DEBATES
EM EDUCAÇÃO
ISSN: 2175-6600

Artigo | *Article*

Indisciplina, abandono, evasão escolar e trabalho pedagógico: relato de experiência[1]

Indiscipline, dropout, school evasion and pedagogical work: experience report

Indisciplina, abandono, deserción escolar y trabajo pedagógico: relato de experiencia

Maria Nilvane Fernandes[2]
Universidade Federal do Amazonas, Brasil.

Resumo
Este relato de experiência apresenta uma análise autobiográfica relacionada à experiência profissional de uma Pedagoga no seu primeiro exercício profissional em uma escola pública no ano de 2007. Passados vários anos, as anotações e os registros em diário de campo foram analisados, reorganizados e estruturados para compor este estudo que torna evidente, dentre outras coisas, os enfrentamentos realizados para minimizar a indisciplina, o abandono e a evasão escolar, naquele contexto. Trata-se de uma vivência realizada em uma escola pública de pequeno porte, também localizada em município de pequeno porte no interior do Paraná. O estudo conclui que o afastamento do espaço temporal, entre o período vivenciado e o analisado, contribuiu para que uma compreensão teórica sobre o problema pudesse ser exposta. No contexto da experiência profissional, a pedagoga operacionalizou instrumentos pontuais para minimizar o problema identificado. Entretanto, a formação acadêmica, contribuiu para que uma nova percepção sobre os fatos emergisse da realidade analisada possibilitando transpor a análise fenomênica aparente e empírica vivenciada para uma avaliação do objeto sustentada em uma crítica às políticas neoliberais. Assim, os registros em diário de campo como processo de coleta e registro de dados permitiu que a profissional se afastasse de uma crítica individual e culpabilizante dos sujeitos e processos para uma análise ampla dos efeitos das políticas públicas sobre a escola pública, de maneira mais efetiva.

Palavras-chave: Políticas Neoliberais. Educação. Indisciplina. Abandono. Evasão Escolar.

Abstract
This experience report presents an autobiographical analysis related to the professional experience of a pedagogue in her first professional practice in a public school in 2007. After several years, the notes and records in a field diary were analyzed, reorganized and structured to compose this study that makes evident, among other things, the confrontations carried out to minimize indiscipline, abandonment and school dropout in that context. This is an experience carried out in a small public school, also located in a small city in the interior of Paraná. The study concludes that the distance in time between the period experienced and the one analyzed contributed to the presentation of a theoretical understanding of the problem. In the context of her professional experience, the pedagogue operationalized specific instruments to minimize the identified problem. However, her academic training contributed to a new perception of the facts emerging from the reality analyzed, making it possible to transpose the apparent and empirical phenomenological analysis experienced to an evaluation of the object supported by a critique of neoliberal policies. Thus, field diary records as a data collection and recording process allowed the professional to move away from individual criticism and blame of subjects and

[1] Este artigo contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

[2] Doutora em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3420-2714. E-mail: nilvane@gmail.com.

https://doi.org/10.28998/2175-6600.2026v18n40.18749
Artigo publicado sob a Licença Creative Commons 4.0
Submetido em: 08/12/2024
Aceito em: 03/11/2026
Publicado: 11/11/2026

processes towards a broad analysis of the effects of public policies on public schools, in a more effective manner.

Keywords: Neoliberal Policies. Education. Indiscipline. Abandonment. School Dropout.

Resumen
Este relato de experiencia presenta un análisis autobiográfico relacionado con la experiencia profesional de una Pedagoga en su primera práctica profesional en una escuela pública en el año 2007. Luego de varios años, las notas y registros del diario de campo fueron analizados, reorganizados y estructurados para componer este estudio. evidencian, entre otras cosas, los enfrentamientos realizados para minimizar la indisciplina, el abandono y la deserción escolar, en ese contexto. Esta es una experiencia realizada en una pequeña escuela pública, también ubicada en un pequeño municipio del interior de Paraná. El estudio concluye que la separación del espacio temporal, entre el período vivido y el analizado, contribuyó a una comprensión teórica del problema expuesto. En el contexto de la experiencia profesional, el pedagogo operacionalizó instrumentos específicos para minimizar el problema identificado. Sin embargo, la formación académica contribuyó a una nueva percepción de los hechos surgidos de la realidad analizada, posibilitando trasponer el análisis fenoménico aparente y empírico experimentado a una evaluación del objeto basada en una crítica a las políticas neoliberales. Así, los diarios de campo como proceso de recolección y registro de datos permitieron al profesional alejarse de una crítica individual y culpabilizadora de sujetos y procesos hacia un análisis amplio de los efectos de las políticas públicas en las escuelas públicas, de manera más efectiva.

Palabras clave: Políticas neoliberales. Educación. Indisciplina. Abandono. Abandono escolar.

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência problematiza as questões que envolvem a indisciplina, partindo do pressuposto de que ela é um dos elementos que contribui tanto para o abandono quanto para a evasão escolar. A sua elaboração decorre de observações de lastro empírico realizadas por uma Pedagoga, durante os anos de 2007 e 2008 em uma escola pública de pequeno porte do estado do Paraná. As observações foram registradas em diário de campo e sistematizadas no corpo desta produção. Trata-se, portanto, de reflexões sustentadas em registros observacionais, que possibilitam, no contexto atual, o estabelecimento de uma crítica apoiada em referenciais teóricos que permitem analisar a operacionalização do trabalho.

Enquanto pedagoga, iniciei a carreira como técnica em uma unidade de privação de liberdade para adolescentes atuei em escolas privadas no formato confessional e, em instituições do Sistema S, além de ter vivenciado experiências díspares que contribuíram para que não houvesse uma naturalização das questões relacionadas à indisciplina[3].

[3] O diário de campo é, por definição, um relato introspectivo, por isso opto pela construção do discurso na primeira pessoa do singular em razão da natureza narrativa do artigo. O diário de campo, utilizado como principal instrumento de registro, não se constitui apenas de dados objetivos, mas de impressões, sentimentos e reflexões do pesquisador sobre o vivido. Dessa forma, a escrita em primeira pessoa não é um recurso estilístico, mas uma exigência metodológica: ela permite tornar visível o processo de reflexão e autorreflexão que emerge do contato com o campo, assumindo que a neutralidade é uma ficção e que a voz do pesquisador é parte constitutiva do conhecimento produzido (Leite, 2024).

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A título de compreensão e definição conceitual considero importante diferenciar o que é indisciplina, incivilidade e violência escolar. A indisciplina envolve um ou vários atos realizados individual ou coletivamente que prejudicam o processo de ensino aprendizagem de todos os/as alunos/as da turma e, não apenas, dos estudantes envolvidos/as. Geralmente, são ações realizadas por um/a ou mais adolescentes que provocam risos, distraem os/as colegas e deixam o/a professor/a irritadiço/a tirando a sua concentração e a indisciplina é, muitas vezes, uma das formas que estudantes com alguma dificuldade de aprendizagem encontram de sair da invisibilidade no ambiente escolar, já que, acabam por se tornar referência para os demais colegas por serem questionadores da ordem imposta por professores (Sousa; Tiellet, 2024; Zanella, 2010). Como conclui Garcia (2010, p. 122) a indisciplina é uma "[...] ruptura nas relações pedagógicas". A incivilidade, por sua vez, encontra-se mais atrelada ao conceito histórico e civilizatório da própria instituição escolar (Estrela, 1994; Charlot, 2002). Ou seja, a incivilidade possui relação com a desordem coletiva, às ofensas verbais, a um tipo de abuso que não chega a ser violento, mas que enreda o ambiente escolar de uma maneira que o torna incivilizado. Essa condição é generalizada e possui relação com um processo de gestão pouco eficiente, já que é uma desorganização que precisaria ser pensada por regras no âmbito da gestão.

> As incivilidades englobam, portanto, comportamentos desafiantes que rompem regras e esquemas da vida social, sejam tácitos ou explicitados contratos sociais. Mas as chamadas incivilidades não rompem, necessariamente, com acordos, regras e esquemas pedagógicos. Antes, rompem com expectativas do que pode estar sendo tacitamente esperado como boa conduta social (Garcia, 2010, p. 125).

A violência, difere da indisciplina e da incivilidade porque pode ser responsabilizada por meio judicial. Trata-se de uma prática contra o patrimônio público ou privado e contra um indivíduo que pode ser um membro da equipe pedagógica da escola (professores, direção, apoio pedagógico etc.) ou contra um/a colega estudante. A violência é aquilo que resulta em uma Trajetória Jurídica e Processual para o responsável que pode ser sancionado com uma das seis medidas socioeducativas previstas na Lei n.º 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente.

Silva Filho e Araujo (2017) discorrem que para compreender as dimensionalidades do fracasso escolar dentro do contexto de evasão e do abandono é necessário ter como eixo

que as causas se apresentam como desagregadoras da educação em todas as regiões do país. Suas formas de interpretação, não permitem chegar a uma definição precisa dos termos, uma vez que requerem uma compreensão das relações entre os motivos de ingresso e a trajetória dos/as permanecentes, dos/as desistentes e egressos/as, bem como, do público que abandonou ou evadiu da escola.

Ademais, as indefinições do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (2012) trazem à tona a falta de conceito claro tanto para a evasão, quanto para o abandono escolar, já que a única coisa que diferencia os conceitos é o retorno do/a aluno/a no ano escolar seguinte ao anterior. Conceitualmente, o *Dicionário da Língua Portuguesa* identifica que a palavra *abandono* tem como sinônimo os termos desalinho, descuido, desleixo ou desistência e as seguintes definições: 1. “ação de deixar alguma pessoa ou alguma coisa, de que se tem a responsabilidade, não se ocupando mais dela”; 2. “estado do que foi deixado/a sem proteção, desamparado, abandonado”; 3. “falta de cuidado, negligência”; 4. “deixar sem assistência”. A palavra evasão, por sua vez, está atrelada à palavra *fuga* e remete ao: 1. “abandono ilícito de um local onde se está preso/a ou detido/a; ato ou efeito de evadir ou de evadir-se”; 2. “é uma prática que consiste em evitar pensar nos problemas do quotidiano”; 3. “atitude deliberada que consiste em evitar falar sobre uma dada questão ou tratar de um problema”; 4. “abstenção da prática de determinado ato, geralmente obrigatório, sobretudo quando legalmente imposto”; 5. utilizado como gíria, sobretudo, em correspondências (ACL, 2024).

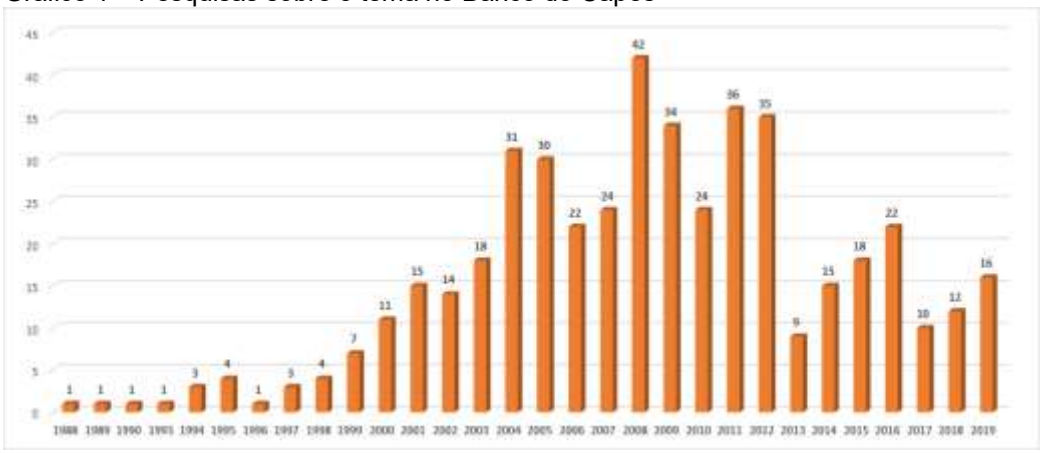
A partir dos significantes e significados disponíveis no Dicionário é possível entender que a evasão estaria mais atrelada ao ato de fugir de algo que prende ou oprime, no caso o/a estudante seria uma vítima que está na escola contra a sua vontade. O abandono, por sua vez, estaria mais relacionado ao ato de desistir de algo e, nesse caso, o/a estudante seria o/a agente que promove um ato de rebeldia ou violência simbólica abandonando a instituição escolar. Assim, em relação à prática de violência, no abandono, o/a estudante é um/a agente ativo por ter praticado a violência ou rebeldia e, na última condição (evasão), o/a estudante é um/a agente passivo/a, por ter sofrido algum tipo de violência.

Levando-se ainda, em consideração as últimas orientações sobre o problema, no que tange, aos requisitos de aproveitamento e frequência, no final do ano letivo, um/a aluno/a pode ser considerado/a aprovado/a, reprovado/a ou afastado/a por abandono. Assim, o inciso IV, do artigo 2º da Portaria nº 177, de 30 de março de 2021, estabeleceu que o abandono escolar se refere: “[...] a saída do aluno da escola em que estava matriculado antes do final

do ano letivo, retornando no ano seguinte" e, a evasão escolar como a "[...] situação do aluno que abandonou a escola ou reprovou em determinado ano letivo, e que, no ano seguinte, não efetuou a matrícula para dar continuidade aos estudos" (Brasil, 2021, art. 2º, inc. I e IV). Portanto, considerando a abstração estabelecida a partir da discussão apresentada no Dicionário, o abandono é temporal, imediato e por um tempo restrito; a evasão é definitiva e irremediável.

O tema indisciplina escolar tem sido motivo de preocupação para educadores/as, de diferentes áreas como direito, psicologia, serviço social, pedagogia, economia, entre outras. Uma busca no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) evidencia que o tema esteve em destaque a partir do final da década de 1990, como apresentado no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Pesquisas sobre o tema no Banco do Capes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Como indica o gráfico a maior incidência de publicações sobre este tema ocorreu uma década depois da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e sofre um desvanecimento no período pandêmico. Nesse aspecto, os dados evidenciam que com o processo de democratização e a obrigatoriedade de matrícula, a escola passou a receber no seu espaço e a ter que manter nele, todas as crianças, ficando impedida de exercer o processo autoritário da seletividade que, até então, de alguma maneira a orientava. Ademais, além da questão da obrigatoriedade da matrícula, de alguma maneira, as críticas realizadas ao governo militar atingiram as práticas escolares.

A concepção crítico-reprodutivista de que a escola era reprodutora das violências simbólica e um aparelho ideológico do estado que realizava práticas que se aproximavam do aparelho repressivo do estado (prisões, por exemplo) contribuiu para que os profissionais da educação passassem a negar as práticas disciplinares necessárias para

organizar a instituição escolar (Saviani, 1984, Zanella, 2011). Assim, as filas, os portões fechados, os horários e as exigências dos cumprimentos das tarefas, tornaram-se propostas tidas como atrasadas de educação, das quais os/as professores/as mais antigos/as sentiam falta e os/as professores/as novos/as viam como retrocessos de um tempo passado.

De posse de uma crítica que via tudo o que era Estado como associação ao regime militar, as instituições e os seus profissionais renunciaram a regras elementares para a convivência das crianças e adolescentes. Nesse aspecto, o contexto histórico, político e econômico pós-democratização apesar de possibilitar democraticamente a inserção de crianças e adolescentes, como filhos/as da classe trabalhadora nas escolas contribuiu para que o ambiente se tornasse um espaço de não aprendizagem e, para que os/as alunos/as, sentido de sua existência, se mantivessem afastados/as dela, pela evasão e o abandono.

Em vistas das diversas críticas realizadas ao ensino tradicional optou-se pela reinvenção do escolanovismo. Conforme Saviani (1984) a teoria da Escola Nova se insere entre as teorias não críticas de educação. Essa teoria foi considerada pelo autor como não crítica porque entende que a educação possui como função corrigir as distorções sociais contribuindo para a superá-las. Na perspectiva crítica, a educação concebe serem os problemas sociais um fenômeno da estrutura marcada pela luta de classes que é determinada pelo modo de produção vigente, ou seja, a educação possui limites que não consegue ultrapassar dada a estrutura na qual a escola encontra-se inserida.

A teoria da Escola Nova, tem como ponto de partida, as críticas estabelecidas à escola tradicional que tinha nas suas premissas, entre outras coisas, o professor como o centro do processo pedagógico, o limite e a disciplina, como condições imprescindíveis para o desenvolvimento adequado do processo ensino-aprendizagem. Assim, ao buscar estabelecer a crítica à escola tradicional deslocou “[...] o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos” (Saviani, 2007, p. 8) e, para que isso acontecesse de maneira satisfatória orientou para que a organização escolar do modelo tradicional se transformasse para tornar a escola barulhenta e alegre. Pressupunha ainda que a escola deveria ser reformulada de maneira que o importante não fosse o aluno aprender, mas antes que a ele fosse possibilitado o aprender a aprender, o que tornava o professor um facilitador do processo ensino-aprendizagem.

É no contexto dessa tendência que entrou em cena no ambiente escolar o/a especialista em educação. Esse/a profissional que atuava como orientador/a educacional

trouxe para si as demandas relacionadas aos problemas de comportamento que aconteciam dentro da sala de aula para o ambiente externo, o que de certa maneira livrou o/a professor/a de resolver tais demandas. Esse saber empírico que acompanhava as gerações de professores/as foi aos poucos sendo afastada do interior da sala de aula e demandada para um agente externo desobrigando o/a professor/a em relação à indisciplina.

Nessa teoria houve um deslocamento do que era um subsídio fundamental para que a aprendizagem ocorresse – a disciplina, o conteúdo, o/a professor/a, o esforço individual – deu lugar a um novo pressuposto: de que o mais importante eram as condições psicológicas do/a aprendiz. Para garantir que as condições fossem adequadas, o/a professor/a deveria garantir pela metodologia e pela didática – quase sempre associada ao lúdico – que o/a aluno/a permanecesse interessado em sua aula e, caso não o conseguisse era ele/a, o responsável pelo fracasso escolar (Zanella, 2011; Saviani, 1984).

Essa teoria avançou para que a função do/a professor/a na transmissão do conteúdo ficasse em segundo plano, não sendo mais necessário o domínio do conteúdo da disciplina, tendo em vista, que no contexto atual “[...] o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, [...]. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas” (Saviani, 2007, p. 429). É dispensável, portanto, o/a professor/a que domina o conteúdo, pois ele/a não precisa ensiná-lo, ele/a é um auxiliar do/a aluno/a no processo de aprendizagem.

A partir da década de 1970, houve um novo declínio de crescimento econômico dos países capitalistas e os trabalhadores mobilizados por meio dos sindicatos passaram a exigir salários justos e a contestar o modelo de organização da produção taylorista/fordista que havia se mantido em equilíbrio até aquele momento. A busca por modelos que apresentassem experiências inovadoras de produção especial que reorganizasse o trabalho e dessem respostas mais rápidas, enxutas e flexíveis em acordo com a nova conjuntura macroeconômica dos países capitalistas, levou a adoção em de um novo regime de acumulação de capital em nível internacional, denominado modelo de acumulação flexível, ou ainda, modelo *toyotista* (Pinto, 2010).

Explica-se o primeiro modelo, como aquele que representa a carteira assinada e a garantia de direitos trabalhistas como ponto de apoio a estabilidade no emprego, grandes fábricas com tecnologias pesadas na realização de um trabalho em série, de produção de larga escala. O segundo modelo como aquele que usa uma tecnologia leve, em acordo com o desenvolvimento tecnológico vigente que produz apenas o que é necessário para a

comercialização, requer colaboradores em detrimento de trabalhadores que possuem um emprego estável, por isso, esses colaboradores também são flexíveis no modo de agir, dispostos à competitividade e a novas formas de contratação. Nessa perspectiva, a escola, pensada pelas teorias não críticas como instituição capaz de mudar a sociedade, precisou se adaptar às novas exigências do mundo do trabalho.

Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira pedagogia da exclusão. Para atender as demandas do mundo do trabalho a escola prepara os indivíduos para se responsabilizar pelo processo de exclusão que vivenciam, transformando-os em microempreendedores que arcam com a sua informalidade, por meio do "[...] trabalho por contra própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não-governamentais (*sic!*) etc. (Saviani, 2007, p. 429).

A criança ou adolescente, envolvido com as situações de violência física e emocional como a exploração sexual e o trabalho precoce, é considerado/a como um/a empreendedor/a, ou seja, vende o que pode dispor, para acessar os bens de consumo tão importantes na sociedade atual. De alguma maneira, nessa lógica a equipe pedagógica por não conseguir intervir diante desta realidade tão dura enxerga, mas não vê efetivamente os problemas sociais.

Nesse aspecto, a escola que realizou um afrouxamento da disciplina e de alguma maneira se despreocupou com a transmissão do conhecimento rebaixou o nível de ensino destinado às camadas populares. Essa lógica no século XX sustenta-se em livros como *Educação um tesouro a descobrir* - coordenado por Jacques Delors (2012) e *Os sete saberes necessário à educação do futuro* escrito por Edgar Morin (2011), ambos impulsionados e referenciados pela Organização das Nações Unidas para a educação, à ciência e a cultura (UNESCO)[4].

A premissa do aprender a aprender defende uma educação ao longo da vida, que se organiza em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser numa defesa permanente da espontaneidade no ensino. Ora, a Comissão entende que cada um dos 'quatro pilares

> [...] o ensino formal orienta-se essencialmente, - se não exclusivamente -, para o *aprender a conhecer* e, em menor escala para o *aprender a fazer*. As duas outras aprendizagens dependem, a maior parte das vezes, de

[4] A atuação dos organismos internacionais, a partir da década de 1970, é observada pela difusão do projeto neoliberal, conferindo ao Estado a regulação pelas práticas de liberalização econômica, privatizações, desregulamentação financeira e flexibilização produtiva (Gonçalves; Guerra; Figueiredo; Deitos, 2024, p. 6).

> circunstâncias aleatórias, quando não são consideradas, de algum modo, como prolongamento natural das duas primeiras. Ora, a Comissão entende que cada um dos 'quatro pilares do conhecimento' deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação surja como uma experiência global a ser concretizada ao longo de toda a vida [...] (Delors, 2012, p. 73).

A defesa é para que seja possível se atingir níveis flexíveis de operação simbólica, de um mundo em transformação, cuja teoria escolar passou a ser denominada por Saviani (2007) de neo-escolanovismo, ou seja, uma reedição dos preceitos da escola nova, que foi assumida ao longo da década de 1990 em documentos institucionais do Ministério da Educação (MEC) como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O papel do/a professor/a nesse contexto é capacitar para as novas competências e os novos saberes necessários para a educação permanente. O/A professor/a como um/a auxiliar desse processo se sente desnecessário para que o/a aluno/a aprenda. Por isso, ele/a pode chegar atrasado/a. Basta que a escola seja democrática: realize eleições, não tenha regras que limitem o desenvolvimento do/a aluno/a e o seu acesso que ela cumpre a sua *função social*.

Na possibilidade de mostrar a incapacidade da escola pública na execução de sua função social, ainda que ela não possua condições de superar os desafios econômicos vigentes, todas as forças são reunidas para apresentar ideologicamente a incompetência da instituição e, os/as professores/as, como responsáveis pela não aprendizagem. Esquece-se, entretanto, que tanto professores/as como alunos/as são sujeitos socialmente construídos por uma sociedade que se encontra em seu maior estágio de alienação, face ao desenvolvimento do capitalismo.

3 METODOLOGIA

O diário de campo é um instrumento utilizado pelos investigadores para registrar/anotar os dados recolhidos suscetíveis de serem interpretados e, "[...] mais do que apenas guardar informações, pode conter reflexões cotidianas que, quando relidas teoricamente, são portadoras de avanços tanto no âmbito da intervenção, quanto da teoria" (Lima; Mioto; Dal Prá, 2007, p. 93). Nesse sentido, é uma ferramenta que permite sistematizar as experiências e analisar os resultados propondo encaminhamentos para a gestão, o que é próprio da formação do/a pedagogo/a durante a elaboração dos documentos institucionais (Projeto Político-Pedagógico, Proposta Pedagógica-Curricular e Regimento Escolar). Assim, as experiências e ações profissionais realizadas como registro

memorial em um diário de campo, prática adquirida com a experiência de trabalho com profissionais da área social (Psicologia e Serviço Social) subsidiam esta análise.

Enquanto orientação metodológica, o estudo possui como objetivo transpor a análise fenomênica dos efeitos da indisciplina sobre o abandono e a evasão escolar, articulando o objeto com as justificativas utilizadas pelas políticas neoliberais. Trata-se, portanto, de uma tentativa de explicar o problema por meio do registro (diário de campo), contribuindo para uma nova percepção, análise, classificação e interpretação do fenômeno. Classifica-se, portanto, como um artigo que propõe analisar o comportamento humano no âmbito escolar em uma relação com as políticas educacionais e as tendências pedagógicas, de maneira a refletir sobre um problema científico do tipo teórico observacional.

Assim, a práxis educativa do qual resulta esta análise encontra-se articulada com uma ação operacional sobre as formas de minimizar o problema no contexto vivenciado; e, com o afastamento da realidade empírica refletir teoricamente sobre as questões que o envolvem à luz de um referencial teórico crítico, o qual faz parte desta análise. Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa que utiliza a categoria da totalidade, passando de uma compreensão fenomênica do objeto para uma compreensão teórica e científica.

Importante mencionar, que os registros que contribuíram para realizar ações imediatas, operacionais e pensar a gestão em um determinado momento imediato, com o tempo, ganharam novos significados à luz de referenciais teóricos críticos às políticas neoliberais e a uma compreensão política que busca não apenas, culpabilizar a escola pública, os/as profissionais que na escola atuam, os/as estudantes e suas famílias, mas compreender os desafios que a instituição vivencia em um contexto de avanço de políticas de cunho neoliberalizantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A escola, da realidade analisada, contava com pedagoga (uma), direção escolar (uma) e auxiliar administrativo (uma) para atender cerca de 200 alunos, ou seja, uma turma para cada ano do Ensino Fundamental, no período vespertino. Essa direção, apesar de não inviabilizar as propostas de mudança, não participava ativamente e, sempre que possível buscava demonstrar a sua insatisfação com qualquer transformação que se tentasse operacionalizar na rotina escolar. Nessa condição, imbuída de algum apoio e com alguma inocência – por não perceber que um trabalho individual é inoperante – segui com a impetuosidade que os inexperientes possuem e tentei alterar a realidade daquele ambiente.

Conforme registro do diário de campo de 21 mar. 2008, um caso específico demonstra que ações individuais apresentam resultados que quase sempre fracassam. Apesar dessas decepções, o trabalho que iniciou solitário começava a ganhar a adesão dos colegas e da comunidade. Assim, era necessário compreender quais recursos dos Programas existentes na Secretaria de Estado da Educação (SEED) poderiam contribuir para solucionar e minimizar alguns problemas. Depois de agendar uma reunião, munida do diagnóstico visitei todos os setores do NRE, solicitando ideias e direcionamento para tentar resolver os problemas que o diagnóstico já indicava (Registro do diário de campo, 15 jun. 2007). Resumidamente, sai da visita com os seguintes encaminhamentos emergenciais: a) elaborar um PPP que retratasse a realidade e colocasse em evidência o caráter democrático e laico da escola pública; b) elaborar um regimento escolar que refletisse as normas e regras da instituição; c) implantar o Ensino Médio na escola; d) tornar efetivo o laboratório de informática; e, d) organizar a sala de recursos multifuncionais.

Dentre os instrumentos disponíveis, estava a Ficha de Comunicação do Aluno Ausente (FICA). O FICA era um documento, de preenchimento obrigatório pelas escolas estaduais e, possuía como objetivo acompanhar os casos de evasão de todos os alunos, a partir do momento em que os alunos apresentassem ausência escolar de cinco dias consecutivos e sete dias alternados. As fichas deveriam ser preenchidas nas escolas e depois de esgotados os recursos escolares, enviadas ao Conselho Tutelar, para providências. A partir deste instrumento, fez-se uma mobilização com os professores, explicou-se que o fluxograma iniciava quando eles percebiam a ausência do aluno e preenchiam a ficha e, que apenas depois disso que seria possível se tomar qualquer providência. Esta era a primeira medida para combater o trabalho precoce de crianças[5].

Para conseguir alguma efetividade, tornou-se necessário conhecer melhor a rede de proteção existente no município que era bastante restrita pelo porte. No mapeamento identificamos a existência, do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), do Conselho

[5] Em uma dada ocasião tomei ciência do afastamento de um dos alunos e ao contatar a família, fui informada que ele estava trabalhando como carroceiro. Realizado os procedimentos para que o menino voltasse à escola, o retorno ocorreu no dia em que havia sido organizada uma reunião com membros da rede de proteção. No meio da reunião a pedagoga foi solicitada por uma professora para resolver um problema referente a um aluno, que ela se recusava a aceitar que permanecesse em sala de aula. Aos gritos, a professora indignada emulava o aluno dizendo que a criatura havia aparecido do nada, depois de diversas ausências. O inesperado da situação deixou a Pedagoga incrédula e sem condições, inclusive emocionais, de explicar à professora o ocorrido temendo expor mais ainda, o aluno. Ou seja, apesar da rede ter se mobilizado para que o estudante retornasse não havia condições pedagógicas efetivas para a sua continuidade. Diante da situação, eu fiquei paralisada ao ver o aluno sair pelo portão aberto da escola, sem olhar para trás, nunca mais retornando.

Tutelar, dos órgãos de Segurança Pública, membros da comunidade paroquial ou pastoral da Igreja Católica e de orientação evangélica, além de alguns órgãos de secretarias estaduais que era responsáveis por aquela região e tinham alguma incidência no município.

Realizado esse mapeamento da rede buscou-se compreender como se dava a execução de serviços por esses equipamentos e, depois disso, organizamos um calendário com as datas efemérides de combate à violência contra crianças e adolescentes. Assim, no período noturno, começaram a ser realizados cursos, palestras e atividades que estivessem relacionadas aos diferentes temas o que foi acolhido com entusiasmo pela comunidade local, por alguns professores e por agentes da rede de proteção. A escola começava a respirar outros ares com palestras de conselheiros tutelares, conselheiros de direitos, do Ministério Público e de técnicos dos equipamentos sociais existentes. Importante mencionar, que os convites enviados para a comunidade eram acolhidos com grande empolgação. As atividades realizadas ao ar livre eram movimentadas, alegres e animadas.

Além disso, comecei a convidar a rede de proteção para realizarmos reuniões de estudo de caso. A mobilização contava com o apoio de órgãos estaduais e tinha como objetivo inicial conhecer os problemas comuns dos equipamentos e propor soluções para casos de crianças e adolescentes que vivenciavam situações de violência. Em um primeiro momento, foi possível observar que muitos dos equipamentos possuíam pessoas inexperientes em atuar com situações de violência e, que por não terem passado por formação na área desconheciam, inclusive, qual era o exercício da sua função. O CMDCA, apesar de supostamente possuir pessoas mais capacitadas era bastante inoperante, pois os membros governamentais atuavam por indicação política de proximidade de filiação e, os não governamentais, geralmente, tinham laços de consanguinidade com os membros da escola (Diário de campo – 21 mar. 2008).

Nas diversas palestras realizadas para a comunidade, eram utilizados filmes para alertar sobre temas relacionados às diversas violações de direitos de crianças e adolescentes, sobre o ECA, sobre a obrigatoriedade de matrícula e a responsabilidade dos pais que poderiam ser penalizados por deixar de prover à instrução primária dos/as filhos/as em idade escolar. Além disso, a participação da comunidade também foi experenciada nos conselhos de classe, quando implementamos a proposta do conselho de classe participativo, que contava com a participação massiva dos pais, responsáveis e dos/as alunos/as. Essa proposta foi um sucesso no que tange ao envolvimento da família, mesmo com a frequente reclamação de alguns professores/as que se sentiam

constrangidos, o que terminou para servir de justificativa para garantir a sua descontinuidade.

4.1 Análise diagnóstica

Os registros e os dados coletados no período permitiram construir um diagnóstico que apresento neste tópico. Ao assumir a função de pedagoga, observei que era necessário elaborar documentos institucionais que orientassem a prática pedagógica e que servisse como como estratégia para a atualização do PPP em consonância com as formações realizadas pelo órgão gestor, sendo a minha maior preocupação combater a evasão e o abandono escolar.

A busca de esclarecimentos, sobre as principais dificuldades encontradas pelo público atendido, teve início com reuniões e conversas informais com pais, estudantes, professores/as e profissionais, que atuavam na instituição e os registros dessas conversas foram anotados no diário de campo. A escola em questão era a única existente no município e era administrada de maneira conjunta entre o executivo municipal e estadual. O município ofertava os anos iniciais do Ensino Fundamental no período matutino e no noturno disponibilizava uma sala para atendimento da modalidade EJA, sem apoio administrativo. O estado era responsável pela oferta dos anos finais do Ensino Fundamental, no período vespertino.

O diagnóstico elaborado detectou que ao término do segundo bimestre letivo, havia um alto número de notas abaixo da média estabelecida (6,0), o que era agravado pelo fato de que a situação era recorrente para muitos dos/as estudantes, portanto, era necessário sistematizar e compreender melhor as determinações que envolviam o problema, já que a análise estatística do ano anterior apresentava como resultado um índice considerável de situações de abandono, evasão, repetência e transferências para a modalidade EJA, no período noturno (Registro em Diário de campo, 10 mar. 2007).

O maior número de evasões escolares ocorria quando o/a aluno/a adentrava o 7º ano do Ensino Fundamental e, geralmente, era antecedida por situações de atrasos, faltas, situações de indisciplina, reprovações e defasagem idade-série. Nessa condição, a própria gestão escolar pressionava o/a estudante e sua família para solicitar a transferência para a escola da EJA que funcionava no período noturno. Ocorre, que este momento coincidia também, em várias situações, com a idade mínima, de 15 anos, para a inserção na EJA, conforme estabelecido na Resolução nº 1/2000 (MEC, 2000). Essa medida, evitava

problemas com o Conselho Tutelar que deveria ser avisado sobre as situações de evasão, conforme orienta o ECA e se tornou pertinente e velada porque a oferta da EJA, era realizada como disciplina, ou seja, não havia no período noturno uma equipe pedagógica responsável por acompanhar a permanência do/a estudante, o que facilitava o processo de autoexclusão sem maiores problemas (Diário de campo, 2007).

Em reunião de conselho de classe (Diário de campo 13 jun. 2007), os/as professores/as alegavam que quando os/as alunos/as chegavam ao 8º ano, muitos deles/as, não dominavam às operações matemáticas básicas e as interpretações textuais necessárias para uma continuidade nos estudos eram insuficientes.

Segundo Zanella (2010), é uma prática comum, em escolas públicas, transferir estudantes do Ensino Fundamental, do período matutino para o período vespertino, quando eles/as se tornavam repetentes ou possuem problemas de comportamento, o que contribui para que os/as professores/as mais experientes e concursados optem pelas turmas do período matutino e o inverso, professores/as contratados/as, de maneira temporária, portanto, menos experientes, fiquem responsabilizados/as pelas turmas do período vespertino. Na realidade empírica, as turmas melhores – com menos estudantes já reprovados/as – eram numeradas, sequencialmente, com as primeiras letras do alfabeto e as turmas mais difíceis – com maior número de alunos/as em defasagem idade-série, com as sequências finais da quantidade de turmas. Essa prática, bastante comum, se tornou um jargão entre professores/as que são conscientes que as turmas E e F do vespertino são mais cansativas e difíceis de se trabalhar.

Entre as questões que o diagnóstico contemplava estava a questão financeira, a composição social e a quantidade de membros da família, bem como, o local de trabalho dos componentes da família, o que nos levou a identificar a seguinte realidade:

a) uma parcela dos/as alunos era oriunda de famílias de baixa renda e, por isso, precisavam conciliar a vida escolar com o mundo do trabalho[6]. Como não havia no município empresas, indústrias ou atividades de comércio que possibilitassem empregabilidade, a maior parte, dos estudantes, para auxiliar no sustento das famílias, realizava trabalho agrícola temporário (*boias frias)* em atividades de monocultura – corte de cana-de-açúcar e recolha de algodão, por exemplo, ou

[6] As famílias de baixa renda são aquelas que possuem Cadastro Único (CadÚnico) e vivem com renda mensal de até meio salário-mínimo por pessoa. O CadÚnico permite que tais famílias acessem programas sociais como o Programa Bolsa Família (PBF), o Minha Casa, Minha Vida, Tarifa Social de Energia Elétrica ou Água; Carteira do Idoso; Isenção de taxas para concursos públicos; Telefone Social, Aposentadoria para segurado facultativo sem renda própria que se dedique exclusivamente ao trabalho doméstico no âmbito de sua residência, dentre outros (MDS, 2024).

seja, em sua maioria, eram arrimo de família. Essa condição financeira e social, muitas vezes, impossibilitava que os estudantes permanecessem frequentando a escola no período regular diurno o que os/as levava a se transferirem para a modalidade EJA que funcionava, no período noturno, na mesma escola, como uma Ação Pedagógica Descentralizada (APED);

b) decorrente da dificuldade financeira, as crianças menores destas famílias, eram inseridas em atividades de contraturno social realizadas no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) no horário das 07h às 11h30, da manhã. Como o atendimento dos anos finais do Ensino Fundamental ocorria no período vespertino, as crianças não possuíam tempo efetivo para a realização das tarefas escolares e de estudo, gerando um problema durante as aulas já que os/as professores/as se queixavam dessa situação;

c) A inserção destas crianças no CRAS era a possibilidade efetiva de que pais e irmãos pudessem trabalhar, tendo em vista que, não havia outros membros da família que pudessem ser responsáveis por elas durante este período. A falta de oportunidade no município para crianças, adolescentes e jovens contribuía para uma espécie de fatalismo dos pais que não davam importância para a escolarização, a não ser pelo fato de serem beneficiárias do Programa Bolsa-Família (PBF), que possuía entre as condicionalidades a frequência escolar[7] (Diário de campo, 2007).

A partir desse diagnóstico já foi possível perceber que as dificuldades econômicas desencadeadas pela estrutura econômica e social era um dos motivos que ocasionava a evasão e a repetência escolar. Ademais, a questão econômica também pairava ante a desmotivação dos estudantes em continuar na escola: inexistia no município a oferta de Ensino Médio, consequentemente, para dar continuidade a essa etapa da educação básica os alunos necessitavam se deslocar para a cidade vizinha, que ficava a cerca de 30 km de

[7] Segundo Zanella (2016), o Programa Bolsa Família (PBF) era considerado, em 2015, o maior Programa de Transferência de Renda Condicional (PTRC) do mundo e possuía importante papel na complementação de renda dos moradores de favelas se considerarmos que um em cada quatro lares tinha pelo menos um morador que recebia o benefício em 2015. O Programa foi instituído no Governo Lula pela Medida Provisória 132, de 20 de outubro de 2003, convertida em lei em 9 de janeiro de 2004, pela Lei Federal nº 10.836, que unificou e ampliou os seguintes programas anteriores de transferência de renda: Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Educação - Bolsa-escola (Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001); Cadastramento Único do Governo Federal (Decreto nº 3.877, de 24 de julho de 2001); Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Saúde - Bolsa Alimentação (Medida Provisória nº 2.206-1, de 6 de setembro de 2001); Programa Auxílio-Gás (Decreto nº 4.102, de 24 de janeiro de 2002); Programa Nacional de Acesso à Alimentação - Fome Zero (Lei nº 10.689, de 13 de junho de 2003). O Programa Bolsa Família foi extinto em 29 de dezembro de 2021, data em que o Governo sancionou a Lei n.º 14.284, que criou oficialmente o Programa Auxílio Brasil.

distância, o que por si só, já significava um rompimento com a educação, visto que, os/as alunos/as oriundos de famílias pertencentes à classe trabalhadora, em condição mais precarizada não possuíam condições de fazê-lo.

Assim, se por exemplo, alguém que concluía o Ensino Fundamental com 15 anos, não tinha condições de estudar o Ensino Médio no município de maior porte, precisava esperar ter 18 anos para se matricular na EJA, no período noturno, portanto, precisava ficar sem estudar por três anos.

Nesse aspecto, é pertinente mencionar que, por um lado, a maioria dos pais não incentivava seus filhos a continuarem estudando após o término do Fundamental e, por outro, as condições econômicas contribuíam para a desistência, já que seria necessário, dentre outras coisas, a aquisição de uniformes novos para frequentar a escola na cidade maior, o que não era possível para quem vivenciava uma realidade mais difícil. Nesse aspecto, existia uma desmotivação para a permanência e a conclusão do Ensino Fundamental no período diurno sendo uma resposta paliativa, a busca pela EJA, o que era, inclusive, incentivado pelos/as professores/as e pela direção escolar que naturalizavam a inexistência do Ensino Médio (Diário de campo - 13 jun./18 jun. 2007).

A análise demonstrou também, que situações de violência que envolviam crianças e adolescentes como, violências sexuais, maus-tratos domésticos[8], trabalho infantil e, inclusive, uso e abuso de substâncias psicoativas era relativamente naturalizada pela comunidade. Ademais, em algumas situações, o senso comum produzia uma espécie de culpabilização das vítimas (Registro do diário de campo, 10 abr. 2007). Apesar disso, o uso ou abuso de substâncias psicoativas (*cannabis sativa*) pelos adolescentes, para melhorar o rendimento do serviço que realizavam, era aceito como natural (Registro do diário de campo, 14 abr. 2007)[9].

A falta de oportunidades e acesso às possibilidades de melhoria das condições financeiras contribuiu para explicar, a naturalização de crianças envolvidas em atividades de trabalho infantil e adolescentes inseridas, de maneira implícita, em situação análoga à

[8] O registro do dia 08 de agosto de 2007 discorre sobre o fato de um pai ter sido chamado à escola para buscar o boletim e diante das reclamações da direção referente ao comportamento do aluno, o pai retirou o sinto das calças, puxou o menino que estava na fila para entrar em sala pelo braço e o espancou diante de colegas e professores.

[9] O álcool era também parte das atividades de lazer dos adolescentes e jovens que eram filhos de famílias que possuíam melhores condições financeiras – pequenos comerciantes, políticos ou funcionários públicos. Em municípios de pequeno porte, como o estudado, as atividades de lazer dos jovens, estão relacionadas aos bailes e festas organizados em municípios vizinhos ou pela comunidade local. Assim, as atividades rurais, os rodeios, as cavalgadas, os encontros de finais de semana, nos pequenos centros ou em locais mais ermos tinha como o efeito da substância álcool. Nesses casos, as bebedeiras em excesso, geravam comentários sobre o privilégio da condição econômica das famílias (Diário de campo, 2008).

exploração sexual (Registro do diário de campo, 15 maio 2007), sendo essa condição, motivo de fofocas entre profissionais da educação com uma frequente culpabilização das meninas, como é de praxe em uma sociedade machista e patriarcal. A culpabilização era um dos fatores que contribuía para a ausência de mobilização e denúncia dos abusadores ou exploradores sexuais, que por vezes eram também profissionais de órgãos que deveriam proteger as crianças e adolescentes (Registro do diário de campo, 13 maio 2007).

Apesar de a escola contar, quase sempre, com uma turma, em cada ano, não possuindo mais que 200 alunos no período vespertino – etapa que estávamos analisando – , as dificuldades relacionadas à disciplina e obediência ao regimento escolar era uma constante, não apenas para os alunos, mas que, atingia também professores e demais profissionais da instituição. Da parte dos professores era comum, faltas e atrasos, não preenchimento dos livros de registro, dentre outros fatores que demonstravam mandos e desmandos e descomprometimento com a escola pública. Enquanto pedagoga, foram muitos os embates relacionados a estas questões e outras que, resultaram por inviabilizar o trabalho pedagógico[10].

A inexperiência profissional, relacionada ao conhecimento dos meandros da escola pública, da comunidade em que a escola estava inserida e o ímpeto em tentar modificar e amenizar aquela realidade contribuiu para que o trabalho pedagógico fosse prejudicado e tornasse a continuidade do trabalho quase que inviável na instituição. É certo que havia um grupo de professores que se envolvia nos projetos, que acreditava e investia no potencial dos alunos, que fazia todos os esforços possíveis e inimagináveis para que a escola atendesse a uma função social. Entretanto, era visível que, em algumas situações, as regras da escola e para a escola dependia, inclusive, do partido político de que era oriundo o membro da comunidade escolar.

Essa premissa atingia o regimento escolar que não tinha significado explícito para aquela comunidade. Havia situações, por exemplo, em que o/a aluno/a chegava com atraso e, era impedido/a de entrar na sala de aula. Era comum, entretanto, a mesma professora que impedia a entrada de um/a aluno/a deixar o/a outro/a entrar, sem nenhum critério específico, mas era evidente que a diferença de tratamento se dava por critérios subjetivos que eram bastante concretos: a condição financeira ou política da família. Ocorria ainda situações em que o/a professor/a era muito exigente com os/as estudantes, mas não se

[10] Alguns professores trabalhavam em uma escola particular no período inverso e era evidente a diferença em relação ao trabalho realizado na escola pública. Pelo fato de ser um município pequeno, havia diferentes graus de parentescos entre os/as profissionais e, também, entre profissionais e alunos/as e pais de alunos, assim, por vezes regras que valiam para uns, eram flexibilizadas para outros; da mesma maneira ocorria em relação aos professores.

fartava em chegar atrasado/a, enquanto a pedagoga ou a direção aguardava na sala de aula com os/as alunos/as que de maneira crítica teciam comentários sobre as diferentes medidas para o mesmo fato (Registro do diário de campo, 21 maio 2007).

Desnecessário dizer, que as regras não eram bem quistas por um determinado grupo de professores que utilizavam os horários de intervalo de aula e, em alguns casos, o horário que deveriam estar em sala de aula para atividades alheias ao ambiente escolar como comércio de roupas, por exemplo. Em muitas dessas ocasiões, os gritos dos/as estudantes que permaneciam na sala de aula abandonada atrapalhavam a sala de aula ao lado, a ponto de o/a professor/a vir à coordenação pedagógica pedir uma solução para o problema (Registro do diário de campo, 15 jun. 2007). Independente de qual motivo fosse, o certo é que a preocupação com a qualidade do ensino e o processo ensino-aprendizagem era um fator pouco visível naquela realidade.

Aos poucos, enquanto pedagoga fui percebendo que instituição escolar não possuía regras comuns entre os membros que viabilizasse o processo ensino-aprendizagem. Não podemos dizer, entretanto, que a escola não fosse democrática, no sentido que defendemos, mas, as regras, eram consideradas violadoras da personalidade do/a aluno/a, ou seja: não havia uma organização (filas) para as atividades da rotina, o que ocasionava correrias, gritarias e tombos antes do início das aulas, inclusive, com os maiores aproveitando-se dos menores (Registro do diário de campo, 10 out. 2007); o uniforme era optativo, por isso, eram comuns alunas – por causa da pobreza ou por opção – com roupas inadequadas ao ambiente escolar; não havia horários que eram rigidamente cumpridos, por isso, o sinal batia atrasado para entrar e adiantado para sair; os/as alunos/as utilizavam os celulares em sala de aula – coisa que hoje já se tornou comum – mas naquele contexto ainda não era; assim como os bonés, que eram motivos de brigas, furtos e queixas dos/as professores/as (Registro do diário de campo, 10 abr. 2007). Essa premissa é aquela adepta ao fato de que qualquer regra restringe o direito dos/as alunos/as e o desenvolvimento de suas personalidades e, por isso a indisciplina, a incivilidade, as situações de *bullying*, os atos infracionais, os abusos, inclusive, sexuais, enfim tudo o que se pode esperar, ou não, de um grupo de crianças e adolescentes, que não possuem um direcionamento coletivo, acontecia naquele espaço, o que me leva a afirmar que não era possível perceber uma orientação intencional e um alinhamento teórico-metodológico na organização cotidiana daquela instituição escolar, o que deve ser uma premissa de toda eu qualquer proposta pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange a problemática, parto da percepção de que tem sido dado pouca ênfase sobre a indisciplina e a violência escolar como determinantes para a transferência em massa de alunos/as da escola pública regular para outras modalidades de ensino em instituições públicas ou para outras escolas privadas.

O estudo conceituou indisciplina, incivilidade e violência escolar e concluiu que o tema têm servido ideologicamente como justificativa para o abandono, a evasão e a transferência simultânea dos estudantes regulares para escolas privadas de menor porte, para outras modalidades de ensino não regulares ou para instituições militarizadas, sem contar que é um dos fatores que repercute nas tentativas de regularização de políticas neoliberais como o *homeschooling* ou de ênfase na gestão compartilhada sob a lógica empresarial. Trata-se, portanto, de um fenômeno multifacetado que precisa ser combatido e enfrentado para que a escola pública possa se colocar como uma alternativa eficaz para os/as filhos/as da classe trabalhadora.

O texto identifica como as principais influências do neo-escolanovismo e do *Toyotismo* no interior da escola pública contribuem para as práticas escolares que inviabilizam o processo ensino-aprendizagem e para a evasão e o abandono escolar. A perspectiva é tratar dos desafios para enfrentar a violência escolar, a desmobilização de professores que não se veem mais como detentores do conhecimento e, sim, como auxiliares do aprender a aprender, enquanto pressuposto para uma educação que se propõe a ocorrer ao longo da vida.

No que tange ao período analisado, a partir do diagnóstico apresentado e às atividades descritas, no ano de 2008, realizei os procedimentos para a elaboração do PPP e do Regimento escolar já que era urgente operacionalizar a criação do Ensino Médio no município, no período noturno.

Após um cuidadoso levantamento sobre o número de alunos/as que se matricularam e a viabilidade frente ao número de professores/as, equipe pedagógica etc. ficou comprovado que existia demanda para tal. Apesar da expectativa dos que eram favoráveis ao projeto, os membros mais ilustres da sociedade não gostavam do caminho que as coisas estavam tomando já que a implantação do Ensino Média atingiria, de certa forma, os filhos da classe mais abastada do município. Inicialmente, eu não entendia a resistência, já que seria um grande benefício para o município ter um Ensino Médio, mas com o passar do tempo ficou perceptível o motivo: o ônibus que ia periodicamente ao município vizinho levar

os alunos da escola pública, realizava também o transporte daqueles que estudavam em escolas privadas, assim, enquanto os/as alunos/as menos desfavorecidos acessariam um direito, os mais abastados perderiam um benefício.

De maneira paralela, com o apoio de professores progressistas, conseguimos implantar também, após muito esforço a sala de apoio ao ensino-aprendizagem, a sala de recursos e o laboratório de informática. Apesar da comunidade pedagógica participar com empolgação de reuniões pedagógicas e palestras que eram viabilizadas com membros da rede de proteção, a ausência de parte dos profissionais e da direção da escola sempre foi sentida. Entender essa realidade deu mais força vitalidade para a proposta que passou por diversas fases: em um *primeiro momento* houve a descrença e as diversas justificativas para desmobilizar o projeto; em um *segundo momento* houve ações mais específicas para boicotar a tramitação, mas felizmente em 2009 – no ano que deixei a escola – a proposta foi aceita, e, em 2011 ocorreu a formatura da primeira turma de alunos.

REFERÊNCIAS

ACL. Academia das Ciências de Lisboa. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Disponível em: https://dicionario.acad-ciencias.pt/. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 177, de 30 de março de 2021:** Institui o Programa Brasil na Escola. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-177-de-30-de-marco-de-2021-311650714. Acesso em: 08 dez. 2024.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul/dez 2002. Acesso em: 11 jun. 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?format=pdf&lang=pt. (2024).

DELORS, Jacques (Org.). **Educação:** um tesouro a descobrir. 7. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012. (2012).

ESTRELA, Maria Tereza. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula.** 3. ed. Porto: Porto, 1994.

GARCIA, Joe. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. **ETD - Educação Temática Digital,** Campinas, SP, v. 8, n. 1, p. 124–132, 2010. Acesso em: 11 jun. 2024. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1112.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti et al. A política de responsabilização: análise conceitual do relatório de monitoramento global da educação de 2017. **Revista Amazônida:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 1–18, 2024. Acesso em: 8 dez. 2024. Disponível em: //www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/15859.

LEITE, Amanda Mauricio Pereira. Pesquisa acadêmica: a escrita na primeira pessoa do singular. **Transinformação,** [S. l.], v. 36, 2024. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/transinfo/article/view/6865. Acesso em: 3 nov. 2026.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso; DAL PRÁ, Keli Regina. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. In: **Revista Textos & Contextos.** Porto Alegre v. 6 n. 1 p. 93-104. jun. 2007. https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/1048. (2007).

MDS. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Cadastro Único.** Acesso em: 11 jun. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/cadastro-unico. (2024).

MEC. Ministério da Educação. **Portaria nº 177, de 30 de março de 2021:** institui o Programa Brasil na Escola. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-177-de-30-de-marco-de-2021-311650714. Acesso em: 11 jun. 2024. (2021).

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011. (2011).

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20:** taylorismo, fordismo e toyotismo. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. (2010).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze tezes sobre educação e política. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984. (Polêmicas do nosso tempo; 5). (1984).

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação). (2007).

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito,** [S. l.], v. 8, n. 1, p. 35–48, 2017. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/24527. Acesso em: 8 dez. 2024.

SOUSA, Suele Aparecida Leite de; TIELLET, Maria do Horto Salles. Autoridade docente e indisciplina na escola: a voz dos professores. **Debates em Educação,** [S. l.], v. 16, n. 38, p. e14298, 2024. Acesso em: 8 dez. 2024. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14298.

ZANELLA, Maria Nilvane. **Bases teóricas da socioeducação:** análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei. (Dissertação, Adolescente em conflito com a lei). São Paulo: UNIBAN, 2011. Acesso em: 18 abr. 2019. Disponível em: http://repositorio.pgsskroton.com/bitstream/123456789/3306/1/MARIA%20NILVANE%20ZANELLA.pdf. (2011).

ZANELLA, Maria Nilvane. Escola e adolescente em conflito com a lei: uma relação possível. In: **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade,** 2010, n. 3, 4-22. Acesso em: 17/set./2020. Disponível em: https://seer.pgsskroton.com/adolescencia/article/view/239/224. (2010).

ZANELLA, Maria Nilvane; LARA, Angela Mara de Barros. Abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes: estratégias de prevenção na rede de proteção. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v. 25, n. 46, p. 75-87, maio/ago. 2016. Disponível em: http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/2703/1831. Acesso em: 04 ago. 2022. (2016).