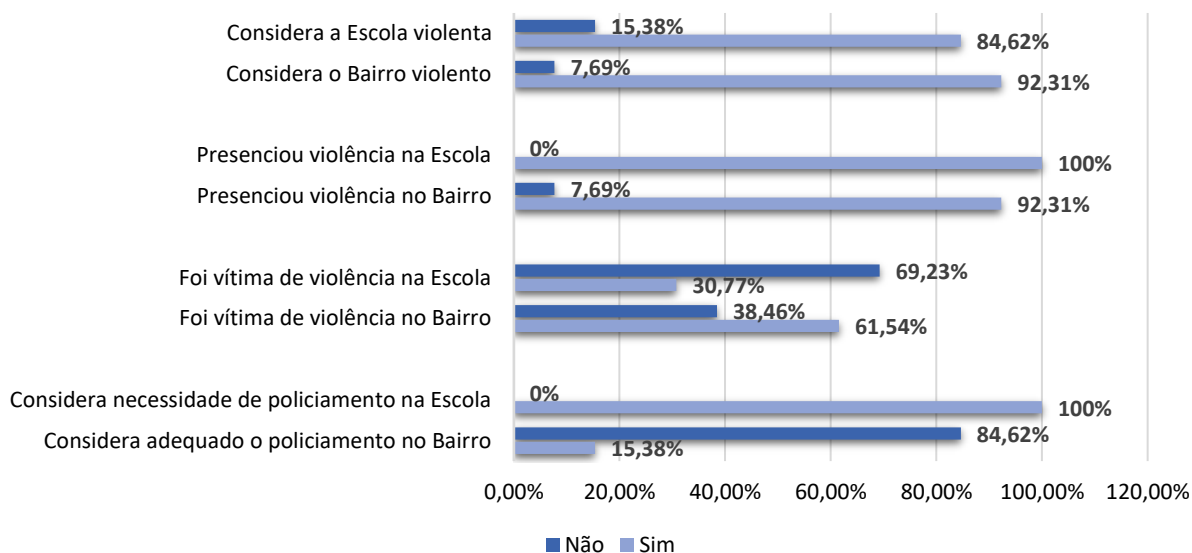
A escola, enquanto instituição imersa nesse ambiente, não está imune ao imaginário do medo e da insegurança tanto no que diz respeito à vulnerabilidade imaginária – isto é, ligada a uma sensação de insegurança e a ameaças a que a escola estaria sujeita – e à vulnerabilidade real, consequência da violência que marca certas áreas urbanas, da precariedade das instalações dos prédios escolares, da falta de pessoal e da deficiência dos mecanismos de vigilância e controle de escolas. (ABRAMOVAY, 2006, p. 277).

Em relação à percepção de violência no bairro da Escola Municipal Marissol pelos estudantes desistentes das turmas de EJA (Gráfico 15), a maior parte dos respondentes consideram o bairro violento (92,31%), já presenciaram violência no bairro (92,31%) ou foram vítima de violência naquela localidade (61,54%). Sobre a percepção de violência na Escola Municipal Marissol, 84,62% dos estudantes desistentes respondentes consideram a escola violenta, 100% já presenciaram violência na escola e 30,77% foram vítima de violência naquele

⁵¹ Idem.

ambiente. A respeito do policiamento no bairro, 84,62% dos estudantes desistentes respondentes não o consideram. Já a totalidade de estudantes considera necessário o policiamento na escola.

Gráfico 15 – Percepção de violência, no Bairro e na Escola, pelos estudantes desistentes das turmas de EJA da Escola Municipal Marissol.



Fonte: Questionários e entrevistas aplicados. Elaborado pela pesquisadora.

Das tipificações de violências presenciadas ou sofridas na escola pelos estudantes desistentes das turmas de EJA da Escola Municipal Marissol, destacam-se agressões físicas e verbais à estudantes ou professores (76,93%); ações de gangues, entre elas o atentado à bomba (38,46%); agressões verbais de funcionário da escola à estudante (23,08%); estudantes na escola sob o efeito de drogas (38,46%) e atos de racismo e homofobia contra professores ou estudantes (30,78%).

O estudante (A19⁵²) relatou: “Olha, uma menina que estudava na escola, ao sair do colégio, algumas meninas esperou ela sair e bateu muito nela. Falta de segurança do lado *di fora*”. Já o estudante (A21⁵³) denunciou: “Alunos traficantes espancando outros alunos”. E o estudante (A20⁵⁴) destacou: “Quando um aluno quase *tacou* a cadeira no professor”.

⁵² A19, estudante desistente da Escola Municipal Marissol. **Depoimentos**. Uberlândia, 10 de julho de 2017. Depoimento concedido à Patrícia Aparecida da Cunha.

⁵³ A21, estudante desistente da Escola Municipal Marissol. **Depoimentos**. Uberlândia, 15 de julho de 2017. Depoimento concedido à Patrícia Aparecida da Cunha.

⁵⁴ A20, estudante desistente da Escola Municipal Marissol. **Depoimentos**. Uberlândia, 10 de julho de 2017. Depoimento concedido à Patrícia Aparecida da Cunha.

Conforme Abramovay (2006, p. 199), as violências, de modo geral, “têm repercussões negativas para a saúde e para o sentido de integridade do sujeito, como pessoa e como professor”. Em muitos casos, são fatores de abandono das carreiras por parte os professores.

Já as violências na comunidade local à Escola Municipal Marissol relatadas pelos estudantes desistentes, das quais ou foram vítima ou presenciaram, referem-se à assalto a mão armada levando celulares e/ou carteiras (30,77%); ameaças (23,08%); agressões físicas (15,38%) e agressões verbais (15,38%), assassinatos (92,31%) e tráfico de drogas (100%).

Relativamente às práticas de violências que se apresentam no cotidiano das escolas, Abramovay e Ruas, ressaltam que:

Uma grande mudança resulta do fato de que as escolas e suas imediações deixaram de serem áreas protegidas ou preservadas e tornaram-se, por assim dizer, incorporadas à violência cotidiana no espaço urbano. Ademais, as escolas deixaram de certa forma, de ser um lugar seguro e protegido para os alunos e perdeu grande parte de seus vínculos com a comunidade. (ABRAMOVAY E RUAS, 2002, p. 29).

Nesse contexto, é relevante destacar que há escolas que passam por situações de violências e outras são historicamente violentas. Bernard Charlot (2002, p. 339) argumenta que “[...] quando o próprio bairro é presa da violência, é maior probabilidade de que a escola seja atingida por essa violência”. Todavia, essa não é uma regra, pois encontram-se escolas com baixos índices de violências, em bairros considerados violentos.

4.5.1.4.3 Causas e principais manifestações de violência na Escola

Os episódios de violências na Escola Municipal Marissol foram relatados por estudantes que, além de responderem aos questionários, optaram por também gravarem depoimentos. As narrativas seguintes referem-se a episódios de agressão, racismo, xenofobia e homofobia praticados por estudantes contra professores e coordenador pedagógico:

Aí o Coordenador ia lá, ele queria bater no Coordenador, porém uma dia ele foi conversar com o Coordenador, ele quase bateu no Coordenador, então, ficou uma cicatriz assim no pescoço do Coordenador porque ela fez uma cirurgia, por causa do acidente dele, aí começou a vazar aquele trem, foi uma coisa mais horrorosa. (A21)⁵⁵.

Então, ele chegou lá na sala, né, aí nós *pensou* que era um de Uberlândia e tal, aí ele começou a falar. E a voz dele era meio estranha, porque não é de nós daqui de Uberlândia. Aí eu perguntei *da onde que ele é* e ele falou assim que era do Haiti e tal. E falou o nome dele. Ele falou um nome bem estranho. Aí o povo começou a falar

⁵⁵ A21, estudante matriculado e frequente da Escola Municipal Marissol. **Depoimentos**. Uberlândia, 26 de outubro de 2017. Depoimento concedido à Patrícia Aparecida da Cunha.

que ele era preto fedido, que não sei o que, jogavam chiclete no cabelo dele, porque ele tem um *blackão*, sabe, jogaram chiclete e ele teve que cortar o cabelo, falavam que ele era catingudo e que não era pra ele ficar lá dentro. Ele ficou mal sabe. (A23)⁵⁶.

Quando eu estava no 8º, o professor de Artes ele era gay e o César não gosta de gay. O professor foi falar com ele que ele *tava* fazendo errado o desenho e tal, foi ensinar ele, ele levantou da cadeira e queria bater no professor. *Sentá* a cadeira no professor. Naquela escola ali o povo não é certo não. (A25)⁵⁷.

Outro episódio de racismo também foi relatado, mas, dessa vez o relatado partiu do professor contra o estudante.

O meu professor mesmo, o de História, ele não gosta de preto. Aí, ele ficava falando pra gente *sentá* longe dele, que não sei o que, e quando ele chegava na escola, ele ficava assim “ai, amadinhos do senhor”, que não sei o que e não sei o que, aí começava a gritar dentro da sala de aula e ficava louco, né. E quando o Coordenador chegava perto, ele falava baixinho. Coisa que nada estivesse acontecendo. Aí eu falei assim: — Esse homem é louco. Aí ele falou assim: — Por que louco, João?. Sabendo que eu não gostava que me chamava de João. Falei assim: — Professor, deixa eu te falar uma coisa, mas você não é dois não, viu?. Você sabe e está cansado de saber que eu não gosto que me chame de João”. Aí ele pegou e falou assim: — Por quê?. Aí eu falei assim: — Porque você grita e quando o Coordenador ou o Vice-Diretor chegam aqui você abaixa o tom. Aí tá. Passou, né. O Coordenador mesmo não falou nada, porque nunca fala nada. Aí depois ele pegou e falou assim, não sei porque um menino tinha perguntado de amadinhos do senhor, por que ele chama a gente assim, e ele falou assim: “amadinhos do senhor pra vocês é de Deus mas pra mim é uma forma de chamar vocês de capeta, de demônio.” (A23)⁵⁸.

A intolerância apresenta-se de diversas maneiras. Trata-se da desqualificação e desrespeito quanto às características peculiares do outro quanto à classe social, etnia, religião, orientação sexual etc., o que gera a discriminação e o preconceito e, quando posta no contexto escolar, tornar-se um fundamental fator desencadeador de violências. Segundo Fante (2005):

A intolerância, a ausência de parâmetros que orientem a convivência pacífica e a falta de habilidade para resolver os conflitos são algumas das principais dificuldades detectadas no ambiente escolar. Atualmente, a matéria mais difícil da escola não é a matemática ou a biologia; a convivência, para muitos alunos e de todas as séries, talvez seja a matéria mais difícil de ser aprendida. (FANTE, 2005, p. 91).

Embora os estudantes sintam-se desrespeitados por alguns professores, eles mesmos são também agentes produtores de desrespeito. Embora de significativa maioria negra, a atitude racista e xenófoba para com a nova professora de nacionalidade haitiana representa um

⁵⁶ A23, estudante matriculado e frequente da Escola Municipal Marissol. **Depoimentos**. Uberlândia, 26 de outubro de 2017. Depoimento concedido à Patrícia Aparecida da Cunha.

⁵⁷ A25, estudante matriculado e frequente da Escola Municipal Marissol. **Depoimentos**. Uberlândia, 26 de outubro de 2017. Depoimento concedido à Patrícia Aparecida da Cunha.

⁵⁸ A23, estudante matriculado e frequente da Escola Municipal Marissol. **Depoimentos**. Uberlândia, 26 de outubro de 2017. Depoimento concedido à Patrícia Aparecida da Cunha. Utilizados nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos sujeitos que participaram da pesquisa.

comportamento oposto ao esperado, porque os estudantes mostram-se intolerantes à nacionalidade, ao nome, ao penteado e à cor da pele. Também o comportamento homofóbico do estudante, relatado pelo colega, representa uma atitude inaceitável dentro de um ambiente cuja premissa deveria ser a formação escolar em contribuição ao aprimoramento do indivíduo como ser humano, sua formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Recorrentes conflitos entre estudantes e funcionários são, segundo o ponto de vista do estudante depoente, ações em reação ao tratamento a eles oferecido pelos funcionários da escola e que poderiam ser evitadas se a instituição fosse um ambiente “de harmonia e respeito entre todos”, o que gera desconforto a todos e estimula outras violências:

Do Professor de História, se todo mundo fosse pensar, ele ia levar um cacete lá dentro. Porque uma que ele não gosta de preto e na escola o que mais tem é preto. Uma que ele fica falando que “amadinhos do senhor” e quando foi descobrir o quê que era “amadinhos do senhor”, era capeta e demônio. Vou te contar uma coisa: sou muito estourado. Se ele continuasse assim, eu falei, a sorte foi que eles me passaram, eu já ia dar um cacete no professor, porque nossa, eu não estava aguentando mais não, aquele homem, ô! O psicológico da gente fica abalado com aquilo. (A23)⁵⁹.

Pelo Coordenador tem motivo. Ele *num* tem nem autoridade sobre ninguém ali. Uma hora ele *tava* vendo que ele ia levar um cacete, todo mundo já tinha falado que ele ia levar um pau lá dentro. Ele teve o tratamento que mereceu por conta de como ele trata a gente. Nem cachorro é tratado assim, Aliás, cachorro ele trata melhor. Ele chamou a gente de marginal pros *homi*. (A25)⁶⁰.

Diante dos fatos narrados, à primeira vista incoerentes, percebe-se que os estudantes registram sua indignação, queixam-se do tratamento que recebem de alguns professores e do coordenador pedagógico, contudo, ao terem oportunidade, não dispensam tratamentos de intolerância e desrespeito. Sequências de atitudes opressivas que têm início, muitas vezes, em uma ordem hierárquica em que escola e professores se aproveitam da autoridade a eles atribuída para exercerem seu poder, desqualificarem os estudantes sob formas de constrangimento e humilhações que podem colocar o estudante na condição de vítima e acarretar posteriores consequências. Freire (2014) destaca que:

[...] os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra e condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se "formam". O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na

⁵⁹ A23, estudante matriculado e frequente da Escola Municipal Marissol. **Depoimentos**. Uberlândia, 26 de outubro de 2017. Depoimento concedido à Patrícia Aparecida da Cunha.

⁶⁰ A25, estudante matriculado e frequente da Escola Municipal Marissol. **Depoimentos**. Uberlândia, 26 de outubro de 2017. Depoimento concedido à Patrícia Aparecida da Cunha.

contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está, clara, é ser opressores. Esses são o seu testemunho de humanidade. (FREIRE, 2014, p. 44).

Esse tipo de violência, descrito na literatura como simbólica, quando praticada pela escola e pelos professores pode levar a uma reprodução de comportamentos violentos pelos estudantes. São, muitas vezes, violências veladas pois têm início em atitudes tidas como parte da cultura e, por isso, legitimadas pela sociedade nas relações hierárquicas tais como direção-professor ou professor-estudante.

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro etc.), resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto. (BOURDIEU, 2012, p. 47)

A maioria dos incidentes de violências nas escolas é atribuída aos estudantes, entretanto, professores se tornam violentos quando não conseguem posicionar-se positivamente e, muitas vezes, a resposta dos estudantes é a indisciplina e, em casos mais graves, outros tipos de violências contra a pessoa.

A violência simbólica pode trazer consequências aos estudantes, como baixo desempenho escolar, pois eles se sentem desmotivados e acabam aprendendo a fazer o mesmo; ou o abandono e a evasão escolar pois, quando constrangidos ou humilhados, os estudantes deixam de frequentar as aulas. Por outro lado há consequências também à instituição escolar, pois, em muitos casos, comportamentos violentos dos estudantes, seja por retaliação ou simples indisciplina, culminam na saída dos professores daquela instituição.

Em episódio de ataque à bomba na escola, promovido por estudante(s), houve intervenção policial com revista a todos os estudantes com o objetivo de encontrar o(s) culpado(s), segundo estudante, o Coordenador Pedagógico disse aos policiais: “aqui todo mundo é marginal. Esse povo desse Bairro aqui é marginal.” (A23)⁶¹.

As violências na Escola Municipal Marissol têm causas variadas. De um lado os acontecimentos revelaram um padrão de relacionamento difícil entre estudantes e funcionários (coordenador pedagógico e alguns professores); a indisciplina e a falta de limites dos

⁶¹ A23, estudante matriculado e frequente da Escola Municipal Marissol. **Depoimentos.** Uberlândia, 03 de julho de 2017. Depoimento concedido à Patrícia Aparecida da Cunha.

estudantes; os desrespeitos mútuos; as agressões verbais e ameaças dos estudantes contra os funcionários; o consumo de drogas por estudantes em sala de aula; a explosão de bombas em sala de aula e no pátio da escola; como também as marcas no edifício – em especial janelas, paredes e muros, alvos de depredações. Todos esses eventos causaram um sentimento de insegurança e de medo permanente na Escola Municipal Marissol. De outro lado, a violência existente na escola é narrada como muito próxima às ameaças presentes no contexto social do qual a instituição faz parte, sendo o medo instaurado proveniente, primordialmente, de ações relacionadas ao tráfico de drogas no entorno da escola, que, em sua maioria, por receio de represálias, não são comunicadas às autoridades de segurança pública pois não são registrados os boletins de ocorrência na Polícia Militar.

O tráfico de drogas se configura como um problema na comunidade onde se localiza a Escola Municipal Marissol, alicia adolescentes e jovens e causa sua vitimização precoce; e essa realidade adentrou os muros escolares, sendo relatada a existência de estudantes envolvidos na venda e no consumo de drogas como de pessoas da comunidade local que invadiam a escola com tal propósito, sendo o espaço da quadra mencionado como palco dessas atividades ilegais.

Os alunos eles fumavam droga dentro da sala e na quadra. Nem respeitava os professores. O professor falava pra sair, igual mesmo o Professor de Geografia, nós sentávamos no fundo da escola, da sala, eu o Joaquim, o Pedro, o Mateus e o Paulo. O Pedro pega a maconha dentro da bolsa, pegava a *dola* e *dichavava* lá na sala e aí recendia aquele *fedorzão*, né, *bolava* e começava a fumar. O professor de Geografia falou pra ela assim: — Você respeita pelo menos a minha aula e sai pra fora!, ele falou assim: — Eu não tô na sua casa, você não me manda, não sei o quê, xingou o professor daqueles *nomão* mais feio, e era assim. (A25)⁶².

Nota-se que alguns estudantes já ultrapassaram a linha limite do desrespeito e seus comportamentos já não mais se enquadram como mera indisciplina, mas, sim, em atos infracionais (haja vista que menores de idade não cometem crimes), e a escola carece de agentes auxiliares para conter certas situações como agressões física, ameaças de mortes, atos de terrorismo (explosão de bomba na escola), depredação ao patrimônio público; são necessários o auxílio e a intervenção do Conselho Tutelar, da Polícia Militar, do Juizado da Infância e Juventude, da Promotoria da Infância e Juventude, além de outros órgãos pertencentes aos meio de Justiça e Segurança Pública.

⁶² A25, estudante matriculado e frequente da Escola Municipal Marissol. **Depoimentos.** Uberlândia, 03 de julho de 2017. Depoimento concedido à Patrícia Aparecida da Cunha.

Essas diferentes manifestações de violência são entendidas pela comunidade escolar como reflexo da ausência do patrulhamento policial escolar, extinto em 2016, um grave problema de gestão pública e comum à maioria das escolas de nosso País. Todavia,

Quando a violência vem literalmente de fora, costuma-se buscar sentidos não nas relações sociais que se dão dentro das escolas, nem no seu clima, mas se sublinha a impotência, a dúvida de que a escola, por si, possa fazer frente, prevenir e até punir tais atos, já que esses são impetrados principalmente por outros - os estranhos -, sobretudo se esses são enquadrados como “bandidos”. Daí, a relevância de conhecer o entorno da escola; de como se percebem, mutuamente, a escola e o bairro; identificar quem são os autores de atos violentos (alunos, ex-alunos, pessoas estranhas à comunidade escolar, membros do crime organizado, por exemplo) e os porquês percebidos como desencadeadores imediatos da violência, assim como sentidos mais complexos. (ABRAMOVAY, 2006, p. 304)

4.5.1.4.4 Mecanismo de prevenção e solução de conflitos produtores de violência

Após os episódios de violência na escola houve, em parceria com o Ministério Público Estadual e outras autoridades tanto judiciárias quanto da área de segurança pública como também da Associação de Moradores do bairro local, convite à comunidade escolar para participação no Projeto “O Poder Judiciário na Escola”.

Dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação (SME) por meio do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Neja), assumiu o desafio de reverter daquele quadro: conduziu estudos e estabeleceu parcerias tendo como meta primordial agir diretamente sobre as violências existentes naquele universo escolar.

A mediação é uma ótima ferramenta para lidar com os conflitos interpessoais ocorridos na escola, principalmente quando eles envolverem poucas pessoas, como, por exemplo, autor e vítima, e se referirem a infrações escolares mais simples, embora possa também ser usada para conflitos com várias pessoas, com a mesma sistemática. (NUNES, 2011, p. 84).

Contudo, a Gestão Escolar, contrariando as orientações da SME, optou por afastar daquela unidade escolar os estudantes que possuíam vínculo com o tráfico de drogas, o que ocasionou o agravamento da situação. Há expectativas com relação ao que se espera daqueles com os quais se compartilha a gestão. Conforme Gomes (2005), muitos estudos demonstraram que aquilo que se espera de alguém tende a influenciar o seu comportamento e, conseqüentemente, o resultado de suas ações.

A gestão escolar deveria assumir uma autoridade compartilhada, na qual comunidade escolar interna e externa, Associação de Moradores, entre outros, poderiam constituir parcerias visando à transposição de barreiras e alcance dos objetivos.

4.5.2 Percepções dos professores

Conforme explicitado na metodologia, a pesquisa contou com a participação de (4) quatro professores, abaixo identificados por meio de código alfanumérico, em que as letras Q e E designam os métodos adotados para a coleta, questionário misto e entrevista, respectivamente, e o numeral simboliza a ordem sequencial das coletas:

- Q1 – Professor Especialista II, contratado, possui titulação em especialização e 20 (vinte) anos de tempo de magistério;
- Q2 – Professor Especialista II, pertence ao quadro efetivo, possui titulação em especialização e 21 (vinte e um) anos de tempo de magistério;
- Q3 – Professor Especialista II, contratado, possui titulação em especialização e 18 (dezoito) anos de tempo de magistério;
- E4 – Professor Especialista II, pertence ao quadro efetivo, possui titulação em especialização e 7 (sete) anos de tempo de magistério.

Nenhum dos professores participantes da pesquisa possui formação específica para a EJA. De acordo com Jardimino e Araújo (2014):

As recentes pesquisas evidenciam ainda que os professores da EJA, originários de diversas áreas de formação, são preparados para atuar no ensino regular e ingressam na EJA por diferentes motivos e, em raras situações, por uma escolha pessoal. Em geral são professores que não possuem formação teórico-metodológica para o trabalho com jovens e adultos, construindo sua compreensão das necessidades e possibilidades da docência na EJA no dia a dia da sala de aula. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 96).

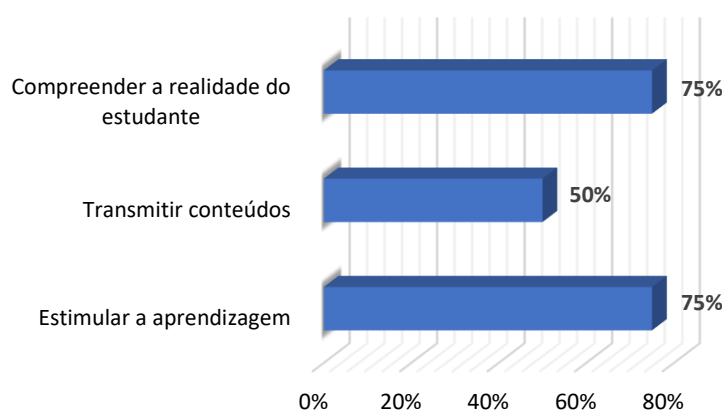
Quando questionados sobre os motivos que os levaram à escolha de trabalho na EJA, responderam que (Q1) “Nada em particular”; (Q2) “Oportunidade de trabalho”; (Q3) “Identificou-se, pois tem adultos e eles levam a sério. Quanto aos jovens, querem recuperar o tempo perdido para uma melhor oportunidade de trabalho”. O professor (E4) relatou:

Eu não sabia o que era EJA. Quando eu passei no concurso, eu fui muito pela questão do horário de trabalho que seria à noite, porque na época eu fazia outra Graduação durante o dia. Aí depois eu entrei, né, vi o perfil de aluno que na época era um perfil mais legal de adultos, de pessoas que queriam refazer a questão da alfabetização, da

Educação, aí eu me encantei. Mas de um tempo para cá mudou o perfil e passou a ser de um público mais jovem, bem mais jovem e muito desinteressado.

Quanto o papel do professor ao lecionar na EJA, conforme o Gráfico 16, dos motivos elencados no questionário, 75% dos profissionais apontaram “[...] compreender a realidade do estudante” e “[...] estimular a aprendizagem”; e 50% assinalaram “[...] transmitir conteúdo”. Além disso, o professor (Q1) complementou dizendo que “[...] lecionar na turma de EJA é estimular o estudante a vislumbrar oportunidades na vida a partir do estudo” e o professor (E4) disse que “[...] lecionar na EJA é tentar levar a uma transformação social, não só uma transmissão de saber. Eu acho que é mais uma troca de saber e principalmente, o professor como apoiador do desenvolvimento humano”.

Gráfico 16 – Opinião dos professores Q1, Q2, Q3 e E4 sobre o papel do professor ao lecionar na EJA.



Fonte: Questionários aplicados aos professores. Elaborado pela pesquisadora.

A consciência do papel primordial de compreender a realidade dos estudantes por parte desses professores remete ao reconhecimento não somente de que esses jovens possuem capacidades individuais que precisam ser respeitadas, mas também ao compromisso com o resgate do sentimento de pertença ao espaço escolar, esquecido, na maioria das vezes por esses estudantes, ao ingressarem na EJA, devido à perda da autoestima em virtude do abandono familiar, do histórico de repetências e/ou expulsão da escola regular, de violências, do envolvimento com drogas, entre outros fatores.

Sobre os desafios em lecionar na EJA, 75% dos professores apontaram a evasão, objeto deste estudo, como o maior desafio; 50% o desinteresse dos estudantes pelos estudos e 25% o ambiente desfavorável ao aprendizado. O professor (Q1) apontou como desafio “[...] a falta de

interesse dos estudantes, associados aos problemas sociais e econômicos dos discentes”; já o professor (Q2) destacou que o “[...] aluno adolescente desmotiva o aluno adulto estudar pois são indisciplinados, desinteressados, obrigados a estudar. Aluno adulto não suporta aprender com tamanha bagunça do adolescente”. Para o professor (E4):

[...] a maior dificuldade foi quando eles (gestão escolar) começaram a jogar os meninos da manhã e da tarde, que eram meninos muito difíceis, que não queriam estudar, e jogavam para a EJA. Então a gente perdia alunos maravilhosos, e ficava com uma sala do antigo PAV, que já foi até extinto. Então virava um expurgo. Então acabava que a gente fazia o nosso trabalho de faz de conta, porque muitas vezes eu tinha que dar aula porque o Juiz obrigou que o menino tem que tá ali ou porque o menino ganha Bolsa Escola, de manhã ou de tarde e a gente tem que aguentar porque senão fecha a escola e a gente fica sem trabalho.

Percebe-se uma corroboração entre os argumentos dos professores Q2 e E4 a respeito da baixa idade dos estudantes da EJA da Escola Municipal Marissol, uma vez que constatou-se a matrícula de estudantes de 12 a 14 anos de idade, contrariando as legislações vigentes, inclusive a que dispõe sobre o funcionamento da EJA nas Escolas Municipais de Uberlândia.⁶³

Em relação à percepção dos professores sobre os desafios encontrados pelos estudantes na EJA, 50% apontaram o cansaço físico devido à sobrecarga de trabalho e a falta de apoio da família nos estudos como o maior desafio, seguido pela falta de tempo para estudar com 25%. Para o professor (Q2), “[...]o bairro está cheio de adultos com vontade de estudar e precisando, mas desanimam quando ficam sabendo dos adolescentes na sala de aula. A escola gasta muito tempo vigiando esses alunos”. O professor (E1) destaca “[...] a dificuldade de convivência dos alunos adultos com os mais novos” como sendo o grande desafio posto aos estudantes na EJA. Para os professores, a questão dos jovens cada vez mais jovens na EJA é um desafio tanto para estudantes quanto para professores. Fatores discutidos por Paiva e Oliveira (2009), que recomendam atitudes urgentes em prol da mudança da história de vida desses estudantes:

Além de lamentar e nos indignar, podemos pensar sobre como os educadores da EJA estão conscientes do seu papel e o que percebem poder fazer em prol da formação desse indivíduo, que não é tão idoso, porque ele não tem a chance de envelhecer. São jovens vidas desperdiçadas por um sistema econômico e por um sistema educacional ineficientes e perversos. Muitos dos mais favorecidos nesse processo estão tão ocupados com suas próprias vidas, com a manutenção do status quo, às vezes duramente alcançado, que não tem tempo para lutar contra essas contradições. Deixam a tarefa aos poucos que não podem viver relativamente bem como isso. Mas é preciso

⁶³ Art. 2º A Educação de Jovens e Adultos será oferecida aos jovens e adultos com a idade mínima de 15 (quinze) anos completos no ato da matrícula que não tiveram acesso à escolaridade ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental na idade própria, prevista em lei. (Decreto Municipal nº 14.045, de 3 de maio de 2013). Texto mantido também, desde 2010, ano inicial para coleta dos dados quantitativos.

ver como essa dimensão se atualiza e amplia a cada suposto “novo tempo”. (PAIVA; OLIVEIRA, 2009, p. 55)

Indagados sobre as atividades desenvolvidas como impulsionadoras para motivação dos estudantes, observou-se uma unanimidade nas atividades desenvolvidas no Laboratório de Informática e Biblioteca da Escola Municipal Marissol, como também do desenvolvimento de projetos pedagógicos. Há também os que utilizam de visitas técnicas, músicas, confecção de cartazes, vivência dos vocabulários, teatros, debates, seminários, roda de conversa, como formas alternativas em apoio às aulas expositivas, como estímulo aos estudantes, principalmente daqueles que se apresentam maiores dificuldades ou estão desmotivados. Nota-se que a intencionalidade pedagógica no planejamento das ações de ensino não tem alcançado devidamente os estudantes, pois 75% dos estudantes matriculados e 84,62% dos desistentes respondentes declararam que a metodologia de ensino de seus professores era desinteressante, referindo-se às práticas educativas tradicionais e pouco motivadoras. A esse respeito Brunel (2014) afirma que:

Muitas vezes, as aulas monótonas e repetitivas, os professores autoritários não satisfazem mais os alunos naquele momento. Não podemos esquecer, também, que a falta de professores na escola pública é tida pelos alunos, pais e pelos professores, como um desestímulo à permanência na escola, pois no momento em que os alunos ficam dois períodos sem aula, no pátio ou vão para casa mais cedo, quebra-se a “sequência escolar”. (BRUNEL, 2014, p. 117).

Todos os professores participantes (100%) apontam como motivo predominante para a evasão escolar, a falta de segurança ou a violência na escola e em seu entorno; 75% acreditam que as causas são também o trabalho, os problemas de saúde com os estudantes e/ou familiares e a mudança de domicílio; seguidos pela falta de tempo para estudar e pela ausência de incentivo da família com 25%. Para (Q1), “[...] os alunos não acreditam nas ações governamentais que possam viabilizar oportunidades para um futuro melhor”; (Q2) acha que “[...] a escola pode convidar os alunos adultos do bairro a frequentar a EJA”; (E4) diz que “[...] a desmotivação principalmente. E nos caso das EJA’s em que eu lecionei, perdia bons alunos por questão da disciplina dos outros. A violência também pode estar entre esses motivos”.

Na descrição da concepção de violência, (Q1) acredita que “[...] agressão verbal, principalmente, entre os alunos é um característica da violência”; (Q2) relata que “[...] desrespeito para com o outro já caracteriza violência, considero isso violência”; (Q3) caracteriza violência como “[...] as drogas que chegam aos alunos antes de entrarem na escola” e (E1) coloca que “[...] violência é quando você fere o outro, seja moralmente, fisicamente, mentalmente e em qualquer sentido, quando você viola a integridade moral e física do outro”.

Fica perceptível, na análise do contexto dos relatos dos respondentes aos questionários, o entendimento de violência na sua forma física, que ofende a integridade ou saúde corporal. Tal fato ocorreu também entre os dois grupos de estudantes sondados. Entretanto, o conceito de violência vai além de uma concepção específica. É um fato humano e social, por isso, seu conceito engloba dimensões diversas, dependendo, inclusive, de fatores culturais, dessa forma, seu conceito pode variar de indivíduo para indivíduo.

No que concerne à percepção da Escola Municipal Marissol como um lugar violento, 50% não responderam; 25% disseram que não e 25% acreditam que sim. Sobre terem presenciado algum tipo de violência na escola, 25% não responderam; 75% disseram que sim. (Q1) respondeu que “[...] talvez agressão verbal entre alunos”. Quanto a terem sofrido algum tipo de violência na escola, 50% disseram que não. (Q3) respondeu “[...] física não, porém existem outros tipos de violências, como falta de respeito, falta de Educação, palavrões em sala. A aluna estava drogada, perdeu o controle e ficou violenta” e (E1) relatou:

[...] foi o ano passado, em 2016, final de março. A gente *tava* com um problema grande de tráfico na escola e a Direção resolveu mandar embora todos os alunos que estavam causando isso lá, e eles se rebelaram, e um aluno jogou pela janela uma bomba. Estava dando aula na sala da frente, na porta, e essa bomba estourou atrás de mim. No que ela estourou, meu ouvido esquerdo estourou o tímpano, saiu sangue e eu caí na hora, no que eu caí, eu virei meu pescoço, meu corpo caiu em cima do meu pescoço, e aí eu tive mielopatia, perdi a coordenação fina do membro direito, sinto muita dor, cervicalgia. E faço tratamento até hoje. (Entrevista concedida em dezembro de 2017).

Nota-se que sensação de insegurança relatada por professores equivale a relatada pelos estudantes no que se refere à Escola e ao Bairro, incluindo-se as situações de negligência. No que tange principalmente ao tráfico de drogas, podem ser percebidas como associadas aos diversos relatos de agressões dentro do espaço escolar apresentados por todos os grupos. A escola muitas vezes pode funcionar como espaço de produção e reprodução das violências em consonância com a sociedade em que está inserida.

Fato interessante é que o professor (E1) vítima de agressão, em um primeiro momento não culpou o estudante (A1) e atribuiu o fato a uma forma de chamar a atenção. Já no registro de ocorrências da Polícia Militar o fato foi narrado da seguinte maneira:

Segundo relatos do solicitante, Diretor da Escola Municipal Marissol (D1), o aluno (A1) que estava na sala de aula da 7ª série sala 3 foi advertido pelo professor (P1) devido à perturbação que o mesmo estava provocando na sala. Juntamente com o Coordenador (C1) foram até a sala para solicitar que o mesmo se retirasse, após muita insistência o aluno se recusava a sair e muito exaltado começou a ameaçar a todos, o professor (P1), a Coordenador (C1) e o Diretor (D1), inclusive dizendo palavras de baixo calão e desacatando a todos da diretoria da escola. Após as ameaças de morte o aluno soltou um artefato explosivo no interior da sala, chutou a lixeira esparramando

todo o lixo no pátio e quebrou 02 vidros da porta de entrada da escola após os fatos o aluno evadiu e não foi localizado. Ao vosso conhecimento. (Banco de dados do Cinds/Reds, registro de março de 2016).

Percebe-se, comparando a narrativa do professor (E1) e do registro da ocorrência pela Política Militar, que as ações violentas sofridas pelo professor (E1) não foram relatadas, dessa forma, o professor foi novamente procurado e ao ser indagado sobre os motivos pelos quais não solicitou retificação do Boletim de Ocorrência, respondeu:

Eu não fiz o Boletim de Ocorrência e nem fiz depois o que o Coordenador (C1) falou: — Entra na justiça, contra a família e tudo. Porque se eu fosse fazer eu ia ter que relatar o nome do aluno de novo, do aluno (A1), e a gente sabe que ele tem um contato lá com o pessoal lá que mexe com as drogas e tudo. Então eu não fiz por conta disso também. Mas como não precisou do Boletim de Ocorrência para comprovar, comprovou pelas testemunhas, aí o pessoal lá da Medicina do Trabalho e pela minha condição clínica mesmo, que eles estavam vendo diante deles e dos médicos, aí não precisou, mas foi por isso, eu não ia fazer outro boletim até porque eu *tava* morrendo de medo, porque segurança, respaldo nenhum a gente tem da Prefeitura, né? Vou lá, faço um boletim e o cara aparece na porta da minha casa. Foi a mesma coisa quando o Coordenador (C1) falou: — Entra na justiça pra você conseguir danos morais e tal. O que eu ia ter que fazer? A primeira coisa é que eu ia ter que ir no Juiz e apontar e falar tudo o que tinha acontecido comigo e falar nomes, aí eu preferi deixar por isso mesmo, preferi manter minha vida e da minha família. (Entrevista concedida em abril de 2018).

E complementou:

Inclusive sobre esse boletim até eu lembro disso no dia, o Professor (P1) ele queria ir embora, ele não queria nem esperar a polícia chegar, porque o aluno (A1) ameaçou ele mesmo de morte, pegou carteira pra jogar nele e tudo, e aí ele também não queria fazer o Boletim de Ocorrência com medo de *revidação*, ainda mais que ele mora aí no bairro também. Mas aí mais por insistência da parte do Diretor (D1) e tudo, ele ficou e fez o Boletim de Ocorrência. (Entrevista concedida em abril de 2018).

Até que ponto o professor (E1) entende o estudante (A1) como vítima da sociedade? Foi por entendê-lo como vítima que resolveu não representar contra ele ou responsabilizar sua família, pois no caso, o estudante tratava-se de um menor de idade? Não teria o professor não representado por receio sofrer de represálias? Sobre esse medo, que preocupa professores e demais funcionários da escola, Abramovay (2006) afirma que:

Em ambientes em que a violência e o medo se instalam de forma sutil ou aberta, impera a lei do silêncio e a lei do mais forte, até quando se trata de pequenos furtos. A lei do mais forte não se legitima apenas pela ameaça da violência, é também alimentada por uma cultura que preza o considerado mais forte, o vencedor, desprezando o que perde – comum expressão da contravenção em assaltos – o que apanha, o que é furtado. Assim testemunhas e vítimas não comentam o visto, o sabido, por temor da represália ou de ser estigmatizado. Revela-se, ainda, a vulnerabilidade dos mais fracos, decorrente da intimidação física e verbal, banalizando a violência e fazendo com que os diferentes atores se sintam desprotegidos e quase culpados. Isso

implica, por sua vez, a sensação de insegurança, desordem e de impunidade, o desprestígio da ordenação do público. (ABRAMOVAY, 2006, p. 265).

O professor (E1) esclareceu que percebeu o início dos danos à sua saúde física após ocorridos e registrados os fatos:

Sobre a questão do Boletim de Ocorrência, na hora que aconteceu o fato, que estourou a bomba, o sangue ele ficou acumulado no meu ouvido e ele foi sair só depois. E outra coisa: como os alunos ficaram muito perturbados, o Coordenador (C1) e o Diretor (D1) *pediu* pra gente não sair de dentro de sala de aula, pra ficar ali, segurando os meninos. A única pessoa que saiu de sala no caso foi o Professor (P1), porque o aluno (A1) ameaçou ele de morte, tanto que ele já foi embora na hora da escola e a gente ficou em sala vigiando os alunos. Aí depois, algumas horas depois, que o aluno virou pra mim e falou assim, acho que era um aluno do 9º ano: — Professor, está saindo sangue do seu ouvido. Esse foi o primeiro dia, que foi da bomba. (Entrevista concedida em abril de 2018).

Além desse fatídico episódio, o professor (E1) relatou um fato seguinte em retaliação à ação da Gestão Escolar, contrariando as determinações da Secretaria Municipal de Educação, em expulsar da escola os estudantes vinculados com o tráfico de drogas.

Aí depois, não sei se dois ou três dias depois, aí já foi a questão na invasão na escola, do dia que apareceu um monte de aluno lá na porta, encapuzado, falando que ia matar a gente e aí a gente ficou trancado dentro da escola, pra não acontecer nada com a gente. Chamamos a polícia e não teve polícia e então por isso não teve Boletim de Ocorrência. (Entrevista concedida em abril de 2018).

Em relação às providências adotadas pelo poder público no sentido de amparo ao professor, respondeu:

Em relação à providência na escola eu não sei, sei assim que como eu abri o CAT, que é a Comunicação de Acidente de Trabalho, e teve toda aquela investigação, aí eu lembro que o pessoal da Coordenação da EJA foi lá, fez umas entrevistas lá com o pessoal, mas assim, a providência certa assim eu não sei o que foi feito, até porque como eu *tava* muito abalado psicologicamente, meu psiquiatra mesmo falou: “—Você não vai procurar saber nada do que está acontecendo lá naquela escola. Eu lembro que depois, conversando com o Professor (P2), que é um amigo meu que dá aula lá, bem depois, ele falou que nessa mesma semana, depois que aconteceu o fato da bomba e depois que aconteceu o fato da invasão dos alunos encapuzados e tudo, que teve mais coisas que aconteceu na semana, mas na época eu nem fiquei sabendo, porque o pessoal preferiu me poupar. Agora de providência da escola eu não sei. Providência em relação a mim, a única coisa que eles falaram que podia me auxiliar naquele momento era com o afastamento, tanto que eu fiquei superdesamparado, que eles não deram nenhum apoio financeiro, então toda a parte de fisioterapia, porque eu perdi o lado que foi paralisando aos poucos, o lado direito do corpo, os exames que eu precisei fazer, o psiquiatra com os remédios que eu precisei tomar, tudo isso foi por minha conta, a Prefeitura não me ajudou em nada, eles falavam que não podiam, que não tinham condição, que a Prefeitura estava quebrada e *blá-blá-blá*. Providência em relação a mim nunca foi tomada, nada. (Entrevista concedida em abril de 2018).

Percebe-se o descaso dos gestores públicos com o professor e a falta de prioridade do Estado com o ensino público básico, em virtude, também, da ausência nos planos diretores e nas

propostas do Estado, voltadas à implementação efetiva de políticas públicas de segurança nas escolas, necessárias à melhoria da qualidade da escola pública não só de ensino básico, mas do sistema como um todo.

[...] no caso do Estado, limita-se a enfatizar violências por punições imediatas ou repressões a alguns – comumente os pobres e os negros. Em síntese, abdica-se da crítica ao todo, deixando-se de enfatizar como a escola vem sendo relegada a um papel secundário justamente em tempos em que mais se precisa da Educação. Evita-se, assim, a crítica à miopia das políticas públicas na área da Educação, desconsiderando nexos entre as violências nas escolas e a falta de políticas específicas para torná-las campos protegidos, com Educação de qualidade, professores satisfeitos com as condições de exercício da profissão e alunos respeitados em suas identidades juvenis e com condições materiais e simbólicas de frequentar escolas acolhedoras e, insiste-se, de qualidade. (ABRAMOVAY, 2006, p. 373).

Na classificação de fatores que poderiam melhorar a EJA da Escola Municipal Marissol, (Q2) coloca que “[...] uma escola acolhedora”; (Q3) pontua que “[...] a escola é ótima, o problema é o entorno e a família”; e (E1) relembra que “[...] algumas vezes que a gente teve os policiais lá, os meninos se sentiram muito intimidados, os que dão trabalho pra gente, e eles ficaram supertranquilos. Às vezes não participavam da aula mesmo não, mas só de não atrapalhar, já está bom”. O que corrobora com a opinião dos estudantes matriculados e desistentes, que acreditam que aumentar a segurança na escola e em seu entorno pode contribuir para melhoria da EJA da escola pesquisada; citando necessárias atividades de socialização incluindo as famílias.

É unânime a opinião dos professores, no que tange à presença de policiais na Escola Municipal Marissol, o que vai de encontro também aos anseios os estudantes, onde a totalidade de desistentes e matriculados, respondeu que considera necessário o policiamento na escola. No que concerne a opinião dos professores, (Q2) cita “[...] trabalho preventivo, educativo e informativo. Ex: Proerd”; (Q3) acredita que “[...] a polícia possa desenvolver o trabalho preventivo/educativo”; e (E1) “[...] considera necessária principalmente na EJA”.

Os professores têm um papel fundamental nas ações preventivas da violência nas escolas, uma vez que estão em contato direto com os estudantes. Entretanto, situações como a encontrada na Escola Municipal Marissol desenvolvem neles o sentimento de impossibilidade, agravando mais esse problema que afeta sobremaneira a Educação. O ensino público brasileiro se expandiu, mas em condições precárias, dessa forma, o professor encontra na escola uma sala de aula diversificada e desigual, muitas vezes em condições insuficientes para se promover o ensino e aprendizagem dos estudantes, lugares onde as violências fazem parte do cotidiano, por meio de suas mais diversas formas de manifestação. Assim, esse conjunto de fatores se torna, às

vezes, também um desestímulo para esses profissionais, principalmente quando não sabem como lidar com essas situações de violências.

4.5.3 Percepções do representante da equipe gestora

A Equipe Gestora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal Marissol é composta por 1 (um) Diretor, 1 (um) Vice-Diretor e 1 (um) Coordenador Pedagógico. Na ocasião da aplicação dos questionários e entrevistas o Coordenador Pedagógico encontrava-se em período de licença médica, já o Diretor assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em 06 de julho de 2017, porém solicitou o envio dos questionamentos via e-mail por estar demasiadamente ocupado do momento. O roteiro de entrevista foi enviado conforme solicitado em 06 de julho de 2017 e novamente em 16 de abril de 2018, porém sem respostas. Tanto nesse período como após ele, novos contatos foram estabelecidos via aplicativo *WhatsApp* e a todo momento o Diretor alegava ter enviado as respostas, porém essas nunca foram recebidas. O Diretor teve sua aposentadoria publicada em agosto de 2017. Todavia, por ser importante a percepção de algum dos membros da equipe gestora nesta pesquisa, foram utilizadas as falas do Vice-Diretor, que optou pela gravação de voz das respostas do questionário de professor, tendo respondido a maior parte dos questionamentos enquanto gestor, uma pessoa que no decorrer das atividades desenvolvidas por esta Pesquisadora, em campo, apresentou comprometimento com o trabalho na gestão da Escola Municipal Marissol como também interesse em colaborar com a presente pesquisa.

O representante da equipe gestora é Professor Especialista II, pertence ao quadro efetivo, possui titulação em Especialização, 15 (quinze) anos de magistério e atua na EJA desde maio de 2016. A escolha pela atuação na EJA foi pela oportunidade de fazer parte da equipe gestora da Escola Municipal Marissol. Acredita que o professor ao lecionar na EJA deve “[...] fazer um trabalho diferenciado, tem que ser um trabalho mais especializado voltado para atender essas carências do público da EJA que é diferente do público do Ensino Fundamental normal”.

Acredita que o maior desafio do professor ao lecionar na EJA seja:

Talvez em relação a não frequência dos alunos, desinteresse, porque o público da EJA, embora o pessoal pense que é um público mais velho, não é, é um público bem jovem, então o jovem geralmente ele não tá muito a fim, ele não tem muita noção de que ele precisa estudar. Então, acho que talvez a falta de compromisso dos alunos mais jovens. (Entrevista concedida em julho de 2017).

Esse sentimento de preocupação com a presença de estudantes cada vez mais jovens na EJA é compartilhado por toda a comunidade escolar. Carrano (2007, p.1) diz que para responder ao desafio de “juvenilização da EJA”, deve-se buscar alternativas para a produção de espaços culturalmente significativos para atendimento dessa diversidade de sujeitos jovens, o que contribui para a reflexão sobre quem é esse sujeito, porque ingressou em uma turma de EJA e como desenvolver um trabalho que atenda de forma mais adequada suas especificidades.

Sobre a participação da família na vida escolar dos filhos, principalmente dado o número de estudantes menores matriculados na EJA da Escola Municipal Marissol, relata que “[...] não só na EJA, mas em toda a escola, a participação dos pais é bem complicada. Dificilmente eles vêm. A gente chama, manda recado, dificilmente eles estão presentes”. Para os estudantes, a “[...] falta de participação da família/comunidade na escola” é um dos fatores motivadores da evasão escolar e destacam a ausência de Projetos nesse sentido, para a gestão há o convite, no entanto, a não participação deve-se à falta de interesse.

Embora a aproximação entre escola e família seja vista como inerente ao processo de reconfiguração das instituições escolares atuais, essa relação pode acontecer de diversas formas, devido aos vários fatores presentes no contexto familiar. Assim, a escola deve buscar estratégias também diferenciadas que contribuam para a participação familiar no sucesso escolar dos filhos, conforme o contexto histórico e social dos indivíduos que as desenvolvem.

Também a equipe gestora acredita na relevância da EJA para a vida pessoal dos estudantes, pois:

Muitos deles também trabalham o dia todo e não podem frequentar a escola durante o dia, então é muito interessante e tem os professores também que são muito compromissados, que utilizam além dos recursos tradicionais, trabalham com informática, utilizam a Biblioteca, com trabalhos específicos, oficinas. (Entrevista concedida em julho de 2017).

Sobre projetos específicos para estudantes da EJA destaca que “[...] devido à carga horária deles ser diferenciada, e o calendário também ser diferenciado, os projetos são específicos pra EJA”. Dessa forma, é preciso, além de reconhecer essas características, desenvolver estratégias de acordo com a realidade vivenciada pelos estudantes. Para tanto, é necessário sensibilidade por parte dos profissionais, conforme apontam Jardimino e Araújo (2014):

É preciso vê-los não apenas como aqueles que foram excluídos dos processos formais de escolarização, deles se evadiram ou a eles não tiveram acesso, pois esses estudantes carregam consigo uma história de vida, rica e diversa, que os caracteriza e os torna únicos em seu processo de desenvolvimento. Por fim, é preciso vê-los como

integrantes de um determinado grupo cultural, com histórias e trajetórias plurais que compõem a diversidade da sociedade brasileira. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 175).

Quanto às motivações para a desistência dos estudantes da EJA da Escola Municipal Marissol, acredita que:

Em ordem de relevância, o trabalho, pois eles trabalham o dia todo, chegam cansados em casa e às vezes o horários deles ultrapassa o horário de entrada na escola, esse é um fator muito importante; a falta de incentivo da família, porque a maioria dos pais desses nossos alunos não tiveram formação também, então eles não incentivam muito o aluno a estar se formando, estudando, obtendo conhecimento; a mudança de localização, como saíram esses lotes aí, de casas, de bairros novos, muitos alunos saíram devido a isso, que são bairros bem distantes, fica difícil deles estarem morando lá e vindo estudar aqui, então isso também foi um dos motivos, acho que até vou colocar ele primeiro que o trabalho, porque esse foi um fator muito grande dessa evasão dos nossos alunos; a violência pode estar entre os motivos, mas em menor incidência, mas também não posso falar que não, que não estaria, mas em menor incidência. Inclusive quando vim para a noite, pra EJA, foi devido também a estas questões, porque não tinha um vice-diretor, e vim como vice-diretor e homem, né, para poder impor mais respeito, porque homem impõe mais respeito, porque só tinham mulheres, né, só tinha a Supervisora e a Diretora que nem sempre está presente a noite porque ela tem que ficar em todos os turnos, então essa foi uma das questões também, de colocar um vice-diretor e homem nesse caso, para poder amenizar ou melhorar essa situação. (Entrevista concedida em julho de 2017).

Talvez pela falta de um diagnóstico referente ao processo de evasão escolar, a percepção do representante da equipe gestora não vá de encontro às motivações apresentadas pelos estudantes. O diagnóstico escolar favorece os ações da escola em cumprimento aos objetivos da Educação dado o seu caráter preventivo e corretivo em apoio às atividades de gestão.

Em relação a concepção de violência, conceitua como “[...] tudo o que agride o outro, verbal, intelectual, físico. A partir do momento que eu saio do meu espaço e invado o espaço do outro, eu considero como violência.” Sobre a percepção de violência na escola, relata que:

Hoje a escola está muito tranquila. Até em conversa com o porteiro aqui da escola sobre isso, que com os nossos alunos é tranquilo, a gente não tem problema nenhum com os nossos alunos, a questão hoje são os que estão fora da escola, porque aí eles tentam entrar dentro da escola, tentam perturbar a escola. Mas a escola em si e os alunos da EJA, são muito tranquilos. A gente teve muitos problemas com ex-alunos, os anos que teve inclusive violência, que foi para a televisão e tudo mais, foi com alunos que hoje são ex-alunos, então, a maioria deles são ex-alunos que tentam perturbar ainda, e vendo como que está acontecendo agora, muitos deles tentaram se matricular, começou, mas como viu que o ritmo da escola tinha dado uma mudada, saíram novamente, entendeu? E eles ficam perturbando. (Entrevista concedida em julho de 2017).

Indagado se já presenciou algum tipo de violência na escola nesse período em que está na equipe gestora, respondeu que:

Já. Já presenciei esses ex-alunos tentando entrar dentro da escola, eu tive problema com um aluno que quis fazer um tipo de cena assim, impor uma coisa que não existe mais na escola que é aluno querer gritar no pátio, querer tirar onda com a gente e tal, falta de respeito, querer mandar na escola, isso não acontece mais hoje. ***Hoje está cada um no seu lugar: direção no seu lugar, aluno no seu lugar, professor no seu lugar.*** Quando eu entrei, no primeiro semestre que eu trabalhei, tive problema, tive até que chamar a polícia para conversar com esse aluno, para mostrar a ele como é que funcionam as coisas, mas hoje em dia são problemas acadêmicos mesmo, pedagógicos, coisas da escola, nada de disciplina e comportamento não. Hoje é muito tranquilo trabalhar aqui com os nossos alunos, a gente não tem problema com os nossos alunos que estão matriculados, que estão aqui frequentes. Às vezes quando acontece alguma coisa são ex-alunos ou então a comunidade. (Entrevista concedida em julho de 2017, grifo nosso).

Revela-se, assim, a demarcação de fronteiras simbólicas, das quais surge a indagação: seria a escola o lugar definido para os estudantes da EJA?

A identidade do estudante da EJA tem sofrido modificações com o passar do tempo. Atualmente, segundo estudos e experiências vivenciadas, encontramos adolescentes e jovens com defasagem idade-série em turmas ocupadas anteriormente, em sua maioria, por estudantes adultos trabalhadores. Há então, um choque de culturas, de crenças, de etnias, de religiões. Essa diversidade que a EJA proporciona é muito rica, mas dela podem surgir conflitos que, se não mediados, contribuirão para que esses estudantes, muitas vezes em situação de vulnerabilidade social, não consigam socializar-se e continuar os estudos. Cabe à escola e ao educador da modalidade da EJA a busca permanente por qualificação, no intuito de desenvolver ações pedagógicas que sensibilizem esses estudantes para o fato de que o estudo lhes proporcionará um leque de oportunidades não só para o crescimento intelectual e profissional como também para o pessoal, viabilizando torná-los protagonistas de suas histórias, envolvendo-os nas práticas educativas, com vistas à inserção social e no mundo do trabalho. Nóvoa (2002, p. 23) diz que o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente. Mas, para tanto a separação de “lugares” no contexto escolar deve dar lugar a parcerias diversas e a união da comunidade escolar.

Quanto a presença de policias na escola, o representante da equipe gestora considera:

Muito necessário. Eu até solicitei já e até teve, ficou um tempo aqui a patrulha vindo na entrada, porque também assim, acontece a questão da droga, né, na entrada, na saída, isso acontece muito, é muito frequente, não aqui, mas em todas as escolas e em todos os lugares. E a presença da polícia inibe. Querendo ou não querendo, inibe as pessoas de querer entrar pra dentro da escola. Eles estavam utilizando o espaço da quadra, porque a noite e tal, e estavam utilizando lá para mexer com droga. E não são alunos, são pessoas da comunidade, que moram por aqui. Então assim, eu acho que é bacana mesmo e inibe bastante. Depois que eles (policias) voltaram a ficar aqui, parou (usuários de drogas) de utilizar aqui, porque eu tive que às vezes chamar a polícia

porque tinham pessoas lá na quadra. Aí você vai falar com eles e eles te xingam. A quadra estava ficando escura, agora a gente deixa sempre clara, porque aí se alguém passa na rua dá para ver, então assim, acho isso de suma importância. (Entrevista concedida em julho de 2017).

O problema do uso e tráfico de drogas nas escolas é preocupante, não só por parte dos professores e gestores, mas por parte dos pais e estudantes. Segundo Machado,

Os problemas relacionados ao tráfico e utilização de drogas, registrados nas instituições escolares crescem e se agravam a cada dia. Os alunos usuários de drogas apresentam prejuízos no rendimento escolar, saúde, relação familiar, além de estarem mais propensos a distúrbios psicológicos. (MACHADO, 2008, p. 149).

Como alternativa para melhorar a escola de EJA acredita que:

Pela questão do tempo é complicado, porque eles (alunos) trabalham o dia todo e tem só o espaço da noite para estudar, mas trazer mais cursos, trabalhar mais com oficinas, com projetos mesmo, porque eles precisam, assim como no AEE, que é um Programa que a gente tem aqui também na escola que trabalha com as crianças com deficiência, os alunos da EJA precisam de uma atenção especial, de uma forma de trabalhar diferenciada, porque tem pessoas mais velhas, tem pessoas que trabalham o dia todo, então estão cansadas, então ter que chegar e ficar copiando, escrevendo e tal, muitas vezes esse não é o caminho correto. Eles tem mais dificuldade, são mais lentos para a aprendizagem, então assim, precisa de estratégias e profissionais especializados para atender essas carências. Acho que tem que ter um olhar especial pra EJA, fazer mais cursos para os professores, especializar esses professores. (Entrevista concedida em julho de 2017).

Como ações para redução da evasão escolar na Escola Municipal Marissol considera que:

Hoje a escola ela precisa trazer o aluno de volta, independente do EJA, ou do fundamental do 6º ao 9º ano, porque assim, aqui na escola tem dez coisas que chamam a atenção, lá na rua tem cem. Então se a gente não der uma mudança na escola, a gente daqui uns dias não vai ter mais alunos. Então a gente precisa renovar, precisa mudar, tornar as coisas mais atrativas, usar os recursos que tem. Se a questão é internet, é informática, vamos trazer a internet e a informática para a escola. Aqui na escola temos inclusive um laboratório de informática, que tem internet, tem um data show, temos sala de projeção, então acho que tem que usar todos esses recursos, até mesmo o celular. Tem vários problemas com o celular, mas ele pode ser um grande aliado, uma grande ferramenta. Nós mesmos não ficamos sem o celular. (Entrevista concedida em julho de 2017).

A melhoria na EJA com vistas à redução da evasão escolar perpassa por diversos motivos: a “juvenilização” das pessoas atualmente atendidas, questões de ordem pessoal, econômica e social dos estudantes, problemas institucionais e pedagógicos, de saúde e segurança, mas também pelo sucateamento e seletividade do ensino, que contribuem para a perda da credibilidade na eficácia da aprendizagem e ocasionam a evasão escolar. Analisar as possíveis soluções que tais problemas demandam, sugere pensar a Educação como um todo.

Fica clara a necessidade de se pensar o atendimento educacional e as condições de oferta como um todo, quando se tem a Educação Básica como objetivo e direito para uma população que enfrenta níveis alarmantes de desigualdade. Tal perspectiva envolve desde os gastos com financiamento até uma atenção muito especial às condições em que a Educação acontece em cada escola, condições essas que se projetam no imenso contingente de jovens que demandam a EJA [...] Tratar essa situação de forma fragmentada, sem procurar soluções para o todo, é tornar essa população socialmente invisível frente ao sistema escolar. (PAIVA; OLIVEIRA, 2009, p. 39).

4.5.4 Contribuições do Presidente da Associação de Moradores

Entre os diversos sujeitos protagonistas na busca pela transformação da realidade, principalmente a social, está a Associação de Moradores, cuja atuação na escola possibilita a participação cidadã efetiva, haja vista ser conhecedora da comunidade na qual aquela instituição se encontra inserida.

A Associação de Moradores do bairro local da Escola Municipal Marissol, presidida por um servidor público municipal com formação em Administração e Direito, é atuante nas mais diversas práticas sociais, entre elas as ligadas à cultura, Educação, esporte e trabalho. Também é bastante procurada por estudantes, ex-estudantes e pais das escolas do bairro, a fim de reivindicarem seus direitos. Haja vista entender que é essencial o diálogo entre essas instituições, procuramos saber como se dá a relação comunidade e escola por intermédio da Associação de Moradores.

O Presidente considera que a evasão escolar na Escola Municipal Marissol possa estar ocorrendo por vários motivos e, a esse respeito, pontua que:

As coisas mudam e precisamos mudar também. Por exemplo, o método de ensino talvez não é atraente para o aluno. Um senhor que nos procurou, está repetindo a série há muito tempo. É um trabalhador já de determinada idade, cujo cansaço não permite que ele assimile as coisas como os jovens, então acho que a forma de ensino deveria ser adaptada para esse tipo de aluno, também com recursos de informática, pois como método de ensino não atrai o aluno, ele vai lá e desiste. Tenho lembrança desde sempre que existe a EJA ali que no começo do ano as salas são cheias, aí vai saindo um, sai outro. Acharmos que é pela segurança também, mas o método de ensino precisa ser atualizado. A escola precisa analisar quais atitudes tomar de forma a tornar a escola atrativa para esses alunos. Outro problema é a idade, alunos muito novos e desinteressados estão ingressando na EJA atrapalhando os alunos mais velhos e trabalhadores. Aquele aluno nos reclamou que as vezes os professores passam o conteúdo e ele tem dificuldade de aprender, aí pelos outros (colegas) já saberem, o professor pede que ele os procure porque não pode ficar parando a aula por causa de um. Então ele já está quase desistindo por isso, porque o professor não tem paciência ou tempo para ensinar ele. O menino que é mais novo, muitas vezes tem a capacidade de aprender mais fácil. A EJA ajuda muito, mas não te dá a estrutura que você precisará depois porque é corrido, é para a pessoa que já está atrasada, com defasagem no ensino, não é para aquele menino que dá trabalho nos outros turnos com o qual os

outros professores não querem lidar. O aluno adulto precisa ser motivado e incentivado. (Entrevista concedida em dezembro de 2017).

De acordo com a percepção do Presidente da Associação de Moradores, é notável entre os estudantes a desmotivação gerada por não conseguirem acompanhar o ritmo acelerado que lhes é imposto nas turmas de EJA da Escola Municipal Marissol. Tal fato ocasiona, também, a frustração, principalmente dos estudantes com mais idade, pois é utópico impor e esperar o mesmo rendimento escolar deles, que trabalham em período integral, não possuem a mesma disposição dos jovens e carecem, por isso, de motivação e de incentivo.

Indagado se a Associação, em algum momento foi convidada pela equipe gestora da Escola Municipal Marissol a participar de alguma atividade, a resposta obtida foi:

Sim, fomos convidados somente na época em que houve um problema muito grande dentro da escola, em que soltaram bomba dentro da escola, então a situação ficou muito crítica e eles fizeram uma reunião e chamaram nós da associação, o pessoal da Polícia Militar, alguns pais. Foi a única vez e em que fomos solicitados na escola. (Entrevista concedida em dezembro de 2017).

Sobre a Associação de Moradores ter levado à Secretaria Municipal de Educação ou à Escola Municipal Marissol algum Projeto como forma de contribuir com a Educação dos jovens e adultos do bairro, respondeu:

Fizemos vários projetos, inclusive do tipo competição e campeonato para promover a integração entre os alunos, em parceria inclusive com Igrejas, pois na época em que fomos lá, em que estavam reclamando das bombas, muitos alunos que talvez fosse uma forma até mesmo de chamar a atenção da administração escolar, uma forma de protesto. Entretanto os projetos não foram atendidos, segundo a direção, por falta de estrutura no momento e que seriam analisados. Estamos aguardando e esperamos que sejam adotados. (Entrevista concedida em dezembro de 2017).

Quanto à percepção de melhor capacitação para o trabalho, uma vez que a Associação de Moradores promove ações voltadas para a empregabilidade dos jovens do bairro, como também da procura pela escola para auxiliar nesse processo,

Incentivamos os próprios alunos dizendo a eles que a necessidade de ter pelo menos o Ensino Médio hoje é importante porque com a crise de emprego cada vez mais as empresas tem buscado pessoas com mais qualificação, e a EJA hoje é um dos caminhos mais rápidos para a pessoa conseguir cursar o Ensino Fundamental e o Médio. Propusemos alguns cursos e temos pessoas inclusive dispostas a ser voluntários, eu inclusive, porque se separar uma sala para darmos um curso diferente às vezes de auxiliar administrativo, auxiliar de recursos humanos, pode incentivar ainda mais esses alunos a continuarem na escola, pois terão perspectivas de futuro pois terão uma profissão para encarar o mercado de trabalho. Tivemos propostas inclusive do Grupo Algar para oferta de curso de telemarketing, e as pessoas que fossem aprovadas no curso já teriam a contratação direta. Procuramos também a escola estadual do bairro, só que ficaram de dar resposta, porque tinham que ver na Superintendência e não nos responderam. Não temos espaço adequado para a oferta

desses cursos e treinamentos. O que precisávamos das escolas era a cessão de espaço físico. Na administração anterior e espaço que a Associação de Moradores possuía foi utilizado para aumentar o posto de saúde com a promessa de conseguir novo local e deixou a associação sem local de trabalho. (Entrevista concedida em dezembro de 2017).

Com relação à segurança no bairro, a Associação a avalia como regular e complementa:

Tem dias em que vemos policiais na rua, as vezes passam dois ou três dias sem se ver, as portas das escolas por exemplo, dão muitas pessoas que não são estudantes e que ficam lá durante os horários de entrada e saída, então, acho que sobretudo nas entradas das escolas deveria haver maior presença policial. (Entrevista concedida em dezembro de 2017).

Ainda sobre a situação de segurança na Escola Municipal Marissol, a Associação recebe “[...] muitas reclamações, pais que às vezes nos procuram reclamando da escola, então avaliamos que precisa mais de segurança, precisa de mais presença da polícia nessas escolas, principalmente nos horários de entrada e saída”.

O patrulhamento escolar, por meio de grupamento específico da Polícia Militar para esse fim, foi extinto na cidade de Uberlândia em 2016, sobre os impactos disso o Presidente declara que:

A situação já não era boa e com a saída dessas viaturas a situação vai ficando cada vez pior, pois quando as pessoas mal intencionadas vão para as entradas e saídas das escolas, quando não veem a polícia lá na porta, se sentem mais à vontade para ficar ali atrapalhando e amedrontando até, quem quer realmente estudar. (Entrevista concedida em dezembro de 2017).

Diante dos relatos e investigação, nota-se pertinente a disposição da Associação em cooperar com o desenvolvimento dos moradores do bairro e estudantes da Escola Municipal Marissol, buscando garantir, também, a empregabilidade e a inserção desses no mercado de trabalho, mesmo dadas as dificuldades como a falta de espaço físico para o desenvolvimento das ações de capacitação. Entretanto, é notória a inércia da instituição escolar em colaborar com as ações da Associação, ficando indiferente aos problemas da comunidade local, o que contribui para o distanciamento e a dificuldade de relacionamento entre as partes.

Contudo, fato expressivo na investigação é evidenciado pela procura da Escola à Associação de Moradores somente quando os casos de violências extrapolaram a normalidade, citando os incidentes de ameaças e atentado à bomba. Como a Associação de Moradores mantém um relacionamento de maior proximidade com os frequentadores da escola, a participação dela nas atividades curriculares e extracurriculares poderia colaborar para melhor compreensão da

comunidade para com os problemas da escola, propiciar um clima amigável, favorecer a solução de conflitos e precaver surgimentos de possíveis problemas.

O fator segurança, pela ausência de policiamento na área escolar, também foi levantado, sugerindo a necessidade de mais policiamento na escola, principalmente nos horários de entrada e saída de estudantes, como medida para dificultar a permanência de pessoas alheias ao ambiente escolar na porta da instituição, principalmente nesses horários.

A Associação de Moradores trabalha com parcerias tanto com órgãos oficiais quanto com outras instituições em ações conjuntas relacionadas a programas sociais de interesse da comunidade e mostra-se preocupada com o fator segurança pública no Bairro e na Escola. No tocante à Escola Municipal Marissol, a participação cidadã em decisões desta, por intermédio da Associação de Moradores, pode ser um facilitador da comunicação e do diálogo entre Escola e comunidade, favorecendo um ambiente escolar educacional na cidadania, direitos e deveres coletivos.

É fato que a Educação é essencial para que a comunidade entenda a importância do exercício de sua cidadania para além do votar e ser votado, e esta Educação pode ser realizada tanto por parte da Escola quanto por parte da Associação, entretanto é essencial o diálogo entre essas instituições. A criação desse vínculo comunicativo e de parceria visando desenvolver ações socioeducativas conjuntas não só favorece a comunidade como pode contribuir para o retorno da harmonia na Escola Municipal Marissol.

4.6 Considerações para o produto educacional

O número de jovens na EJA cresce a cada ano, modificando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos dessa modalidade de ensino. Há alguns anos esse o estudante era aquele com mais idade⁶⁴, que havia abandonado os estudos há algum tempo e objetivava concluir a Educação Básica com vistas a uma promoção no trabalho ou a melhor oportunidade de emprego. Atualmente, esses estudantes são mais jovens, se comparados ao público anterior, e muitos recém-egressos do ensino regular, possuem, em sua maioria, um histórico de repetência e/ou de indisciplina. Quando ingressam nas turmas da EJA, estão, geralmente, desencantados com a escola regular e desmotivados; são vistos, portanto, como

⁶⁴ Empregamos a expressão “com mais idade” para denominar, dentre os estudantes matriculados nas turmas de EJA da Escola Municipal Marissol, aqueles de maior idade se comparados aos de menor idade, destacando assim, a diferença geracional.

problemáticos e ocupam, supostamente, o espaço destinado ao estudante adulto, trabalhador e interessado pelos estudos. Dessa forma, o estudante mais jovem assume o estereótipo do estudante que “atrapalha”, conforme depoimento de estudante desistente da Escola Municipal Marissol.

Eu voltei a estudar para consertar esses errinhos, né, eu falo que antes deu morrer eu vou estudar o que que eu quero, eu quero fazer Matemática, eu quero aprender e eu tenho facilidade de aprender. Agora eu não entendi por que aqueles meninos foi me atrapalhar. (A22)⁶⁵

Assim sendo, pode-se perceber, também, como possível causa de evasão e/ou desinteresse por parte dos estudantes com mais idade, a diferença geracional entre os mais jovens, aliás, muito jovens, e os com mais idade ou idosos, especialmente no que diz respeito ao interesse pelos estudos e desigualdades comportamentais no ambiente escolar.

Embora haja a presença dos estudantes na escola, percebe-se que a escola está ausente nos estudantes. Há um distanciamento entre esses dois pontos, que necessita de ser encurtado. Os estudantes da EJA sentem-se excluídos e, além da falta de integração, há queixas de falta de participação colaborativa, mas há também há vontade de contribuir, que é ignorada pela escola, como no caso dos estudantes representados pela Associação de Moradores local, que aumenta, assim, o sentimento de rejeição dos estudantes da EJA, favorece a descaracterização daquela modalidade de ensino e contribui para a evasão escolar.

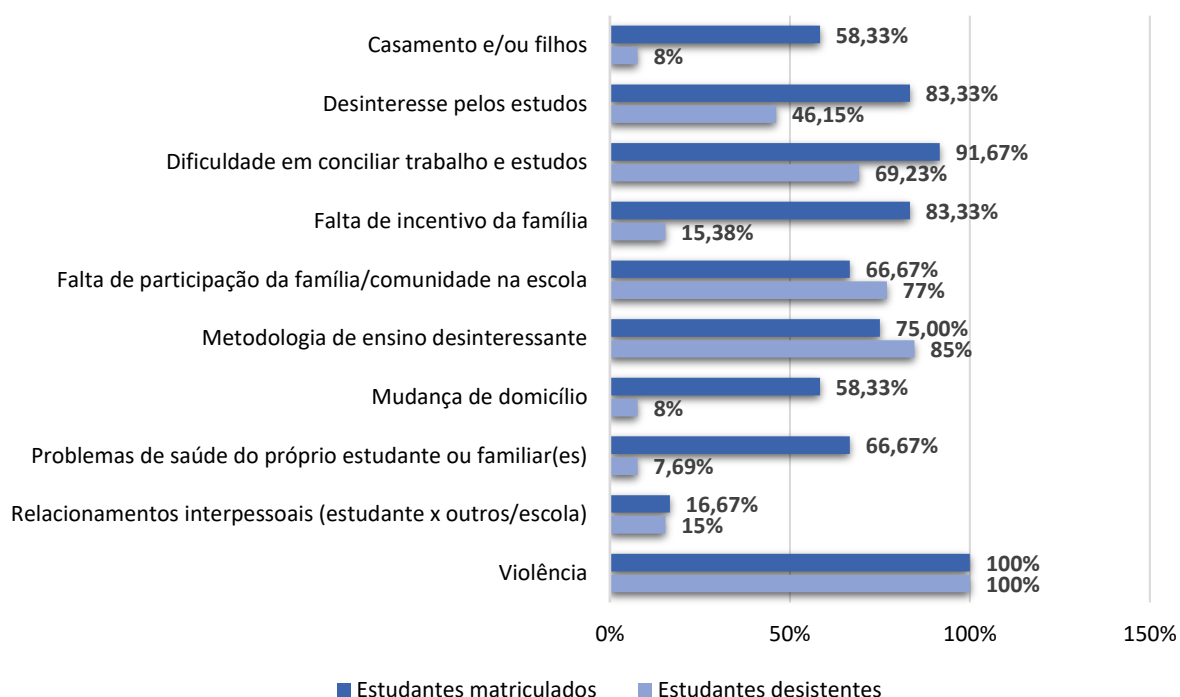
Para Costa (2000, p. 13), “[...] a evasão é, sobretudo, um gesto de resistência ao discurso pedagógico, para além das causas concretas que a explicam [...]”. Sendo assim, vários podem ser os fatores motivadores da evasão escolar, o que torna a pesquisa de tal temática algo extremamente desafiador.

Uma grande variedade de fatores, entre eles os relacionados à escola, família e trabalho, pode contribuir para o fenômeno da evasão e a interação entre esses fatores ao longo do tempo torna praticamente impossível demonstrar uma relação causal entre um fator isolado e a decisão de abandonar a escola. (RUMBERGER, 1995, p. 585 *apud* FIGUEIREDO, 2014, p. 37).

Estudantes e ex-estudantes da Escola Municipal Marissol, protagonistas desse processo de pesquisa, apontaram causas diversas que motivaram ou poderiam motivar a evasão escolar nas turmas de EJA daquela escola, sendo a violência o fator preponderante (Gráfico 17).

⁶⁵ A22, estudante desistente da Escola Municipal Marissol. **Depoimentos.** Uberlândia, 11 de julho de 2017. Depoimento concedido à Patrícia Aparecida da Cunha.

Gráfico 17 – Fatores que motivaram, ou poderiam motivar, a evasão escolar nas turmas de EJA da Escola Municipal Marissol.



Fonte: Questionários aplicados aos estudantes desistentes. Elaborado pela pesquisadora.

Com o passar do tempo, a Escola Municipal Marissol passou a ser reconhecida apenas como uma fortaleza no bairro, com horários determinados para abrir e fechar os portões, entrar e sair de estudantes, como se fosse um consulado em outro País. Assim, seus problemas tornaram-se cada vez mais graves: a falta de harmonia gerou conflitos, os conflitos geraram desrespeito e o desrespeito tornou-se agressão, consecutivas violências que prejudicaram como um todo o processo de ensino e aprendizagem. Ambos os lados, estudantes e escola, necessitam de melhorar a comunicação, para que assim os conflitos não evoluam para atos de maior gravidade. Dessa forma, a integração do corpo docente, equipe gestora, estudantes e comunidade local por meio da mediação de conflitos pode contribuir para amenizar essas problemáticas.

É necessário muito trabalho para modificar o atual cenário, devolver o sentimento de pertencimento ao bem e do bem público, integrar família, comunidade local, estudantes, escola e demais órgãos públicos, a fim de resgatar o sentimento de orgulho de ter frequentado aquela instituição, em que os filhos daqueles estudantes possam um dia estudar não apenas por comodidade, mas pela qualidade do ensino.

Nos relatos de professores, do gestor e do Presidente da Associação de Moradores, é nítida a descrença mas também o esforço e a preocupação deles, mesmo que contratados, para com a permanência dos estudantes na escola. Todavia, é preciso ressaltar, ainda, que a percepção negativa sobre o passado da escola tem como efeito depositar uma sombra sobre o presente, sendo os professores recém-ingressos na escola apreensivos em virtude dos problemas causados pela insegurança e pelos episódios de violências ocorridos naquele local. Dessa maneira, diante da imagem pretérita totalmente negativa, faz-se necessário resgatar as relações e estabelecer a harmonia a fim de minimizar as manifestações de violências.

No contexto analisado, a violência poderia ser entendida como expressão ou fenômeno que demonstra uma insatisfação dos estudantes, dado que estes demonstram essa insatisfação por meio de processos de indisciplina e de violências. Assim, para que ocorra um trabalho efetivo contra esses comportamentos, faz-se urgente uma Educação voltada ao acolhimento, “[...] a escola e os educadores precisam aprender a adequar suas exigências às possibilidades e necessidades dos estudantes” (REGO, 1996, p. 99).

Analisando os diversos pontos de vistas apresentados, a pesquisa sugere que as violências presentes na Escola Municipal Marissol representam o fator preponderante para a evasão escolar em suas turmas de EJA e aponta como um possível caminho a ser seguido, visando a minimizar o problema, o retorno do patrulhamento escolar e a mediação de conflitos naquela instituição. Para tanto, propõe, como produto educacional, um plano de ação habitual, ausente no Projeto Político Pedagógico da referida escola, que permita a análise crítica do problema com vistas a sua prevenção e transposição, no campo de ação daquela instituição.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: PLANO DE AÇÃO

Assistimos cotidianamente a episódios de violências que sobressaem nos modos de interagir dos indivíduos, sejam adultos ou jovens, realidade à qual as escolas não estão imunes e que tem afetado sobremaneira não só a harmonia das relações nesse ambiente como também o andamento do processo educacional dos estudantes de modo geral. Para inverter esse tipo de situação torna-se necessário desenvolver uma Educação para a convivência pacífica e para gestão democrática e positiva dos conflitos, a fim de se construir uma cultura de paz, cidadania e de saudável convivialidade.

Pensando nas turmas de EJA da Escola Municipal Marissol, este produto educacional sugere colocar em prática um plano de ação habitual que forneça subsídios para a reflexão sobre as questões ligadas à violência escolar e possibilite, principalmente, a sua prevenção. Para tanto, recomenda atividades envolvendo equipe gestora, professores, demais funcionários da escola, estudantes, pais, representantes da comunidade local e pessoal capacitado das mais diversas áreas como saúde, segurança pública e serviço social, como forma de chamar a atenção de toda a sociedade à solução do problema.

Baseado no diálogo, tem como ponto-chave a mediação de conflitos como fio condutor do reencontro interpessoal e da resolução das divergências naquele ambiente escolar, em que um terceiro, imparcial, neutro e capacitado para tal, auxilia na comunicação, negociação e a alcançar compromissos mutuamente satisfatórios. Assim, a Escola pode encontrar na mediação a transformação criativa dos conflitos aproveitando-os como uma oportunidade de crescimento e mudança, um potencial educativo, de formação pessoal e profissional, para a resolução de problemas atuais e futuros.

Logicamente, somente a adoção, pela Escola e pela Gestão Escolar, do produto educacional sugerido não é suficiente para solucionar o problema das violências naquela instituição, tanto que não é esse seu objetivo. Tendo em vista que as violências existentes nas escolas muitas vezes são também reflexos das violências na sociedade, são problemas estruturais cuja solução requer políticas públicas de Estado e não de governo, investimentos e sobretudo, vontade política. No entanto, a instituição precisa refletir sobre si mesma, pensar não somente nos empecilhos a uma cultura de paz, mas também nas potencialidades de seus profissionais, estudantes e da comunidade ordeira do bairro ao qual pertence. Portanto, com vistas a fazer com que a escola reflita também na sociedade é necessário e urgente dar o primeiro

passo, partir do micro “[...] Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. (ROSA GUIMARÃES, 1994, p. 85).

5.1 Conceituando Plano de Ação

O Plano de Ação é uma ferramenta de gestão simples, eficiente e amplamente utilizada para o planejamento e acompanhamento das mais diversas atividades. Ele pode ser utilizado para garantir o acompanhamento da execução das atividades desde as mais simples até as mais complexas, como projetos, por exemplo. Divide-se basicamente em três partes: planejamento; execução e monitoramento; e encerramento e análise.

Geralmente organizado sob forma de tabelas contendo informações como objetivos, ações e responsáveis, com seus respectivos cronogramas de conclusão das atividades, o plano de ação é um documento utilizado para planejar o trabalho necessário para atingir um resultado desejado ou na resolução de problemas. Não há um modelo específico de plano de ação, podendo ser, dessa forma, adaptado conforme cada objetivo.

Basicamente, um bom Plano de Ação, deve contemplar os seguintes itens:

- a) objetivos geral e específicos a serem alcançados;
- b) ações ou atividades a serem executadas;
- c) tempo estimado para cada ação ou atividade;
- d) recursos humanos, financeiros ou materiais alocado para cada ação ou atividade;
- e) avaliação;
- f) conclusão.

Em Educação, um Plano de Ação Escolar consiste em um instrumento de trabalho dinâmico que visa a propiciar ações, a partir do diagnóstico dos principais problemas, traçando objetivos e metas almejados, com critérios de acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido. Aplicado na Educação de Jovens e Adultos, deve considerar o fator tempo escolar, que nesta modalidade de ensino é reduzido.

O plano de ação precisa servir de base para a administração do tempo, que é o recurso mais escasso e mais valioso de um executivo. Numa organização seja ela órgão de poder público, empresa ou entidade sem fins lucrativos, a perda de tempo é inerente. Um plano de ação será inútil se não puder determinar de que forma o executivo usa o seu tempo. (DRUCKER, 2001, p. 119).

O Plano de Ação Escolar deve integrar as experiências de Educação existentes no sistema de ensino e na Educação não formal; o diagnóstico do contexto escolar a partir da leitura da realidade escolar, identificando as necessidades e o potencial da escola; e

O Planejamento de Ações Educativas, articulando as metas aos objetivos, os fundamentos, os conteúdos e as estratégias metodológicas, considerando os contextos comunitário e escolar, as condições e o ambiente educacional, os sujeitos envolvidos, a qualidade, a habilidade e a experiência dos educadores (as) e o processo de avaliação e acompanhamento. (SILVA; ZENAIDE, 2008).

As dimensões que devem ser contempladas no Plano de Ação Escolar são: acesso, permanência e sucesso na escola; ambiente educativo; avaliação; formação dos profissionais da escola; gestão escolar democrática; prática pedagógica. Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), recomenda-se considerar, na elaboração do Plano de Ação Escolar, alguns princípios inerentes à prática educativa, sejam eles:

- a) a visão crítica e política de Educação, com potencial transformador da realidade pedagógica, desenvolvendo uma atitude questionadora do currículo explícito e oculto;
- b) a ética e a cultura democrática;
- c) a universalidade inerente a todo ser humano em meio à diversidade étnico-cultural, à indivisibilidade, inviolabilidade e à interdependência dos direitos civis, políticos, econômicos e culturais;
- d) a centralidade da ação nos sujeitos, individual, coletivo e organizacional;
- e) a multiplicidade de possibilidades de ações e metodologias de ação que atuem no nível cognitivo, atitudinal e procedimental, contribuindo assim para a formação de hábitos, valores e atitudes;
- f) a definição de metodologias e enfoques, adequados aos diferentes níveis de ensino, disciplinas e modalidades de ensino;
- g) a constatação de que as interações da escola estão permeadas por relações de poder e são atravessadas pela cultura e por processos institucionais de gestão;
- h) a articulação das relações escolares com o processo de democratização da sociedade e das organizações;
- i) os conteúdos e as práticas sociais e institucionais ressignificam os métodos, os conteúdos, as relações, os climas, a cultura, os Projetos de vida e de trabalho, logo não podem ser reduzidos às disciplinas ou a ações pontuais e desintegradas;
- j) a flexibilização e a inter-relação entre temas e conteúdos com o público e a realidade sócio-histórica;
- l) a promoção do diálogo intercultural, à medida que denuncia as desigualdades e promove a diversidade e a igualdade.
- m) as metodologias devem induzir os educandos à participação social, à contradição, à visão universal que supere etnias, classes, nações etc. estimulando a criatividade, fortalecendo os vínculos;
- n) permeia e atua no cotidiano, dialogando passado e presente como uma forma de projetar o aqui e o agora com o amanhã, como uma forma de resistir à dissociação entre o campo do teórico e o prático, o plano do discurso e da ação;
- o) possibilita a formação de sujeitos de direitos;
- p) pretende que seja dialógica, adotando o educador posturas que levem à colaboração, união, organização, síntese cultural e reconstrução do conhecimento;
- q) compreende as seguintes etapas: sensibilização, problematização, construção coletiva da interdisciplinaridade, acompanhamento sistemático do processo nas escolas e formação permanente de professores;

r) que a escola pode promover a justiça social, a paz e consolidar a democracia, à medida que educa o(a) cidadão(ã) para o compromisso com a proteção e a defesa dos direitos humanos em todos os espaços sociais e institucionais. (BRASIL, 2007).

O Plano de Ação precisa ser elaborado com clareza e com a participação de toda a comunidade escolar, inclusive as organizações sociais locais, fundamentando-se na realidade sociocultural e nas demandas sociais e educacionais da escola, sistematizadas e avaliadas permanentemente, também deve conter estratégias metodológicas de ação e de monitoramento coerentes com os princípios da Educação.

A proposta para a Escola Municipal Marissol é agregar ao Plano de Ação a metodologia denominada “Sequência Didática” como forma de potencializar a participação dos estudantes no Plano de Ação, desenvolvendo nestes o sentimento de pertencimento ao processo, embora estejam direta e indiretamente incluídos em todas as ações, haja vista que a intencionalidade de todo ato educativo escolar tem como foco os estudantes. Também, a Sequência Didática pode colaborar com a avaliação do Plano de Ação. Assim sendo, faz-se necessário definir este instrumento de aprendizagem significativa.

5.1.2 Definindo Sequência Didática

Ensinar e aprender pressupõe, além da socialização de saberes, uma relação entre o sujeito que se propõe a ensinar e o que está aberto a ouvir e apreender esses novos saberes. No contexto da sala de aula, para que os conhecimentos sejam de fato socializados e a partir de então, produzidos novos conhecimentos e saberes, é necessário um planejamento que implique em atividades dinâmicas, produtivas e sobretudo participativas.

A Sequência Didática procura estimular e dar apoio aos estudantes, para que dominem e avancem em relação aos seus conhecimentos e capacidades e, para tanto, deve apresentar uma estrutura muito bem delimitada que forneça ao educador elementos que o auxiliará nesse processo. Dessa forma, a Sequência Didática:

[...] é um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem. (OLIVEIRA, 2013).

A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1992, a Sequência Didática passou a ser trabalhada no Brasil, a princípio, a exemplo da França, onde surgiu no início dos anos de 1980, com o objetivo de melhorar o processo de ensino do idioma

materno, utilizando da teoria do discurso, por meio de estudo de textos, tendo como principal referência o sociointeracionismo de Vygotsky (OLIVEIRA, 2013, p. 53-54). Atualmente utilizada em diversas áreas do conhecimento, a Sequência Didática adota como passos básicos:

- escolha do tema a ser trabalhado;
- definição dos objetivos a serem atingidos no processo de ensino-aprendizagem;
- planejamento dos conteúdos;
- definição do percurso a ser percorrido pelos estudantes;
- problematização do tema;
- delimitação das atividades levando-se em consideração a formação de grupos de trabalho, material didático, cronograma, integração entre suas atividades e etapas;
- avaliação dos resultados.

Zabala (1998) conceitua sequências didáticas como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos (...)”. (ZABALA, 1998 P.18).

Conforme Brasil (2012) a Sequência Didática é uma importante ferramenta para a construção do conhecimento:

Ao organizar a Sequência Didática, o professor poderá incluir atividades diversas como leitura, pesquisa individual ou coletiva, aula dialogada, produções textuais, aulas práticas, etc., pois a sequência de atividades visa trabalhar um conteúdo específico, um tema ou um gênero textual da exploração inicial até a formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita. (BRASIL, 2012, p. 21).

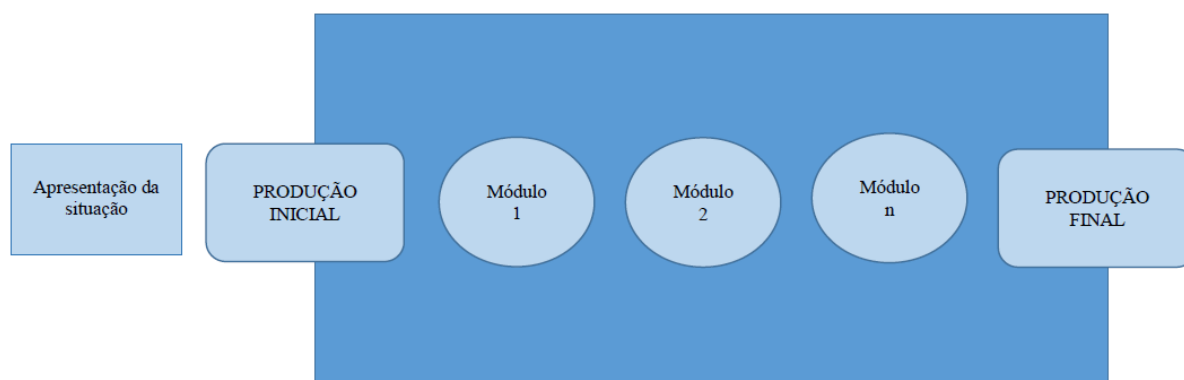
A Sequência Didática pode ser interpretada de duas formas distintas: o planejamento usual do professor para suas aulas, haja vista que esse segue uma determinada sequência; ou o instrumento pedagógico para formação educacional dos estudantes. Nos referimos aqui, ao instrumento específico que permite organizar os tempos e os espaços de aula em um período um pouco que menor que o de um projeto e um pouco maior do que o de uma aula. Trata-se de um conjunto de aulas funcionais que estabelece uma determinada organização interna do início ao fim como se fossem uma única aula, tendo como objetivo atingir o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades.

Dessa forma, a Sequência Didática deve ser pensada como um plano, do ponto onde se está até aonde se quer chegar e, nesse percurso, quais atividades executar e o número de aulas necessárias para atingir os objetivos propostos, de maneira que suas diferentes partes se

harmonizem de tal forma que os estudantes tenham, de fato, a sensação de progresso na aprendizagem.

A Sequência Didática pode ser dividida de diferentes maneiras. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem que as atividades estejam sistematizadas, de natureza e nível de dificuldade diferenciadas. Nesse sentido, a fim de orientar o professor, os autores dispõem uma esquematização para que o professor visualize as etapas da Sequência Didática (Figura 2).

Figura 2 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 83.

Sugerimos, aqui, a divisão em cinco partes distintas: problematização, desenvolvimento, síntese, reflexão e transposição, utilizando-se também da teoria da pedagogia de projetos, cuja proposta favorece ao estudante aprender produzindo e de levantando dúvidas, pesquisando e de criando relações que incentivam novas pesquisas, descobertas compreensões, construções e reconstruções de conhecimento.

Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só a aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula ideias-chave e metodologias de diferentes disciplinas. (HERNANDEZ, 1998, p. 89).

Após definidos claramente os objetivos a serem atingidos nesse processo, as competências e habilidades que se deseja que os estudantes efetivamente desenvolvam em termos de conteúdos atitudinais, conceituais, procedimentais, enfim, deve-se traçar o percurso que fará com que esses estudantes possam encaminhar-se àqueles objetivos previamente definidos. Esse caminho não deve gerar dúvidas sobre por onde ir, tampouco ser opressivo de

forma a não permitir a criatividade de cada indivíduo na construção de seu processo de aprendizagem.

A primeira parte da Sequência Didática é a **problematização**, momento quando o professor reúne os estudantes e lhes apresenta o cenário, a situação, as informações sobre os como, porquês e as motivações para tomar algumas aulas em prol de um objetivo comum. É também o momento de instigar nos estudantes o desejo de aprender. Trata-se de uma fase de convencimento dos estudantes, por parte do professor, sobre a necessidade da proposta e do engajamento de todos nas atividades, afinal professores e estudantes participam juntamente desse processo. A problematização procura transformar o objetivo em um problema que não terá solução imediata. Ao final dessa etapa deseja-se que os estudantes consigam questionar aquilo que irão aprender, sendo esta a maior aprendizagem desta etapa do processo: o desenvolvimento da competência de questionar. Questionar principalmente o conhecimento que será construído nas próximas aulas.

Já o **desenvolvimento** trata-se da maior etapa de uma Sequência Didática, pois é momento de criar as estratégias necessárias para que, efetivamente, os objetivos propostos sejam alcançados, construindo a aprendizagem. Nesse momento, a criatividade do professor, em conjunto com os estudantes, possibilitará inúmeros procedimentos para o desenvolvimento das atividades que culminarão na aprendizagem. O importante é que, ao final desse processo, os estudantes consigam fazer uma síntese, que é terceira etapa de uma Sequência Didática.

O objetivo da **síntese** é a apropriação do conhecimento por parte dos estudantes. É o momento de sistematização efetiva do que foi apreendido em termos de conceitos. Nessa fase, novamente a criatividade do professor poderá auxiliar na definição da(s) melhor(es) maneira para que essa sistematização seja feita: cartazes, documentários, jogos, jornais, paródias, resumos, tabelas, teatro. Os estudantes então, desenvolverão a habilidade de sintetizar, de perceber o que deveriam ter aprendido com aquela atividade, de descobrirem quais as intencionalidades do professor com a proposição daquela atividade.

Na **reflexão**, estudantes e professores deverão ponderar sobre o aprendido. É um momento de reflexão mútua e de autoavaliação, em que a opinião pessoal deve ser valorizada. Nessa fase, os estudantes deverão questionar-se sobre o significado daquele aprendido, a efetividade da participação de cada um e como melhor se engajarem no processo de aprendizagem, se valeu a pena a participação, se os procedimentos poderiam ser melhores, enfim. Já o professor deve indagar se poderia utilizar a mesma Sequência Didática em outro

momento, o que ele poderia melhorar para deixar o processo mais eficiente e atrativo para os estudantes, instigar os estudantes a darem sugestões para conduzi-los à aprendizagem.

Já a **transposição** é o momento em que o conhecimento adquirido na síntese será levado para outras situações educativas. É o momento de os estudantes demonstrarem que aqueles conhecimentos foram realmente significativos, aplicarem os conceitos sintetizados em outras situações-problema. Isso permitirá a avaliação pelo professor quanto à efetivamente de assimilação dos conceito pelos estudantes, o que auxiliará na identificação de aspectos que necessitam de ser melhorados, antecipando atividades futuras.

As sequências didáticas organizam os tempos e os espaços do professor e colocam o estudante como protagonista do processo. Podem ser executadas em qualquer espaço e representam mais que uma maneira diferente de dar aula, mostramos uma maneira diferente de fazer aprender.

5.2 Plano de Ação: “Violência: é possível viver sem ela?”

5.2.1 Apresentação

Atualmente, a violência representa o maior obstáculo ao desenvolvimento das atividades pedagógicas nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal Marissol, contribuindo para a evasão escolar. Neste sentido, faz-se necessário um olhar diferenciado ao problema, com vistas a evidenciar em quais momentos ele se intensifica e quais fatores —familiares, escolares, individuais e sociais — favorecem seu aparecimento. Para tanto, é essencial trabalhar as relações escola-comunidade e professor-estudante estreitando laços, promovendo a harmonia entre esses pares.

Assim, como forma de sensibilizar e conscientizar as comunidades escolar e local à Escola Municipal Marissol, como também às famílias, sobre suas responsabilidades para com a Educação, propomos, a seguir, um Plano de Ação fundamentado na discussão e no diálogo sobre a violência escolar e suas possíveis causas, bem como na proposição de ações para amenizar tal problema.

5.2.2 Justificativa

Diante dos episódios de violência e indisciplina nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal Marissol, ações para melhorar as relações interpessoais, resgatar os valores éticos e a cidadania, de forma reflexiva ressaltando os direitos e deveres pertinentes ao ambiente escolar mostram-se necessárias. Por meio da Educação reflexiva, podemos então, questionar nossas atitudes e criar outras formas de nos comunicar, cultivando o respeito mútuo.

5.2.3 Objetivos

Promover uma transformação no olhar das comunidades escolar e local à Escola Municipal Marissol, como também às famílias, em relação à violência no âmbito escolar, discutindo a temática de forma crítica, detectando suas prováveis causas, propondo ações para atenuar tal problema à luz de conceitos de valores, ética e cidadania, adotando-os como conhecimentos necessários ao processo educacional. Como também:

- traçar um diagnóstico do perfil da violência na Escola;
- discutir e dialogar questões ligadas à violência no contexto escolar, compreendendo suas várias facetas, a fim de sensibilizar e estimular cada membro da comunidade escolar, local e famílias a refletirem sobre suas próprias posturas;
- estruturar equipe de mediação de conflito viabilizando o diálogo entre os membros da comunidade escolar;
- formar grupos de referências positivas entre os estudantes que dialoguem sobre modelos para a formação de valores, atitudes ou comportamentos, tanto gerais quanto específicos;
- promover palestras de sensibilização da comunidade escolar, família e comunidade local para o problema da violência escolar, resgatando o sentimento de pertencimento do bem e ao bem público;
- contribuir para que a escola se torne um espaço agradável e convidativo, de forma a melhorar o relacionamento e o convívio entre os estudantes e demais membros da comunidade escolar.

Espera-se que a comunidade escolar conheça e respeite os direitos individuais, as liberdades fundamentais e assuma suas responsabilidades pessoais e coletivas, exercendo autonomia e criticidade no trato da violência, sobretudo a escolar, assim como mobilize a comunidade local e as famílias para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola, haja vista ser de todos esses atores a responsabilidade da mudança necessária ao estabelecimento da paz e da não violência na Escola Municipal Marissol.

5.2.4 Conteúdo

Indisciplina e violência escolar.

5.2.5 Público e abrangência

Estudantes do segundo ciclo da Educação de Jovens e Adultos (quinto ao nono períodos) da Escola Municipal Marissol, comunidade escolar e local.

5.2.6 Tempo estimado

Propõe-se a adoção permanente do Plano de Ação, ou seja, durante todo(s) o(s) semestre(s) letivo(s).

5.2.7 Recursos humanos, financeiros e materiais necessários

Em relação aos recursos humanos, sugere-se a formação de uma equipe multidisciplinar articulando todos os segmentos das comunidades escolar e local e a construção de parcerias com o poder público e a sociedade civil organizada.

Esta proposta, a princípio, não conta com gastos extras relacionados a equipamentos, propondo-se a utilização dos já existentes na Escola Municipal Marissol como: computador, *data show*, caixa de som e microfone, a serem utilizados nas palestras e reuniões; já para os materiais como *tonner* e papel para confecção e impressão dos textos, questionários etc., caso a equipe gestora opte pela utilização de materiais impressos, faz-se necessário elaborar um quadro financeiro cujos gastos dependerão da quantidade de impressos que serão produzidos.

5.2.8 Metas de ação, atividades e sugestões de métodos

Alcançar as metas de cada ação de um plano escolar de forma a afetar os estudantes, centro de todo o processo educativo, requer trabalho organizado, solidariedade e sobretudo envolvimento de todas as partes. Vazquez (1977), ao discutir a práxis pedagógica, compreendida como prática transformadora, discorre sobre a necessidade de ações sistematizadas, intencionalmente organizadas, planejadas:

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VAZQUEZ, 1977, p. 207).

Assim sendo, propomos seis ações, que devem ser geridas pela equipe de gestão escolar, que podem ser adotadas em conjunto ou separadamente, e que devem contar com o envolvimento direto ou indireto dos estudantes, sendo dos demais envolvidos a responsabilidades de organizar e orientar cada ação ou atividade.

Ação 1 – Sensibilização dos profissionais da Escola

Promover a sensibilização dos profissionais da Escola (coordenadores, professores e demais funcionários) para que assumam a proposta do Plano de Ação, haja vista que para ter êxito é preciso contar com o sentimento de pertença, solidariedade e envolvimento desses sujeitos nas atividades propostas.

Sugere-se dinâmicas motivacionais, promoção de rodas de conversa e momentos de diálogo e reflexão sobre:

- o significado de Educação para esses profissionais e qual tem sido o papel de cada um no processo educacional dos estudantes;
- a responsabilidade da Escola e do professor para com o conteúdo que é transmitido e sua importância para os estudantes;
- as diferentes experiências desses profissionais com os estudantes dessa e de outras instituições, como forma de entender aquilo que é mais difícil e abstrato tanto para o aprendizado pessoal e profissional dos professores quanto para o dos estudantes;

- a diferença que bons profissionais podem fazer para o crescimento das pessoas etc.

Ação 2 – Diagnóstico

Solicitar aos profissionais da Escola (professores e demais funcionários e até mesmo os próprios alunos) que façam registros escritos semanais dos momentos de violência em sala de aula e nos demais espaços escolares, a fim de proceder a um diagnóstico⁶⁶, perceber qual o foco do problema e definir as melhores estratégias de trabalho.

Para o sucesso nessa fase, o Gestor deve adotar uma postura de escuta a fim de criar espaços que assegurem essa ação, como avaliações periódicas do clima institucional ou assembleias, onde todos possam compartilhar o que está afetando a boa convivência.

Esse mapeamento deve levar em consideração a frequência e o tipo de situação violenta, como discriminações de todos os tipos, ameaças, agressões físicas ou verbais, *bullying*, depredações etc. A partir desses registros, a equipe gestora terá como definir quais os melhores métodos de trabalho como também quais profissionais especialistas convidar a participar nas ações seguintes.

Ação 3 – Organização de processos de interações grupais e criação coletiva de regras de convivência

Organizar, na escola, processos de interações grupais como grupos de estudo para debater, discutir e dialogar sobre as questões relacionadas à violência na escola, da escola e à escola, a fim de estarem continuamente engajados na superação do problema.

Sugere-se que os grupos sejam formados por representantes da Secretaria Municipal de Educação, coordenadores, professores, estudantes, pais de estudantes, funcionários da escola e representantes da comunidade local; que os encontros sejam periódicos (mensais) e dinâmicos (mesa redonda, rodas de conversa etc.), podendo-se utilizar recursos audiovisuais, leitura compartilhada de textos sobre os temas abordados, apresentação de projetos bem sucedidos etc;

⁶⁶ A Lei Municipal nº 12.830, de 14 de novembro de 2017, institui o Sistema de Informações sobre violência nas Escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia. Com prazo de implantação estabelecido para 180 (cento e oitenta) dias a partir da data de sua publicação, 14 de novembro de 2017, poderá vir a ser uma importante ferramenta para as ações de diagnóstico deste plano de ação.

contando, se possível, com palestras de especialistas como conselheiros tutelares, psicólogos, policiais militares⁶⁷ e outros.

Neste momento é importante também, eleger representantes de cada setor envolvido para elaborar regras de convivência como forma de possibilitar a todos os segmentos, voz nas decisões, fortalecendo assim a sensação de pertencimento ao ambiente escolar. Os combinados devem ficar expostos em locais de grande circulação, como o *hall* de entrada, pátio, secretaria e os corredores que levam às salas de aula.

O ideal nesses combinados é oferecer a possibilidade de refletir a respeito do erro e repará-lo, não apenas criar medidas coercitivas ou punitivas para quem não cumpri-los, atitude que não é suficiente para resolver o problema.

Ação 4 – Formação de grupos de mediação de conflitos e referência

Organizar grupos de mediação de conflitos com vistas a transformar ações violentas em oportunidades de mudança para jovens e adultos estudantes por meio do diálogo e dentro da própria escola. Para isso, a Equipe Gestora deve solicitar à Secretaria Municipal de Educação subsídios para criar uma Comissão de Mediação dos Conflitos, cuja sugestão é que seja composta por professores e voluntários treinados para ser mediadores (assistentes sociais, conselheiros tutelares, psicólogos etc.).

Paralelamente ao grupos de mediação de conflitos, também seria importante nesse momento criar grupos formados por jovens e adultos com interesses comuns, seja ele um esporte, religião, *hobbies* etc, como forma de estabelecer vínculos positivos com o objetivo de organizar eventos, grupos de estudos, fazer trabalhos escolares e voluntários, entre outras

⁶⁷ Segundo Oliveira (2008), “o policiamento escolar vem gerando um conjunto de saberes e competências que precisam ser sistematizados. A riqueza que tem sido o encontro da escola e da polícia ainda não foi suficientemente reconhecida”. Não só o policiamento como os programas sociais dessa instituição devem ser explorados. Atualmente, a Polícia Militar de Minas Gerais conta, em seu Portfólio de Serviços Operacionais, com programas voltados ao atendimento a estabelecimentos de ensino básico, a saber:

- Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Proerd): consiste num esforço cooperativo entre a Polícia Militar, a escola e a família, aplicado nas instituições de ensino público e privado, por policiais devidamente treinados para esta atividade, e se destina a evitar que crianças e adolescentes iniciem o uso das diversas drogas, despertando-lhes a consciência para esse problema e também para a questão da violência, além de conscientizar e capacitar os pais para ajudar os filhos a resistirem às drogas e à violência por meio de curso específico ministrado na escola ou comunidade.
- Programa Jovens Construindo a Cidadania (JCC): constituído por um grupo de estudantes que atuam dentro da escola, sempre com a supervisão dos professores e a orientação de um policial militar ou colaborador, e tem como meta principal criar um ambiente escolar mais saudável, livre das drogas e da violência, por intermédio de ações e o estímulo a mudanças comportamentais dos jovens estudantes.

atividades, ou seja, criar Grupos de Referência⁶⁸ entre os estudantes. Pode-se inclusive estabelecer disputas saudáveis entre esses grupos, que devem dialogar entre si, servindo como bons exemplos e influência para os demais estudantes na formação de valores, atitudes ou comportamentos.

Entre as ações propostas essa poderia ser a considerada primordial, pois a mediação permite a solução de conflitos rotineiros através do diálogo e da compreensão e busca a construção de soluções a partir das necessidades dos envolvidos. Já os grupos de referência concedem ao estudante, além vínculo positivo, a oportunidade de gerir soluções para os problemas a partir do diálogo com seus pares.

Ação 5 – Buscar parcerias para sensibilização da comunidade local

Buscar parceria com a Associação de Moradores local, Conselho Tutelar, psicólogos e assistentes sociais a fim de sensibilizar as famílias e comunidade local para os prejuízos causados pela depredação do patrimônio público, principalmente no espaço escolar, visando ao resgate do sentimento de pertencimento do bem e ao bem público.

Sugere-se que, por meio de palestras e outros eventos periódicos, em parceria com profissionais especialistas convidados, busque-se aproximá-los da escola para que conheçam o ambiente, compreendam suas complexidades e a necessidade de estarem engajados na luta contra a violência escolar.

- Ação 6 – Aplicação da Sequência Didática

Aplicar a Sequência Didática (modelo sugerido) como ferramenta de participação dos estudantes na solução de conflitos violentos na escola. Essa atividade pode ser executada por qualquer professor ou pela equipe de professores. O ideal seria o trabalho transdisciplinar, em que cada professor correlacionasse a atividade à sua disciplina e às demais.

⁶⁸ Park e Lessig (1977, p. 102) definem grupo de referência como sendo “[...] um indivíduo atual, ou, imaginário, ou, um grupo, que tem relevância significativa nas avaliações, aspirações e comportamentos de um indivíduo”. Scaraboto (2006, p. 26) aponta que “[...] são esses os grupos que tendem a exercer uma influência mais expressiva sobre seus participantes, pois fazem parte do seu dia-a-dia, são importantes na vida dos indivíduos e não podem ser facilmente ignorados”. Dentre os principais grupos de referência destacam-se a família, os amigos e os colegas de escola ou do trabalho (LIMEIRA, 2008).

Sugerimos que o(s) produto(s) dessa Sequência Didática seja(m) apresentado(s) ao iniciar cada semestre letivo, às comunidades escolar e local, em evento aberto, cuja organização deve levar em conta a participação da coordenação pedagógica, dos professores, dos demais funcionários da escola e dos estudantes, tendo como meta estimular a coletividade, autonomia e habilidades de cada membro da comunidade escolar como também participar a comunidade local das atividades desenvolvidas pela escola.

I Apresentação

A Sequência Didática a seguir é composta por cinco atividades subdivididas em alguns momentos essenciais organizados de maneira sistemáticas em torno do filme “Escritores da Liberdade”. Nesse filme, pelas páginas de diários de estudantes que vivem em meio à exclusão social, uma professora idealista tenta mudar o ambiente na sala de aula não ensinando somente o conteúdo de uma matéria específica, mas lições de vida a seus estudantes, que aprendem, com ela, como ser cidadãos.

As atividades aqui propostas, mediadas pelo(s) professor(es), de forma transdisciplinar, são estratégias utilizadas como ferramentas para melhorar as relações interpessoais, resgatar os valores éticos e trabalhar a cidadania de forma reflexiva ressaltando os direitos e deveres pertinentes ao ambiente escolar, devolvendo o senso crítico da importância da Educação aos estudantes.

II Introdução

O trabalho pedagógico com filmes na escola estimula a reflexão crítica dos estudantes contribuindo para o debate sobre questões da vida cotidiana sob o ponto de vista sociológico, histórico, filosófico e estético.

Discutir a temática “violência na escola” por meio de uma obra de arte aliada ao diálogo e discussão, proporciona uma melhor compreensão sobre a violência, seus conceitos, formas, causas e consequências, contribuindo para o aprendizado dos estudantes e ampliação dos seus conhecimentos, tanto pela visualização quanto pelo debate.

III Objetivos

Mostrar a relevância dos acontecimentos que acontecem no filme, relacionados a violência, drogas, desrespeito, ausência familiar, entre outros, que afetam a vida de toda a comunidade escolar, correlacionando-os com os episódios de violência ocorridos na escola, como forma de promover o desenvolvimento moral e ético, melhor convívio social e amenizar a questão da violência na escola.

IV Quadro sintético

Quadro 3 – Quadro sintético.

Atividade	Momentos	Tempo
Problematização	- Contextualização - Apresentar da sinopse do filme - Exibir o filme	3 (três) aulas
Desenvolvimento	- Roda de conversa	1 (uma) aula
Síntese	- Elaborar a síntese dos conhecimentos adquiridos - Organizar métodos para apresentação e socialização dos conhecimentos para a comunidade escolar e local - Eleger o melhor método de apresentação à comunidade local	3 (três) aulas
Reflexão	- Roda de conversa	1 (uma) aula
Transposição	- Apresentar em evento aberto à comunidade	1 (uma) aula

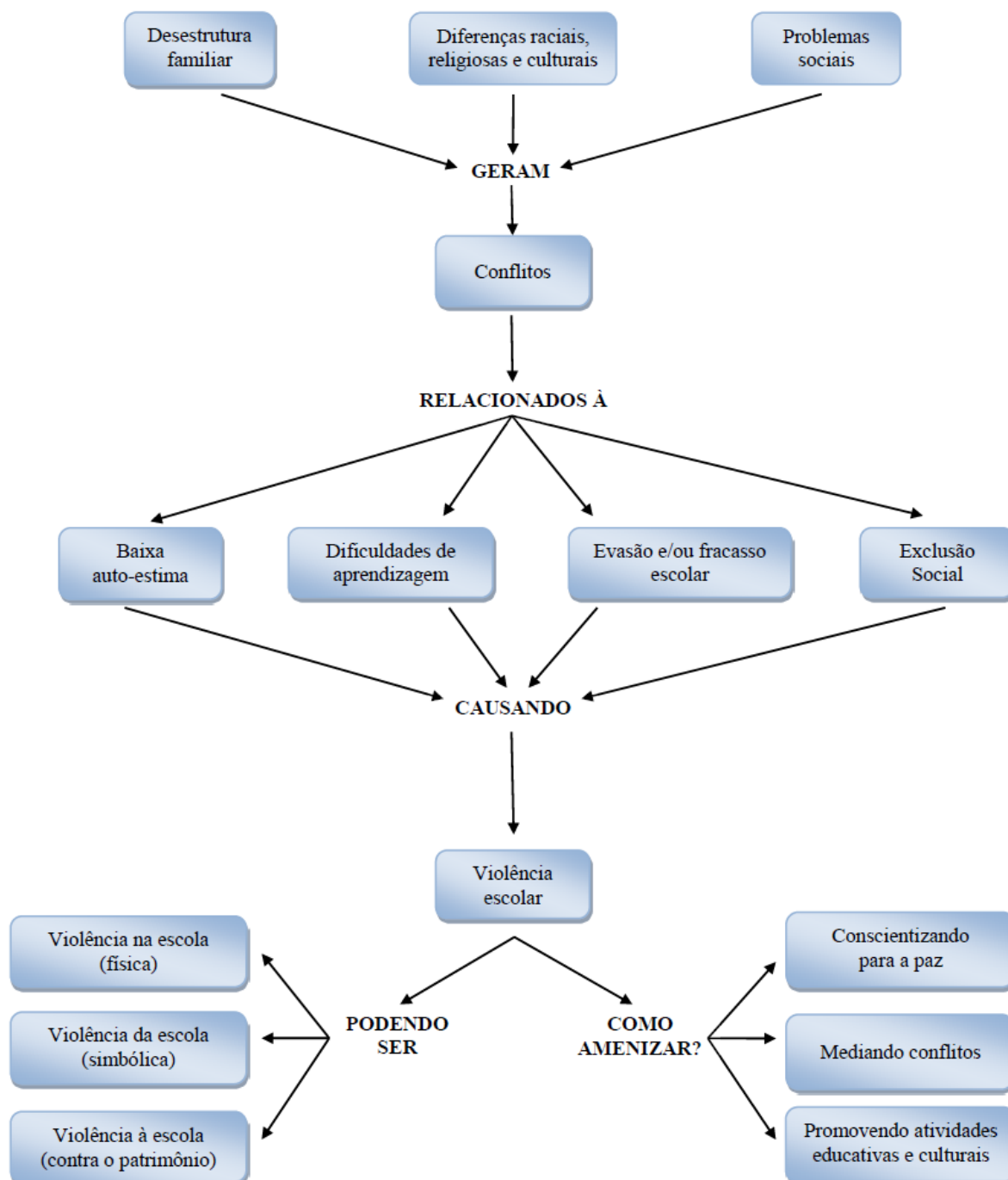
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

V Mapa conceitual

O mapa conceitual trata-se de uma representação gráfica semelhante a um diagrama, cuja organização fundamenta-se no estabelecimento de relações "[...] internas entre os elementos que compõem os materiais de aprendizagem" (POZO, 1996, p. 191). É utilizado para auxiliar a ordenação hierarquizada dos conteúdos de ensino, de forma a oferecer estímulos adequados aos estudantes, não se limitando à transmissão de informações, que particularizam as estratégias associativas e o processamento superficial (POZO, 1996), transcendendo também a elaboração, tanto no curso de uma tarefa simples (mapas unidimensionais) quanto complexa (mapas bidimensionais).

A adoção do mapa conceitual neste Plano de Ação objetiva ilustrar os principais achados da pesquisa acadêmica que desencadearam esta proposta de intervenção.

Figura 3 – Mapa Conceitual



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

VI Atividades

Atividade 1 – Problematização

- O professor iniciará as atividades contextualizando a problemática da violência na escola e apresentando a sinopse do filme, como forma de chamar a atenção dos estudantes ao problema da violência no âmbito escolar.
- Exibição do filme “Escritores da liberdade”.

Atividade 2 – Desenvolvimento

- O professor intermediará roda de conversa para um debate coletivo sobre o tema violência escolar, a partir do filme e de acordo com a vivência dos estudantes dentro e fora da escola.
- O professor solicitará aos estudantes que relacionem o filme com os problemas do cotidiano escolar, comentando e exemplificando semelhanças e diferenças.
- Em seguida a turma deverá ser dividida em grupos conforme conveniência e acordo entre as partes, professor e estudantes, para a elaboração da síntese.

Sugerimos que o professor atue como mediador e também discuta com os estudantes promovendo a reflexão crítica sobre a temática abordada, mas também colocando seus posicionamentos e argumentos.

Atividade 3 – Síntese

- Nesse momento o professor desenvolverá estratégias para que efetivamente os objetivos propostos sejam alcançados, construindo a aprendizagem, apresentando as intencionalidades da atividade proposta, a fim de verificar se essas foram de encontro ao conhecimento construído pelos estudantes.
- Os estudantes escolherão a melhor técnica para socialização desses conhecimentos com a turma e o professor: processos de interações grupais (dramatização, simulação, teatralização), recursos audiovisuais (paródia, apresentação e discussão de vídeos afins, documentário, música); linguagens plásticas (desenhos, modelagens, pinturas); materiais

impressos (imagens, notícias de jornais até mesmo da própria escola). Existem inúmeros métodos de dinâmicas ativas e participativas que poderão ser aplicadas nesse momento.

- Entre os métodos escolhidos, os estudantes deverão eleger um para apresentar e socializar para as comunidades escolar e local, em evento aberto na escola, os conhecimentos adquiridos com a atividade.

Atividade 4 – Reflexão

Nesse momento, professor e estudantes se autoavaliarão, avaliarão a atividade proposta e o engajamento de cada em cada fase. É o momento de refletir sobre as adaptações para futuras atividades, o que deu certo e o que não, quais métodos poderão ser aproveitados em uma próxima atividade desse tipo, quais poderiam ter sido utilizados e não foram, enfim: é o momento em que todos deverão expor suas opiniões sobre a atividade desenvolvida, se autoavaliarem e propor melhorias.

Para tanto, o professor deve estar preparado para todos os tipos de opiniões para conseguir extrair de todas as contribuições para melhoria das atividades futuras.

Atividade 5 – Transposição

É o momento de apresentar às comunidades escolar e local todo o conhecimento adquirido com a atividade conforme método de apresentação definido na síntese.

Sugere-se a organização de um evento em que haja a promoção de debates, mesas redondas, palestras etc., com a presença de convidados como: egressos por conclusão da Escola Municipal Marissol⁶⁹, Presidente da Associação de Moradores local, Policiais Militares⁷⁰, Promotores de Justiça, Conselheiros Tutelares, Juízes de Direito, Professores Universitários, outros Professores da Educação Básica e qualquer pessoa que possa, de fato, contribuir na construção de referências positivas para esses estudantes, para a conscientização para a paz,

⁶⁹ Vários são os exemplos de egressos por conclusão da Escola Municipal Marissol, inclusive oriundos do ensino noturno, dentre as mais diversas profissões como Analistas de Tecnologia da Informação, Programadores, Policiais Militares, Enfermeiros, Professores da Educação Básica, Professores Universitários, Contadores, Empresários etc. O acompanhamento do egresso não é tarefa fácil, porém de suma importância quando se trata de motivar os atuais estudantes em prol da redução dos índices de abandono e evasão escolar.

⁷⁰ A Polícia Militar de Minas Gerais, em outras oportunidades mostrou-se solícita a manutenção da paz nas escolas por meio de parcerias que foram bem sucedidas, como por exemplo, com os Programas Proerd e JCC, dessa forma, sugere-se sua participação, não como forma de repressão, mas de colaboração em parceria com a escola.

promoção do desenvolvimento moral e ético, melhor convívio social e amenização da questão da violência na Escola Municipal Marissol, objetivos dessa atividade.

A violência é um fator social, portanto mutável e de difícil erradicação, porém, por intermédio da união da sociedade em prol da conscientização para a paz, mediando conflitos, pode ser possível amenizá-la.

5.2.9 Avaliação

Após colocar em prática as ações propostas, é primordial que o(s) resultado(s) das mesmas seja(m) periodicamente avaliado(s). Segundo Belonni (2003, p. 15), a avaliação constitui um “[...] processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento”. Dessa forma, nesse processo faz-se necessário observar os princípios teórico-metodológicos adotados; a relação entre objetivos, metas e resultados; os níveis de abrangência; o processo de mobilização; as parcerias estabelecidas; as estratégias de avaliação e os resultados quantitativos e qualitativos; as possibilidades de continuidade às demandas de mediação e referência.

Nesta fase, recomenda-se a continuidade do mapeamento dos casos de violências efetuando-se a comparação dos resultados dos registros a fim de verificar se as ocorrências diminuíram. Paralelamente, observar e avaliar se todos os envolvidos tem se comprometido na criação de uma cultura de paz na escola, quais os avanços e dificuldades no decorrer do processo, quais os objetivos foram alcançados, o que deu certo, o que precisa ser melhorado. Se necessário, adotar novas estratégias de prevenção e resolução de conflitos.

É importante também, fornecer aos participantes *feedback* sobre o(s) resultado(s) obtido(s) e o quanto suas participações contribuíram com o Plano de Ação; seja por meio de *slides*, fotos, documentário(s) ou portfólio das etapas etc.

Sugere-se processos avaliativos periódicos e participativos dos atores sociais e institucionais envolvidos, podendo ocorrer no nível individual e/ou no coletivo, por meio de questionários, relatórios, depoimentos, rodas de conversas etc, quando os avanços devem ser processualmente analisados, em todas as etapas do Plano de Ação, avaliando-se participação e envolvimento de todos nas atividades desenvolvidas. A produção final dos estudantes, resultado da Sequência Didática, também pode constituir-se instrumento de avaliação do processo.

5.2.10 Cronograma de atividades

Quadro 4 – Cronograma de atividades.

	Ações	Envolvidos	Periodicidade
Sensibilização	Promover a sensibilização dos profissionais da escola para que assumam a proposta do Plano de Ação	Secretaria de Educação Equipe Gestora Coordenação Pedagógica Professores Demais funcionários da escola Estudantes	Primeira semana de cada semestre letivo e, a partir daí, mensalmente
Diagnóstico	Proceder o mapeamento e diagnóstico dos registros violentos em sala de aula e demais espaços escolares a fim de perceber qual o foco da violência escolar	Equipe Gestora Coordenação Pedagógica Professores Demais funcionários da escola Estudantes	Semanalmente
Execução	Organizar, na escola, processos de interações grupais como grupos de estudo para debater, discutir e dialogar sobre as questões relacionadas à violência na escola, da escola e à escola	Secretaria de Educação Equipe Gestora Coordenação Pedagógica Professores Demais funcionários da escola Estudantes Pais Representantes da comunidade local	Mensalmente
	Organizar grupos de mediação de conflitos e de referência	Secretaria de Educação Equipe Gestora Coordenação Pedagógica Professores Demais funcionários da escola Estudantes Voluntários capacitados	Imediatamente
	Buscar parceria com a Associação de Moradores local, Conselho Tutelar, psicólogos e assistentes sociais a fim de sensibilizar as famílias e comunidade local	Equipe Gestora Coordenação Pedagógica Estudantes Representantes da comunidade local	Imediatamente
	Aplicar a Sequência Didática (modelo sugerido) com ferramenta de participação dos estudantes na solução de conflitos violentos na escola	Equipe Gestora Coordenação Pedagógica Professores Demais funcionários da escola Estudantes Representantes da comunidade local	Primeira quinzena de cada semestre letivo
Avaliação	Avaliação	Equipe Gestora Coordenação Pedagógica Professores Demais funcionários da escola Estudantes	Semestralmente

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil sempre foi marcada por lutas, movimentos ou iniciativas individuais, de grupos, órgãos públicos ou privados e pesquisadores decididos a auxiliar uma enorme parcela da população, marcada pela exclusão social por não ter tido oportunidade de escolarização regular. Dessa forma, o estudo dessa modalidade de ensino mostrou-se importante, à medida que buscou contribuir para que esses sujeitos alcancem os patamares mínimos para a qualificação profissional, crescimento pessoal e, conseqüentemente a cidadania.

A evasão escolar na EJA é um tema que tem sido investigado devido à sua importância no processo educacional, sobretudo em momentos de fortalecimento da democracia vinculada à conquista de direitos sociais e humanos, buscando compreender as particularidades dessa modalidade de ensino e as razões da não permanência dos estudantes e a conseqüente não conclusão dos estudos, sendo analisadas várias dimensões do tema. Pesquisas de relevância social e que tem ajudado a compor teorias sustentadas sobre a EJA.

Investigar o estado da arte na EJA permitiu observar as lacunas existentes nas pesquisas acadêmicas sobre a temática, principalmente as desenvolvidas em Uberlândia, que abordam em maior número o primeiro ciclo do Ensino Fundamental – o PME⁷¹, não havendo tantas informações referentes ao segundo ciclo – a EJA. Já estudar a evasão escolar na EJA à luz da violência na escola e em seu entorno exigiu maior atenção e cautela em relação ao referencial teórico abordado e à análise dos dados empíricos investigados, a fim de não recair na abrangência ou generalização, uma tarefa que não foi fácil, pois, em se tratando de fenômenos sociais, suas características e causas são dinâmicas e mutáveis.

Um dos desafios encontrados durante a realização da pesquisa foi a dificuldade na coleta de dados, principalmente em campo. Embora o corpo docente não fizesse objeção à atividade, apenas um professor oportunizou observação de suas aulas, o que dificultou também o acesso aos estudantes, motivo pelo qual a aplicação dos questionários precisou ocorrer em outros espaços, nas residências dos alunos ou em outros locais previamente combinados.

⁷¹ O PME é um programa criado com caráter de campanha de alfabetização, conferindo aspecto já superado por redes públicas de ensino brasileiras que mantêm a Educação de Jovens e Adultos do primeiro ao nono ano inserida integralmente no Ensino Fundamental continuado. Em algumas dessas redes, a integração significa abdicar de campanhas e reconhecer particularidades de estudantes e professores, e a escolha de fundamentos teóricos e metodologias de ensino, com a finalidade de garantir direitos educacionais.

Também, em virtude da impossibilidade da escola de fornecer dados pessoais dos estudantes, o que segundo a secretaria escolar é proibido, fez-se necessária a abordagem desses na entrada e saída da escola por vários meses, anotando telefones, *e-mails* e formas de localizá-los em redes sociais. Em relação ao professor vítima de atentado à bomba, por não mais fazer parte do quadro de professores, não teve o nome revelado pela gestão escolar, sendo localizado no *Facebook* mediante o auxílio de alguns ex-estudantes interessados em colaborar com a pesquisa, pelo interesse em retomarem seus estudos naquela escola. Já o representante da equipe gestora mostrou-se solícito e bastante preocupado com a situação diagnosticada, assim como também o pessoal administrativo da secretaria escolar.

Quanto às motivações que corroboraram para com a evasão escolar na unidade de ensino pesquisada, tanto fatores externos quanto internos à escola se fizeram presentes. No tocante aos externos, fatores individuais e familiares tais como desinteresse pelos estudos; dificuldade em conciliar trabalho e estudos; mudança de domicílio; casamento e/ou filhos; falta de incentivo da família; problemas de saúde do próprio estudante ou familiar(es) e violências foram citados e, conforme Jardimino e Araújo (2014), tais desafios sociais e econômicos podem contribuir para a problemática. Relativamente aos fatores internos, metodologia de ensino desinteressante; clima acadêmico desfavorável à aprendizagem e ausência de abertura à participação da comunidade nas atividades escolares mereceram destaque. Como evidenciado por Brunel (2014, p. 117), “[...] muitas vezes, as aulas monótonas e repetitivas, os professores autoritários não satisfazem mais os alunos naquele momento”, contribuindo para a desmotivação dos estudantes.

Outra possível causa à evasão escolar é a diferença geracional, constatada em documentos oficiais e recorrente nas falas dos entrevistados de modo geral, apresentando fator de grande preocupação. A crescente procura pela EJA por estudantes das mais diversas idades, sobretudo os jovens, interfere no cotidiano escolar, exigindo da escola, especialmente os professores, novos olhares sobre essa realidade, o que revela também, a crise social pela qual a escola e sociedade passam conjuntamente, pois devido ao descaso dos governantes pela escola pública, rebeldia e/ou indisciplina e diversas repetências dos estudantes, necessidade de esses estudantes de trabalharem para auxiliar ou até mesmo sustentar suas famílias, entre outros, esses jovens migram para a EJA.

Outro fato de destaque é o relacionamento entre escola e a comunidade local. A Associação de Moradores foi procurada após ser citada pelo gestor quando da participação daquela em reuniões para sanar o problema da violência na escola. Segundo o representante da

Associação, houve apenas um acionamento em convite à participação de palestra e nenhuma resposta da escola a nenhum dos projetos encaminhados pela Associação. Também se notou, por parte da escola, o desconhecimento da comunidade à qual serve, fato constatado até mesmo por não terem ciência (ou lembrança) da desativação do posto de policiamento do bairro há seis anos. Tais elementos apontam para uma convivência não muito harmoniosa ou intensa entre a escola pesquisada e a comunidade local, sem abertura para parcerias ou para que a comunidade realize qualquer proposta ao trabalho desenvolvido pela escola.

No caminho percorrido para a elaboração deste estudo, foi possível verificar características comuns nas respostas apresentadas pelos diferentes segmentos sondados que culminaram na confirmação da hipótese de pesquisa, sendo a violência o fator preponderante para a evasão escolar na Escola Municipal Marissol, revelando, também, problemas impossíveis de serem sanados somente no âmbito escolar sem o respaldo da segurança pública, como é o caso da violência em torno da escola. Todavia, a escola também foi citada como promotora de violência, corroborando com as ideias de Bernard Charlot (2002). Ressalte-se que a Escola Municipal Marissol está localizada em um bairro com inúmeras ocorrências policiais, portanto, considerado violento pela sociedade local. Em bairros mais pacíficos, a violência poderia não ser a principal causa de evasão escolar, mas no caso desta pesquisa, foi uma razão preponderante.

A escola é afetada pelas violências da sociedade como as do seu entorno, as desigualdades sociais, econômicas, culturais e as de ordem política. Entretanto, ela não somente reproduz essas violências, como também produz as suas próprias, sejam as de ordem social, como brigas e ofensas; a violência institucional, promovida tanto pelos estudantes quando, por exemplo, depredam o ambiente escolar; quanto pela própria escola, por exemplo, quando ela subestima a cultura, os saberes adquiridos pelos estudantes no processo de ensino-aprendizagem; e a violência simbólica, causadora da homofobia, do racismo, do machismo e outras inibidoras da identidade e do espaço do outro.

As violências afetam sobremaneira a qualidade do ensino, pois tornam o ambiente desfavorável à promoção de uma Educação de qualidade. Pesquisas recentes (TEIXEIRA, 2011; ROLIM, 2014), apontam que a segurança nas escolas é condição para se prover uma boa Educação e, quanto maior o índice de abandono e evasão escolar, maior é o índice de criminalidade entre jovens. Percebe-se, então, a necessidade de políticas de Estado voltadas para a segurança pública em lugar das políticas de governo comumente praticadas, que impactem na Educação, uma vez que são essas, duas das três maiores áreas sociais brasileiras, direitos constitucionais essenciais à população e codependentes. Paralelamente a essas ações por parte

do Estado outras de caráter metodológico, práticas educativas adequadas a essa modalidade de ensino, precisam ser implementadas no curto prazo.

Os resultados alcançados com a investigação indicam a necessidade de proposição de políticas de segurança pública mais eficazes; maior investimento em segurança na escola; capacitação de funcionários para o melhor tratamento aos estudantes; constituição de parcerias entre as comunidades escolar, local e voluntários capacitados como, por exemplo, pelo Conselho Tutelar, por psicólogos e assistentes sociais; mas, sobretudo, a abertura para o diálogo entre escola, estudantes, famílias e comunidade local, com vistas à contenção das violências e, conseqüentemente, à redução dos índices de evasão naquela escola, mediante o resgate do pertencimento do bem e ao bem público e da Educação como forma de acesso à cidadania.

Para tanto, sugerimos o Plano de Ação “Violência: é possível viver sem ela?”, como produto educacional, pois a escola pode ser o ponto de partida para as imprescindíveis mudanças, entretanto, para que isso ocorra, a luta necessita ser responsabilidade de todos os sujeitos envolvidos, pois “[...] quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias.” (FREIRE, 2008, p. 30).

Dar sentido prático, a presente pesquisa depende de verificação profunda da Escola Municipal Marissol dessas e de outras peculiaridades necessárias à análise da evasão escolar em suas turmas de EJA. Entretanto, mais do que o esforço da comunidade escolar, é preciso que a Secretaria Municipal de Educação forneça periodicamente, por intermédio de seu Setor de Estatísticas e demais setores responsáveis, números que mostrem a realidade da escola, como também subsídios pedagógicos e materiais em contribuição às escolhas daquela, a fim de que identifique o caminho mais adequado em atendimento às necessidades de seus estudantes e restabeleça o clima de paz indispensável para que a instituição seja capaz de contribuir para a diferença nos itinerários escolares desses estudantes.

Como recomendações para pesquisas futuras, sugerimos expandir o estudo do segundo segmento da EJA em Uberlândia, em seus aspectos históricos, pois, para entendermos o presente, faz-se necessário conhecer o passado, mesmo que o não tão pretérito; o acompanhamento do egresso da Educação Básica como ferramenta para motivação e superação à evasão escolar; e o estudo dos impactos na Educação, das políticas de governo em detrimento das políticas de Estado no tocante à segurança pública em Uberlândia, comparando período com e sem a atuação da Patrulha Escolar; mereceria, talvez, até estudos comparativos entre diferentes estados, municípios e entre bairros.

Esperamos, dessa forma, ter contribuído no auxílio à produção de um conhecimento que ofereça compreensões sobre a relação entre a evasão escolar e a violência, mesmo dada a complexidade do tema e suas relações com as dimensões macro e micro da realidade estudada. Todavia, ainda há muito o que desvelar e revelar, ainda há muito o que pesquisar e mais ainda a fazer por esta modalidade de ensino em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Vilma. **O que pensam os alunos sobre a escola noturna**. São Paulo: Cortez, 2004.

ABRAMOVAY, Miriam. Violências no cotidiano das escolas. In: **Escola e Violência**. Brasília: Unesco, UCB, 2002.

_____; RUA, M.G. **Violência nas escolas**: versão resumida. Brasília: Unesco/Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, Consed, 2002.

_____. **Cotidiano das escolas**: entre violências, Brasília: Unesco Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006.

ADELEKE, A. I.; OGUNKOLA, E. O. The Effects of Dropout Syndrome on Child and the Society. **The Social Sciences**, v. 8, n. 2, p. 172-179, jul, 2013.

ALFABETIZAÇÃO tem método novo: STD. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 11 nov. 1970, p. 1.

ANTUNES, Celso. **A linguagem do afeto**: como ensinar virtudes e transmitir valores. Campinas, SP: Papirus, 2005.

ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica. São Paulo: Moderna, 2017. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1567/anoario-brasileiro-da-educacao-basica-2017>> Acesso em: 26 jan. 2018.

AQUINO, Julio Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 3. ed. São Paulo: Sumus, p. 39-55, 1996.

_____. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In: AQUINO, Julio Groppa. **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4ª edição. São Paulo: Summus, p. 91-110, 1997.

_____. A indisciplina e a escola atual. **Revista Faculdade de Educação - USP**. São Paulo, v. 24, n. 02, p. 1-21, jul/dez. 1998.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2.ed. São Paulo: Moderna 1996.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Da escola carente à escola possível**. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. Educação de jovens - adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2005.

_____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/Secad/MEC/Unesco, 2006.

BARBOSA FILHO, Raimundo; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na Educação Básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Revista Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan-jun. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1995.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar**. Pedagogia em foco, Vitória, 1993.

BERNARDES, Adriana Auxiliadora Martins. **Nos fios da história: contextos, saberes e práticas de alfabetizadoras de jovens e adultos**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2002. 117p.

BARROS, A. J. P. de; LEHFELD, N. A. de. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BONAVIDES, Paulo; MIRANDA, Jorge; AGRA, Walber de Moura. **Comentários à Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRAGGIO, Sílvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRANDÃO, Zaia. **A escola em questão: evasão e repetência no Brasil**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

_____. A teoria como hipótese. In: **Universidade e Educação**. São Paulo: Papirus, 1992, p.11-20.

BRASIL. **Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Provê sobre a alfabetização funcional e a Educação continuada de adolescentes e adultos. Câmara dos Deputados, Brasília, 15 dez. 1967.

_____. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16/7/1990, p.13.563. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 1 jun. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2000.

_____. **Resolução n. 10, de 20 de março de 2001.** Estabelece os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros aos Governos dos estados e dos municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humano IDH. Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Alunas e alunos da EJA** – Coleção: Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República-Ministério da Educação-Ministério da Justiça, ENESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 maio 2018.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares:** ano 03, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012. 47 p.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Censo Escolar de 2016.** Brasília, 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-escolar>> Acesso em: 5 fev. 2018.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos.** 3.edição. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARDOSO, C. **Os professores em contexto de diversidade.** Porto: Profedições, 2006.

CARRANO, Paulo César. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos**, v. 1, ago. 2007. Belo Horizonte.

CARVALHO, José Sérgio de Fonseca. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Júlio Groppa. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas.** 4.ed. São Paulo: Summus, p.11-24, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, p.432-443, 2002.

CHAUÍ, Marilena. Ética e violência. **Teoria & Debate**, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, v. 11, n. 39, out/dez 1998.

CONFERÊNCIA internacional sobre a Educação de adultos. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de adultos**: agenda para o futuro. Brasília: Sesi/Unesco, 1999. (Série Sesi/Unesco, Educação do Trabalhador, 1).

CORTELLA, Mário Sérgio. **Não espere o Epitáfio** – provocações filosóficas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

COSTA, Aurea de Carvalho. A. “Escola-sacrifício”: representações dos alunos sobre a escola, o processo escolarização, a evasão escolar e a conciliação escola/trabalho. **Educação: Teoria e Prática**, v. 8, n. 14/15, p. 8-14, 2000. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/viewFile/2342/2080>>. Acesso em: 07 maio 2018.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Tradução Luiz Alberto Monjardim. 5.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DIGIÁCOMO, Murillo José. **Evasão escolar**: não basta comunicar e as mãos lavar. 2005. Disponível em: <www.mp.mg.gov.br>. Acesso em: 26 jan. 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos da escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

DRUCKER, P. F. **O melhor de Peter Drucker**: a administração. Tradução Arlete Simille Marques. São Paulo: Nobel, 2001.

DURAN, Marília. C. G.; SANTOS NETO, Elydio. Histórias de vida na formação de mestres pesquisadores em Educação: vivenciando o método, enfrentando dificuldades, construindo possibilidades. **Revista Educação e Linguagem**, nº.11 – Memórias na Educação, ano 8, jan.-jun. 2005, São Bernardo do Campo, SP: UMESP, p. 123-151.

EM dois anos de ação Mobral reduz índice de analfabetos. **Correio de Uberlândia**, p. 1, Uberlândia, 26 out. 1972.

ESCOLA MUNICIPAL MARISSOL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Marissol**. Uberlândia, 2016. Secretaria da Escola Municipal Marissol.

FALASCHI, Celso Luiz. **Cultura e sujeitos na Educação de Jovens e Adultos**. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, 2008.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2.ed., Campinas: Verus, 2005.

FAUSTO, Boris. A Revolução de 1930. In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). **Brasil em Perspectiva**. 11.ed., São Paulo: Difel, 1980.

_____. **História do Brasil**. 6. ed., São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1999.

FEIJÓ, Caio. **Preparando os alunos para a vida**. São Paulo: Novo século: 2008.

FERNANDES, Sheila Maria Pereira. **Políticas de Educação para Jovens e Adultos** – Os desafios para implementação e a manutenção do PMEA no município de Uberlândia-MG (Anos 1980-2000). 2012. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2012.

FERREIRA, Fabrício Alves. **Fracasso e evasão escolar**. 2013. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacao-escolar/fracasso-evasao-escolar.htm>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. **Direito da criança e do adolescente: direito fundamental à Educação**. Presidente Prudente – SP, 2001.

FIGUEIREDO, Pedro Gomes da Silva. **Análise dos fatores geradores de evasão no Curso Técnico em Telecomunicações do CEFET-RJ/UNED Petrópolis**: uma reflexão sobre a qualidade em Educação profissional. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão) – Departamento de Engenharia de Produção, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

FIM DO ‘Poupança Escolar’ em Uberlândia é defendido por Secretaria. **G1 Triângulo Mineiro**. Uberlândia, 13 jan. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2014/01/fim-do-poupanca-escolar-em-uberlandia-prejudica-novos-alunos.html>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; ILLICH, Ivan. **Diálogo**. In: Seminario Invitación A Concientizar y Desescolarizar: Conversación permanente, Genebra, 1974. Atas. Buenos Aires, Búsqueda Celadec. 1975, 109 p.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1988. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2018.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e Educação**: ensaios. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 23).

_____. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2.ed São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **Educação e mudança.** 31.ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2008.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 57.ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1995.

_____. **A Voz do Biógrafo Brasileiro:** A prática a altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir (Org.). Paulo Freire. Uma Biobibliografia. São Paulo: Cortez - Instituto Paulo Freire, 1996.

_____. ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos:** teoria, prática e proposta. 12.ed São Paulo: Cortez, 2011.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio. Uma História da Alfabetização de Adultos no Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – V. III – Século XX.** Petrópolis: Vozes, 2005. p. 257-277.

GHEDIN, Evandro. **Interface entre Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos.** 2.ed., Manaus: Valer, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de pesquisa.** São Paulo. Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo. Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações Cívicas no Brasil Contemporâneo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GUARATO, Mônica. **Alfabetização de adultos: a experiência do Mobral no município de Uberlândia-MG (1971-1985).** 2001. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2001.

GUIMARÃES, Áurea Maria. indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola:** Alternativas teóricas e práticas. 3. ed. São Paulo: Sumus, 1996. p. 73 – 82.

_____. Escola: espaço de violência e indisciplina. **Nas redes da Educação,** UNICAMP: Campinas, n. 01, set. 2006. Disponível em <<http://www.lite.fe.unicamp.br/revista/guima.html>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

GUIMARÃES ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão:** Veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

GUIMARÃES, Thiago. Pesquisa identifica evasão escolar na raiz da violência extrema no Brasil. **BBC Brasil,** São Paulo, 28 mai. 2017. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-40006165>>. Acesso em: 1 jun. 2018.

HADDAD, Sérgio. A Educação continuada e as políticas públicas no Brasil. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**. Minas Gerais, v.1, n.0, p. 1-113, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.nedeja.uff.br/images//A%20Educao%20Continuada%20e%20as%20polticas%20pblicas%20no%20Brasil%20-%20Srgio%20Haddad.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico - 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

_____. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015/IBGE**, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 108p. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

_____. **Indicadores sociais mínimos: conceitos**. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

LEMOS, Vinícius. **Polícia Militar recebe quatro viaturas reformadas para patrulhamento escolar**. Correio de Uberlândia, Uberlândia, 14 mai. 2014. Disponível em: <<http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/policia-militar-recebe-quatro-viaturas-reformadas-para-patrulhamento-escolar/>>. Acesso em: 16 maio 2018.

_____. **Alunos e funcionários denunciam falta de segurança em escola**. Jornal da Vitoriosa, TV Vitoriosa, Uberlândia, 4 abr. 2016.

LIMEIRA, T. M. V. **Comportamento do consumidor brasileiro**. São Paulo: Saraiva, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Camila S. A inter-relação das drogas com a violência nas escolas. In: MEDRADO, H. (Org.) **Violência nas escolas**. Sorocaba: Minelli, 2008.

MACHADO, Márcia Rodrigues. **A evasão nos cursos de agropecuária e informática/nível técnico da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes (MG, 2002 a 2006)**. 2009. 131 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da UNB, Brasília, DF, 2009.

MALASSISE, Regina Lúcia Sanches. **Políticas públicas**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATTAR, Fauze N. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. **Pesquisa de marketing: edição compacta**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MEDEL-AÑONUEVO, C.; OHSAKO, T.; MAUCH, W. **Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century**. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 2001.

MELO, M. C.; BARROS, É. N.; ALMEIDA, A. M.. A representação da violência em adolescentes de escolas da rede pública de ensino do município do Jaboatão dos Guararapes. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, n. 10, p. 4211-4220, 2011.

MINAS GERAIS. Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906. Aprova a Reforma do Ensino Primário e Normal do estado de Minas Gerais. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 28 set. 1906.

_____. Decreto nº 4.726, de 21 de março de 1917. Cria um Grupo Escolar Noturno na Capital. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 21 mar. 1917.

_____. Decreto nº 4.930, de 6 de fevereiro de 1918. Aprova o Programa do ensino primário no estado. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 06 fev. 1918.

_____. Portaria MG nº 7, de 29 de março de 1947. Cria a Comissão de Educação de Adolescentes e Adultos. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 29 mar. 1947.

_____. Secretaria de Estado de Segurança Pública. Polícia Militar do estado de Minas Gerais. **Patrulha Escolar**. Disponível em: <<https://www.policiamilitar.mg.gov.br/portal-9rpm/conteudo.action?conteudo=861&tipoConteudo=itemMenu>>. Acesso em: 12 mar. 2018a.

_____. Secretaria de Estado de Segurança Pública. Polícia Militar do estado de Minas Gerais. **Gepar**. Disponível em: <<https://www.policiamilitar.mg.gov.br/portal-pm/9rpm/conteudo.action?conteudo=866&tipoConteudo=itemMenu>>. Acesso em: 12 mar. 2018b.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Traduzido Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. **A escola primária noturna na política educacional mineira – 1891-1924**. 2009. 453 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Revista Nova Escola: Os novos pensadores da Educação**. Edição nº 154, Agosto/2002, p. 23.

NUNES, Antônio Ozório. **Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores**. São Paulo: Contexto, 2011.

O QUE SE FAZ em Uberlândia pela alfabetização de adultos. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, p. 4, 1 out. 1947.

OECD. **Education at a Glance 2017 - OECD INDICATORS**. 2017. Disponível em <https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_aeg-2017-en.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência Didática Interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12. São Paulo: Anped – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. p. 59-73, 1999

OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. **“Evasão” escolar de alunos trabalhadores na EJA**. 2012. Disponível em: <http://docplayer.com.br/5539195-Evasao-escolar-de-alunos-trabalhadores-na-eja.html>. Acesso em: 02 mar. 2018.

PAIVA, Jane. Educação de Jovens e Adultos: questões atuais e cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, I. B. de; PAIVA, J. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 29-42.

_____; OLIVEIRA, Inês B. de Oliveira. **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2009.

PAIVA, Joseane Nadir da Mata. **Reconstruindo Histórias: vivências de adolescentes em Liberdade Assistida na Comarca de Muriaé-MG**. 2008. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Serviço Social do Departamento de Serviço Social da PUC – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e Educação de adultos: contribuição da História da Educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1973.

_____. **Educação popular e Educação de adultos**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PARK, C. W.; LESSIG, V. P. **Students and housewives differences in susceptibility to reference group influence**. *Journal of Consumer Research*, v. 4, p. 102-110, 1977.

PELISSARI, L. **O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a Educação profissional técnica de nível médio**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PEREIRA, D.F.F. **Revisitar Paulo Freire: Uma possibilidade de reencarnar a educação**. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 6.ed. São Paulo: Ática, 1996.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre a Educação de adultos**. 7.ed., São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

POZO, J. I. Estratégias de Aprendizagem. In: COLL, C; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

PRADO, Mariana Lemos do. **Educação de Jovens e Adultos: um estudo acerca dos princípios políticos e pedagógicos que conduziram a proposta educacional do Movimento Brasileiro de Educação – Mobral (1967-1985)**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2017.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; CATÃO, Maria de Fátima Fernandes Martins. Aprendizagem de Jovens e Adultos e exclusão/inclusão. **Olh@res**, Guarulhos, v. 4, n. 1, p. 142-160, mai. 2016. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/538/193>>. Acesso em: 1 de jun. 2018.

QEdU. **Anormalidades – Violência na escola**. 2017. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/brasil/pessoas>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

QUARESMA, Maisa dos Reis. Evolução histórica da questão do analfabetismo no Brasil: a microrrealidade de Buíque/PE (1947-1997). In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 5, 2008, Aracaju. Anais... Aracaju, SE: SBHE, 2008.

QUEIROZ, L. D. **Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar a inclusão social**. 25^a Reunião anual da Anped, Caxambu, v. 1, n. 1, p. 01-10, set/out, 2002.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1995.

RAGONESI, M. E. M. M. **A Educação de adultos: instrumento de exclusão ou democratização? – um estudo sobre a evasão em cursos de Educação Básica para adultos**. Dissertação de Mestrado. Programa de Filosofia da Educação, PUCSP. 1990.

REGO, Teresa Cristina R. **A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana**. São Paulo: Atlas, 1996.

RIFFEL, S. M.; MALACARNE, V. **Evasão escolar no Ensino Médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina – PR**, 2010.

RODRIGUES, Aline Aparecida. **A evasão na Educação de Jovens e Adultos do ponto de vista do próprio aluno**. Universidade Estadual de Maringá: Cianorte, 2011.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROLIM, Marcos. **A formação de jovens violentos: para uma etiologia da disposicionalidade violenta**. 2014. 246 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2014.

SALOMON, Delcio V. **Como fazer uma monografia**. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCARABOTO, D. **Comunidades virtuais como grupos de referência nos processos decisórios do consumidor**. Porto Alegre, 2006. 155 p. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 16.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Arlete Vieira da. O processo de exclusão escolar numa visão heterotópica. **Revista Perspectiva**. v. 25, nº 86, Erechim, junho 2000.

SILVA, Margarida Sônia Marinho Do Monte; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Plano de Educação em Educação em e para os Direitos Humanos na Educação Básica. In: Maria de Nazaré T. Zenaide, et al.. (Org.). **Educação em Direitos Humanos: Capacitação de Professores**. João Pessoa: UFPB, 2008, v. 1, p. 1-1. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/02/modulo_2_3_plano_de_acao_naza.pdf>. Acesso em: 04 maio 2018.

SILVA, Natalino Neves da. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direito à diversidade e de responsabilidade das políticas públicas educacionais**. Educação e Diversidade, v. 2, p. 209-225, 2009. Disponível em: <<http://files.cinedebateuneb.org/200000239-05928068b2/Livro%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20E%20DIVERSIDADE.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

SOARES, Beatriz Ribeiro. **Educação de adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. Estruturação interna e a construção dos signos de modernidade da Cidade Jardim. In: BRITO, Diogo de Souza; WARPECHOWSKI, Eduardo Morais (Org). **Uberlândia revisitada: memória, cultura e sociedade**. Uberlândia: Edufu, 2008. p. 142-177.

SOARES, Leôncio José Gomes. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. **Alfabetização & Cidadania** – políticas Públicas e EJA. Revista de EJA, São Paulo, n.17, mai de 2004.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUZA, K. O. J.. Violência em escolas públicas e a promoção da saúde: relatos e diálogos com alunos e professores. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 25, n.1, p. 71-79, 2012.

SOTTO MAIOR NETO, Olympio de Sá. **Introdução: Programa de Fortalecimento das Bases de Apoio Familiares e Comunitários nas Escolas – Estatuto da Criança e do Adolescente**. Piraquara/PR, 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, nº 104, p. 59-75, jul. 1998.

_____. Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução de violência em meio escolar. **Pro-Posições**, Campinas, vol.13, nº 3 (39), p. 71-83, set/dez. 2002.

STEIMBACH Allan Andrei. **Juventude, escola e trabalho: razões de permanência e do abandono no curso técnico em agropecuária integrado**, 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

TEIXEIRA, Evandro Camargos. **Dois ensaios da relação entre criminalidade e Educação**. 2011. 102 f. Tese (Doutorado). Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo, Piracicaba. 2011.

THEODORO, Mário (Org.); JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Guerreiro Rafael; SOARES, Sergei. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília, IPEA, 2008.

UBERLÂNDIA. Câmara Municipal de Uberlândia. Decreto nº 5.338, de 15 de janeiro de 1992. Dispõe sobre o regimento interno da Prefeitura Municipal de Uberlândia e dá outras providências. **Diário Oficial de Uberlândia**, Uberlândia, 16 jan. 1992.

_____. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Coordenação Técnica Pedagógica. **Consultoria do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo**. Proposta para melhor viabilização do trabalho do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo para o ano de 1994. Uberlândia-MG, dezembro de 1993.

_____. Câmara Municipal de Uberlândia. Lei Complementar nº 151, de 02 de setembro de 1996. Cria as Escolas Municipais que menciona, altera a Lei Complementar nº 49, de 12 de janeiro de 1993 e dá outras providências. **Diário Oficial de Uberlândia**, Uberlândia, 03 set. 1996.

_____. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Breve histórico Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo – PME (Administração 2001-2004)**. Uberlândia, 2004. Arquivo do Núcleo de Educação e Jovens e Adultos – Neja.

_____. Decreto nº 10.079, de 11 de novembro de 2005. Institui a Educação de Jovens e Adultos em regime de alternância de estudos na rede municipal de ensino de Uberlândia. **Diário Oficial de Uberlândia**, Uberlândia, 12 nov. 2005.

_____. Lei nº 10.837, de 14 de julho de 2011. Dispõe sobre o Programa “Poupança Escolar” da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial de Uberlândia**, Uberlândia, 14 jul. 2011.

_____. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE). Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. **Histórico da Educação de Jovens e Adultos**. Uberlândia-MG.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**. 2017. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/pt/cenario_exclusao_escolar_brasil.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2018.

VAZ, J.C. **A violência na Escola: como enfrentá-la**. São Paulo: Instituto Polis, Dicas n. 10, 1994. Disponível em: <<http://polis.org.br/publicacoes/a-violencia-na-escola-como-enfrenta-la/>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, Flávio César Freitas. Profissionalismos da professora Alice da Silva Paes no Ensino primário da Escola Pública Municipal Noturna em Uberabinha. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25, 2009. Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Associação Nacional de História, 2009. p.1-8.

VIEIRA, Maria Clarisse; FONSECA, Selva G. **Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: experiências e desafios no município de Uberlândia-MG (anos 80 e 90)**. 2000. Disponível em <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1819t.PDF>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6.ed São Paulo, SP. Martins Fontes, 1998.

WANDERLEY, Luiz Eduardo Waldemarin. A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e caribenho. In: **Desigualdade e Questão Social**. Orgs. Mariângela Belfiore Wanderley, Lucia Bogus e Maria Carmelita Yazbek. São Paulo: EDUC, 2000.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZAGURY, Tânia. **O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a Educação no Brasil**. 7.ed Rio de Janeiro: Record, 2006.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Violências e evasão escolar em turmas de Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública municipal de Uberlândia - MG*”, sob a responsabilidade da pesquisadora Patrícia Aparecida da Cunha, pós-graduanda em Educação na Universidade de Uberaba (Uniube), e do pesquisador Prof. Dr. Eloy Alves Filho, docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, orientador da pesquisa. Neste trabalho buscamos compreender a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos em uma Escola Pública da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG, procurando levantar aspectos que possibilitem reduzir a evasão naquela unidade de ensino, propondo alternativa (produto), conforme resultados alcançados com a pesquisa.

Sua participação consiste em responder um questionário. Assinando o presente termo, você nos concede a anuência para publicações científicas dos dados construídos com a pesquisa, diante de nosso compromisso ético de garantir o sigilo de sua identidade.

1. Em nenhum momento você será identificado e utilizaremos pseudônimos no texto científico, visando que seu nome e dados de identificação sejam preservados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.
2. Você não terá nenhum gasto e/ou ganho financeiro por participar da pesquisa.
3. Este estudo não oferece nenhum risco a sua saúde ou nenhum ônus, e lhe oferece a oportunidade de expor seus pensamentos referentes à temática.
4. Você é livre na decisão de participar e de deixar de participar desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.
5. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você e outra com a equipe executora da pesquisa.
6. A qualquer momento você poderá solicitar informações referentes à pesquisa, entrando em contato com os pesquisadores responsáveis por meio dos endereços, telefones e e-mails disponibilizados a seguir:

- Pesquisadora principal:

Patrícia Aparecida da Cunha – Rua Benjamin Constant nº 1.286, Bairro Nossa Senhora Aparecida – CEP: 38.400-678 – Uberlândia/MG – Telefone: (34)3218-2910 – E-mail: patricia_apc@yahoo.com.br

- Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade de Uberaba (Uniube) – Campus Aeroporto – Bloco R – PROPEPE – Telefone: (34)3319-8950 – E-mail: cep@uniube.br

Uberlândia, ____ de _____ de 20____.

Assinatura da pesquisadora

Eu, _____, aceito participar do Projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura: _____

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido (gravação de voz)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Violências e evasão escolar em turmas de Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública municipal de Uberlândia - MG*”, sob a responsabilidade da pesquisadora Patrícia Aparecida da Cunha, pós-graduanda em Educação na Universidade de Uberaba (Uniube), e do pesquisador Prof. Dr. Eloy Alves Filho, docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, orientador da pesquisa. Neste trabalho buscamos compreender a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos em uma Escola Pública da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG, procurando levantar aspectos que possibilitem reduzir a evasão naquela unidade de ensino, propondo alternativa (produto), conforme resultados alcançados com a pesquisa.

Sua participação consiste em realizar a gravação de uma entrevista a qual terá o arquivo de áudio destruído após transcrição. Assinando o presente termo, você nos concede a anuência para publicações científicas dos dados construídos com a pesquisa, diante de nosso compromisso ético de garantir o sigilo de sua identidade.

1. Em nenhum momento você será identificado e utilizaremos pseudônimos no texto científico, visando que seu nome e dados de identificação sejam preservados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.
2. Você não terá nenhum gasto e/ou ganho financeiro por participar da pesquisa.
3. Este estudo não oferece nenhum risco a sua saúde ou nenhum ônus, e lhe oferece a oportunidade de expor seus pensamentos referentes à temática.
4. Você é livre na decisão de participar e de deixar de participar desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.
5. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você e outra com a equipe executora da pesquisa.
6. A qualquer momento você poderá solicitar informações referentes à pesquisa, entrando em contato com os pesquisadores responsáveis por meio dos endereços, telefones e e-mails disponibilizados a seguir:

- Pesquisadora principal:

Patrícia Aparecida da Cunha – Rua Benjamin Constant nº 1.286, Bairro Nossa Senhora Aparecida – CEP: 38.400-678 – Uberlândia/MG – Telefone: (34)3218-2910 – E-mail: patricia_apc@yahoo.com.br

- Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade de Uberaba (Uniube) – Campus Aeroporto – Bloco R – PROPEPE – Telefone: (34)3319-8950 – E-mail: cep@uniube.br

Uberlândia, ____ de _____ de 20____.

Assinatura da pesquisadora

Eu, _____, aceito participar do Projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura: _____

APÊNDICE C – Questionário aos estudantes matriculados da EJA

1. Qual o seu sexo?
 Feminino Masculino

2. Qual sua faixa etária?
 18 a 20 anos
 21 a 29 anos
 30 a 39 anos
 40 a 49 anos
 acima de 50 anos

3. Qual a sua cor ou raça?
 Branco Indígena Negro Oriental Pardo Outro

4. Qual seu estado civil?
 Solteiro Casado Divorciado/Separado Outro

5. Qual sua quantidade de filhos?
 0 1 ou 2 3 ou 4 5 ou mais

6. A casa em que você mora é:
 Própria
 Alugada
 Cedida
 Outros (especifique): _____

7. Quantas pessoas moram com você?
 Moro sozinho.
 Uma a quatro.
 Cinco a oito.
 Outros (especifique): _____

8. Qual a sua situação empregatícia?
 Não trabalho.
 Trabalho e ajudo nas despesas da casa.
 Trabalho mas não ajudo nas despesas da casa.

9. Sem contar com você, quantas pessoas na sua casa trabalham? _____

10. Quantas pessoas ajudam nas despesas da sua casa? _____

11. Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?
 Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.418,70).
 De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.418,70 a R\$ 2.837,40).
 De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.837,40 a R\$ 4.256,10).
 De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 4.256,10 a R\$ 5.674,80).
 De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 5.674,80 a R\$ 9.458,00).

Acima de 10 salários mínimos (mais de R\$ 9.458,00).

12. Você mora na mesma região em que estuda?

Sim Não

13. Você gosta de estudar?

Sim Não

14. Por que não deu continuidade aos seus estudos no ensino regular?

- Necessidade de trabalhar para ajudar a família.
- Forma de ensinar do professor ou conteúdo desinteressante.
- Horário escolar rígido e inadequado para minha realidade.
- Escola distante da minha residência.
- Falta de incentivo da família.
- Falta de recursos financeiros (dinheiro) para ir à escola.
- Outros (especifique):

15. É a primeira vez que estuda na EJA?

Sim Não

16. Quais os motivos que o levaram a procurar a EJA?

- Dar continuidade aos estudos.
- Conseguir um emprego melhor.
- Auxiliar filhos e netos nas atividades escolares.
- Ampliar minha aprendizagem.
- Outros (especifique):

17. Com a volta aos estudos, o que mudou em sua vida?

- Melhoraram as oportunidades de emprego.
- Sentiu-se melhor como pessoa.
- Nada mudou.
- Outros (especifique):

18. Seus professores desenvolvem ações para tornar o ensino atrativo?

- Existem Projetos.
- Eles realizam atividades esportivas e culturais.
- Utilizam os espaços da escola como laboratório, biblioteca etc..

- Não há nenhuma atividade diferente.
 Outros: _____.

19. Em algum momento sentiu vontade de abandonar a EJA?
 Sim Não

20. Se respondeu “sim” à questão anterior, poderia dizer o motivo?

21. O que você acha que poderia melhorar a escola de EJA?

22. O que você acha que poderia contribuir para a redução da evasão escolar na EJA?

23. Quais os motivos podem, para você, levar uma pessoa que estuda a abandonar a escola.

- Trabalho/emprego atrapalhou.
 Falta de tempo para estudar ou cansaço.
 Falta de incentivo da família.
 Problemas de saúde ou acidente (como próprio estudante ou familiar).
 Mudança de estado, município, cidade ou bairro.
 Motivos pessoais: casamento, filhos.
 Falta de segurança/violência ao redor da escola.
 Outros (especifique):

24. Se na questão **23**, você assinalou “Falta de segurança/violência ao redor da escola”, poderia dizer o que você considera como violência?

25. Você considera o lugar em que mora violento?

- Sim Não

26. Você considera sua escola um lugar violento?

Sim Não

27. Você já presenciou algum tipo de violência na sua comunidade (casa, rua, quadra, bairro, por exemplo)?

Sim Não

Se respondeu “sim”, poderia dizer qual tipo?

--

28. Você já presenciou algum tipo de violência na sua escola?

Sim Não

Se respondeu “sim”, poderia dizer qual tipo?

--

29. Você já sofreu algum tipo de violência na sua comunidade (casa, rua, quadra, bairro, por exemplo)?

Sim Não

Se respondeu “sim”, poderia dizer qual tipo?

--

30. Você já sofreu algum tipo de violência na sua escola?

Sim Não

Se respondeu “sim”, poderia dizer qual tipo?

--

31. Você considera adequado o policiamento na sua comunidade?

Sim Não

32. Você considera necessária a presença de policiais na sua escola?

Sim Não

APÊNDICE D – Questionário aos estudantes que desistiram da EJA

1. Qual o seu sexo?
 Feminino Masculino

2. Qual sua faixa etária?
 18 a 20 anos
 21 a 29 anos
 30 a 39 anos
 40 a 49 anos
 acima de 50 anos

3. Qual a sua cor ou raça?
 Branco Indígena Negro Oriental Pardo Outro

4. Qual seu estado civil?
 Solteiro Casado Divorciado/Separado Outro

5. Qual sua quantidade de filhos?
 0 1 ou 2 3 ou 4 5 ou mais

6. A casa em que você mora é:
 Própria
 Alugada
 Cedida
 Outros (especifique): _____

7. Quantas pessoas moram com você?
 Moro sozinho.
 Uma a quatro.
 Cinco a oito.
 Outros (especifique): _____

8. Qual a sua situação empregatícia?
 Não trabalho.
 Trabalho e ajudo nas despesas da casa.
 Trabalho mas não ajudo nas despesas da casa.

9. Sem contar com você, quantas pessoas na sua casa trabalham? _____

10. Quantas pessoas ajudam nas despesas da sua casa? _____

11. Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?
 Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.405,50).
 De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.405,50 a R\$ 2.811,00).
 De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.811,00 a R\$ 4.216,50).
 De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 4.216,50 a R\$ 5.622,00).
 De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 5.622,00 a R\$ 9.370,00).

() Acima de 10 salários mínimos (mais de R\$ 9.370,00).

12. Você morava na mesma região em que estudava?

() Sim () Não

13. Por que não deu continuidade aos seus estudos no ensino regular?

- () Necessidade de trabalhar para ajudar a família.
- () Forma de ensinar do professor ou conteúdo desinteressante.
- () Horário escolar rígido e inadequado para minha realidade.
- () Escola distante da minha residência.
- () Falta de incentivo da família.
- () Falta de recursos financeiros (dinheiro) para ir à escola.
- () Outros (especifique):

14. Quais os motivos que o levaram a procurar a EJA?

- () Dar continuidade aos estudos.
- () Conseguir um emprego melhor.
- () Auxiliar filhos e netos nas atividades escolares.
- () Ampliar minha aprendizagem.
- () Outros (especifique):

15. Faz quantos anos que deixou de estudar na EJA?

- () Um ano.
- () Dois anos.
- () Três anos.
- () Mais de cinco anos.
- () Outros: _____.

16. O que te faria voltar aos estudos na EJA?

- () Ter um emprego só de meio período.
- () Conseguir ajuda para cuidar dos filhos.
- () Ter transporte para a escola.
- () Receber uma bolsa para estudar.
- () Outros (especifique):

17. Quando estudou na EJA, os professores desenvolviam ações para tornar o ensino atrativo para os estudantes?

- Existiam Projetos.
- Eles realizavam atividades esportivas e culturais.
- Utilizavam os espaços da escola como laboratório, biblioteca etc..
- Não havia nenhuma atividade diferente.
- Outros: _____.

18. O que você acha que poderia melhorar a escola de EJA?

19. O que você acha que poderia contribuir para a redução do abandono escolar na EJA?

20. Por que não deu continuidade aos seus estudos na EJA?

- Trabalho/emprego atrapalhou.
- Falta de tempo para estudar ou cansaço.
- Falta de incentivo da família.
- Problemas de saúde ou acidentes contigo ou familiares.
- Mudança de estado, município, cidade ou bairro.
- Motivos pessoais: casamento, filhos.
- Falta de segurança/violência ao redor da escola.
- Outros (especifique):

21. Se na questão **19**, você assinalou “Falta de segurança/violência ao redor da escola”, poderia dizer o que você considera como violência?

22. Você considera o lugar em que mora violento?

- Sim Não

23. Você considera sua escola (última que estudou) um lugar violento?

- Sim Não

24. Você já presenciou algum tipo de violência na sua comunidade (casa, rua, quadra, bairro, por exemplo)?

Sim Não

Se respondeu “sim”, poderia dizer qual tipo?

25. Você já presenciou algum tipo de violência na sua escola (última que estudou)?

Sim Não

Se respondeu “sim”, poderia dizer qual tipo?

26. Você já sofreu algum tipo de violência na sua comunidade (casa, rua, quadra, bairro, por exemplo)?

Sim Não

Se respondeu “sim”, poderia dizer qual tipo?

27. Você já sofreu algum tipo de violência na sua escola (última que estudou)?

Sim Não

Se respondeu “sim”, poderia dizer qual tipo?

28. Você considera adequado o policiamento na sua comunidade?

Sim Não

29. Você considera necessária a presença de policiais na escola?

Sim Não

APÊNDICE E – Questionário aos professores

Idade:	
Sexo:	
Formação:	
Tempo de serviço:	

1. O que o levou a escolher a EJA para lecionar?

- () Nada em particular
 () Identificou-se
 () Indisponibilidade de vagas em outros turnos
 () Oportunidade de trabalho
 () Outros (especifique):

2. Em sua opinião, qual o papel do professor ao lecionar na EJA?

- () Estimular a aprendizagem
 () Transmitir conteúdos
 () Compreender a realidade do estudante
 () Outros (especifique):

3. Qual o seu maior desafio ao lecionar como professor da EJA?

- () Evasão escolar
 () Limitação de material didático
 () Desinteresse dos estudantes
 () Ambiente desfavorável
 () Outros (especifique):

4. Em sua opinião, quais os maiores problemas/desafios a serem superados pelos estudantes na EJA?

- () Falta de tempo
 () Cansaço físico
 () Horário de início das aulas
 () Falta de apoio da família
 () Outros (especifique):

5. Você acredita que a EJA traz relevância para a vida pessoal dos estudantes?

- Sim Não

6. Quais os métodos que você utiliza para trabalhar com os estudantes da EJA?

- Revistas, jornais, dinâmicas
 Vídeos, filmes, data show e outros
 Projetos
 Aula expositiva, apostila, livros
 Outros (especifique):

--

7. Você desenvolve ações para tornar o ensino atrativo?

- Existem Projetos
 Realizo atividades esportivas e culturais
 Utilizo os espaços da escola como laboratório, biblioteca etc..
 Não há nenhuma atividade diferente
 Outros: _____.

8. Aproximadamente, quantos % de estudantes conseguem concluir a EJA, na sua visão?

- 10 a 25%
 25 a 50%
 50 a 75%
 75 a 100%

9. Quais os motivos podem, para você, levar uma pessoa que estuda a abandonar a escola. **(pode deixar em branco os motivos com os quais não concorda)**

- Trabalho/emprego atrapalha.
 Falta de tempo para estudar ou cansaço.
 Falta de incentivo da família.
 Problemas de saúde ou acidentes com o próprio estudante ou familiares.
 Mudança de estado, município, cidade ou bairro.
 Motivos pessoais: casamento, filhos.
 Falta de segurança/violência ao redor da escola.
 Outros (especifique):

--

10. Se na questão **10**, você assinalou “Falta de segurança/Violência ao redor da escola”, poderia dizer o que você considera como violência?

--

11. Você considera sua escola um lugar violento?

- Sim Não

12. Você já presenciou algum tipo de violência na sua escola?

Sim Não

13. Você já sofreu algum tipo de violência na sua escola?

Sim Não

14. Se respondeu “sim” à questão anterior, poderia dizer qual tipo?

--

15. Você considera necessária a presença de policiais na sua escola?

Sim Não

16. O que você acha que poderia melhorar a escola de EJA?

--

17. O que você acha que poderia contribuir para a redução da evasão escolar na EJA?

--

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista ao representante da Equipe Gestora

1. Qual sua idade e formação (Graduação/Pós)?
2. Há quanto tempo é Professor(a) na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia? E nesta Escola?
3. Atuou na EJA, como Professor(a), por quanto tempo? Somente nesta Escola ou em outra(s)?
4. Há quanto tempo é Gestor(a) nesta Escola?
5. Aponte os principais desafios no atendimento aos educandos da EJA desta Escola.
6. Há, no Colegiado ou Conselho Escolar desta Escola, representante(s) da EJA?
7. Há, nesta Escola, Projeto(s) específico(s) para atendimento aos estudantes da EJA? Qual(is)?
8. Para você, por quais motivos os estudantes estão ingressando cada vez mais jovens na EJA?
9. Levando-se em consideração que o estudante da EJA já possui pelo menos um histórico de abandono em sua vida escolar, uma vez que abandonou o ensino regular, para você, quais fatores ou motivos podem levar esse estudante a abandonar também a EJA?
10. A insegurança e/ou a violência estariam entre esses fatores ou motivos?
11. O que você entende por violência?
12. Para você, a insegurança e/ou a violência, seriam motivos do abandono dos estudantes da EJA desta Escola, no período compreendido entre os anos de 2014 e 2017?

13. Você considera violenta a comunidade em que a Escola está inserida? (Conforme a sua concepção de violência).

14. Quais as ações desenvolvidas visando promover a integração entre comunidade externa e Escola? Como os estudantes da EJA participam dessas ações?
15. Nos últimos anos (2014 a 2017) você presenciou ou sofreu algum tipo de violência nesta Escola? (Conforme a sua concepção de violência)

16. Qual o panorama da segurança nesta Escola antes e após a vigência da Patrulha Escolar?

17. Você considera necessária a presença de policiais nesta Escola?

18. O policiamento hoje existente, embora não seja o exercido pela Patrulha Escolar, é eficaz e eficiente?

19. O que você acha que poderia melhorar a EJA nesta Escola, de forma a contribuir para a redução da evasão escolar?

20. Quais ações esta Escola tem tomado visando à redução da evasão na EJA?

APÊNDICE G – Roteiro de entrevista ao representante da Associação de Moradores

1. A Associação de Moradores é convidada pela Gestão Escolar a participar de alguma atividade na Escola Municipal Marissol (Projetos, palestras, reuniões)?
2. A Associação de Moradores tem representantes no Conselho Escolar ou em algum outro conselho relativo à área educacional?
3. A Associação de Moradores já levou à na Escola Municipal Marissol ou à Secretaria Municipal de Educação alguma proposta ou Projeto?
4. Uma vez que a Associação de Moradores promove ações voltadas à empregabilidade dos jovens do bairro, já notou a necessidade de melhor capacitação desses jovens para o trabalho e procurou a Escola Municipal Marissol para auxiliar nisso?
5. Como a Associação de Moradores avalia a segurança no bairro?
6. A Associação de Moradores tem conhecimento da situação da segurança na Escola Municipal Marissol?
7. Sobre o fim da Patrulha Escolar, a Associação de Moradores tem alguma informação? Tomou conhecimento do motivo pelo qual as viaturas deixaram de fazer a segurança nas escolas?
8. Como a Associação de Moradores avalia a situação da segurança nas escolas do bairro, sobretudo na Escola Municipal Marissol, com o fim da Patrulha Escolar?
9. A Associação de Moradores tem alguma contribuição para favorecer de alguma forma a redução da violência na Escola Municipal Marissol e em seu entorno?

APÊNDICE H – Questionamentos realizados à Polícia Militar de Minas Gerais⁷²

1. O Convênio entre a Prefeitura Municipal de Uberlândia e a Polícia Militar do estado de Minas Gerais, para o patrulhamento escolar, perdurou por qual período?
2. Nesse período, o convênio foi suspenso, em quais datas e por quais motivos?
3. Atualmente o convênio encontra-se vigente? Caso negativo, por quê?
4. Quais são (ou eram) os termos desse convênio? Quais são (ou eram) as responsabilidades de cada Instituição?
5. Caso o convênio não esteja mais vigente, como tem sido realizado o policiamento nas escolas e em suas proximidades?
6. Por qual motivo e há quanto tempo foi desativado o Posto de Policiamento do bairro local da Escola Municipal Marissol?
7. Quando a Polícia Militar é acionada no bairro local da Escola Municipal Marissol, qual o tempo médio que uma viatura leva para chegar ao local da ocorrência?
8. Qual a Companhia Policial mais próxima ao bairro? Ela atende a quantos outros bairros?
9. Segundo as estatísticas da Polícia Militar, entre os bairros [...], qual o com maior índice de violência, proporcionalmente à sua população? (Nesses bairros há escolas que funcionam no turno noturno. Necessitamos fazer um comparativo com a escola do bairro local da Escola Municipal Marissol).

⁷² Visando manter o anonimato dos participantes da pesquisa, os nomes dos bairros e da escola foram omitidos neste questionário.

APÊNDICE I – Maiores frequências de idades (em anos) de estudantes desistentes da EJA, por ano, semestre e período, com somatório total

Ano/Semestre	Períodos	Frequências de idades								
		13	14	15	16	17	18	19	20	21
2014/1	6º	1		2						
	7º		3	2	4	3		2	2	
	8º			2	2					
	9º				2	3	2		2	
2014/2	6º	1				1			1	
	7º		2		1				1	
	8º			1	1		1			
	9º				1	2	1			1
2015/1	6º	2	3	2	2					
	7º		2	3	3	4	2	3		5
	8º		1	1	7	8	2	1	2	
	9º				3	4	1	3		1
2015/2	6º	1		1			1	1		
	7º	2	1	1	3	2		1	1	1
	8º			2	2	3	5			1
	9º				2	1	3			
2016/1	6º	1	2	4	1	1	1	1	1	
	7º		1	2	1	2			1	
	8º			1	1	5	2	1		1
	9º			1	3	2			1	
2016/2	6º			1	1	1				
	7º			2	1	2		1	1	
	8º			3	2			3		
	9º					2				
2017/1	6º		1	2	3	1	1			
	7º		1	2		1	2	1		1
	8º		1	1	1	4	3	4		
	9º				1	1	2			1
2017/2	6º			2		3				
	7º			5	1		1			2
	8º			1	1	1	4			
	9º					1	2			1
TOTAIS		8	18	44	50	58	36	22	13	15

Fonte: Dados da Secretaria Escolar. Elaborada pela pesquisadora (2018).

APÊNDICE J – Quantitativo e percentual de desistência da EJA, por semestre e período, com somatório total

Ano/Semestre	Períodos	Matriculados	Desistentes	%
2014/1	6º	16	5	31,25
	7º	31	17	54,84
	8º	20	4	20,00
	9º	24	10	41,67
2014/2	6º	19	4	21,05
	7º	16	5	31,25
	8º	19	3	15,79
	9º	18	5	27,78
2015/1	6º	28	14	50,00
	7º	46	28	60,87
	8º	45	23	51,11
	9º	31	15	48,39
2015/2	6º	12	6	50,00
	7º	28	16	57,14
	8º	23	13	56,52
	9º	28	7	25,00
2016/1	6º	40	18	45,00
	7º	39	11	28,21
	8º	46	12	26,09
	9º	33	12	36,36
2016/2	6º	11	4	36,36
	7º	25	7	28,00
	8º	28	9	32,14
	9º	20	4	20,00
2017/1	6º	25	11	44,00
	7º	26	12	46,15
	8º	43	17	39,53
	9º	28	8	28,57
2017/2	6º	13	6	46,15
	7º	20	13	65,00
	8º	22	8	36,36
	9º	24	7	29,17
TOTAIS		847	334	39,43

Fonte: Dados da Secretaria Escolar. Elaborada pela pesquisadora (2018).

ANEXO A – Tela principal do Sistema “Webacadêmico”

Alunos por Situação

webacademico.uberlandia.mg.gov.br/webacademico/1/1/alunospor situacao000h

Sistema Acadêmico Prodaub

Escola: E.M. - Ano Letivo: 2016 - Usuário: - Versão: 04.52.00

Cadastro - Atividades - Consultas - Relatórios - Educação - Profissionais - Manutenções

! Nenhum registro que atende aos critérios informados foi encontrado!

Alunos por Situação

Situação

- [Selecionar]
- [Selecionar]
- CURSANDO
- TRANSFERIDO
- RELAZIADO
- DESISTENTE
- APROVADO
- REPROVADO
- APROVADO C/ESTUDOS SUPLEMENTARES
- DE CONTINUIDADE
- RECUPERAÇÃO/RECLASSIFICAÇÃO
- APROVADO
- RECLASSIFICADO DE SÉRIE
- MATRÍCULA CANCELADA
- ABANDONO
- ÓBITO
- NOVATO

Curso	Ano	Semestre	Turno	Turma	Situação Matrícula	Situação Turma	Situação do Aluno em Relação a Ano Atual
0							

PRODAUB - Processamento de Dados de Uberlândia - Av. Anísio Alves dos Santos, 600 - Santa Helena e Cep: 38400-170 - Uberlândia - MG.

19:08 11/12/2016

Fonte: Sistema WebAcadêmico (2016).

ANEXO B – Página 1 do Relatório de Mobilidade Escolar da turma de EJA do 9º período do 2º semestre de 2010



Escola: E.M.
Endereço:
Autorização:

Prefeitura Municipal de Uberlândia
Secretaria Municipal de Educação

09/12/2016 18:52
Página 1 de 2

Nº:
Cidade: UBERLÂNDIA
Bairro:
Telefone:

Curso: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA Ano: 9º PERÍODO Turma: AA Turno: N
RELATÓRIO DE MOBILIDADE ESCOLAR

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO									ESTUDOS SUPLEMENTARES	MOBILIDADE ESCOLAR							
Nº	Mat. Rede	Mat. Escola	Nome do Aluno	Sexo M / F	Cor / Raça	Tipo N/R/RA	Boa Família	Data Nascimento	Conteúdo Curricular Série	Data Admissão			Data Eliminação				Situação
										T	R	RC	T	R	A	RC	
1				F	D	N	N	01/03/1994									APROVADO
2				M	P	N	N	17/11/1995									APROVADO
2				M	P	N	N	17/11/1995									REPROVADO
3				F	D	R	N	26/05/1995				15/07					APROVADO
4				F	D	R	N	14/02/1978									APROVADO
5				F	D	N	N	07/05/1982									APROVADO
6				M	D	N	S	01/11/1994									DESISTENTE
7				M	D	N	N	18/07/1994									APROVADO
7				M	D	N	N	18/07/1994									REPROVADO
8				F	D	R	S	30/08/1989									APROVADO
8				F	D	R	S	30/08/1989									REPROVADO
9				F	D	N	N	29/11/1994									APROVADO
10				M	D	N	N	28/01/1995									DESISTENTE
11				M	D	N	N	31/05/1994									DESISTENTE
12				F	D	N	N	08/04/1994				15/04					APROVADO
13				F	D	R	N	02/08/1992									APROVADO
14				F	D	N	N	13/03/1969									APROVADO
15				F	D	N	N	06/12/1986									APROVADO
16				F	D	N	N	09/10/1967									APROVADO
17				F	B	N	N	05/04/1989									APROVADO
18				M	D	N	S	19/03/1994									APROVADO
19				M	B	N	N	09/07/1963									APROVADO
20				M	B	R	N	04/08/1994				18/07					APROVADO
20				M	B	R	N	04/08/1994				18/07					REPROVADO

Prodmo - Tecnologia e Informação

Fonte: Sistema WebAcadêmico (2016).