

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

VALDIRENE DE JESUS FERREIRA

**A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
um estudo com moradores do campo**

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2022**

VALDIRENE DE JESUS FERREIRA

**A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
um estudo com moradores do campo**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Rita de Cássia de Souza

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

F383e
2022
Ferreira, Valdirene de Jesus, 1996-
A evasão escolar na educação básica: um estudo com
moradores do campo / Valdirene de Jesus Ferreira. – Viçosa,
MG, 2022.

1 dissertação eletrônica (101 f.): il. (algumas color.).

Inclui apêndices.

Orientador: Rita de Cassia de Souza.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Educação, 2022.

Referências bibliográficas: f. 77-86.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2022.396>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Evasão escolar - Viçosa (MG). 2. Educação rural -
Viçosa (MG). 3. População rural - Viçosa (MG). I. Souza, Rita
de Cassia de, 1972-. II. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 371.2913098151

VALDIRENE DE JESUS FERREIRA

**A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
um estudo com moradores do campo**

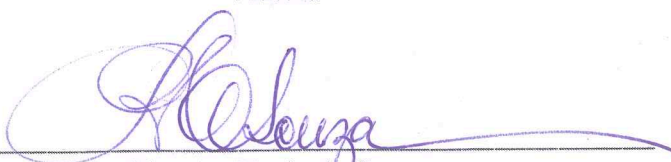
Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 06 de junho de 2022.

Assentimento:



Valdirene de Jesus Ferreira
Autora



Rita de Cássia de Souza
Orientadora

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus pais, irmãos e demais familiares.

Aos meus amigos.

À Universidade Federal de Viçosa, mais especificamente, ao Programa de Pós-Graduação em Educação dessa instituição, pela oportunidade de realizar essa pesquisa.

A Rita de Cássia de Souza, que me orientou nesse trabalho e contribuiu sobremaneira para a minha evolução enquanto pesquisadora.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), pela concessão da bolsa de estudos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“Se quisermos associar democracia e modernidade, ou o país como um todo toma a decisão inadiável e necessária de priorizar a educação básica como tarefa inadiável ou perderemos, todos, a velocidade da História”.

(CURY, 2016).

RESUMO

FERREIRA, Valdirene de Jesus, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, junho de 2022. **A evasão escolar na educação básica: um estudo com moradores do campo**. Orientadora: Rita de Cássia de Souza.

Nessa pesquisa, investigamos a perspectiva de moradores de comunidades rurais do município de Viçosa que deixaram a escola, sobre como se deu a evasão escolar no período em que ela ocorreu e como eles percebem esse fato no momento atual de suas vidas. O desejo em pesquisar esse assunto resultou da minha trajetória pessoal e acadêmica. Através do meu contexto familiar e ao longo da minha formação básica, obtive contato com pessoas que evadiram da escola e, sempre via esta situação com estranhamento, porque, para mim, estudar sempre foi algo importante e necessário, mesmo não compreendendo direito o que significava a escola e a educação na sociedade. O fato de eu ser, originalmente, uma moradora do campo, me provocou o desejo de conhecer o processo de escolarização e evasão escolar de moradores da zona rural de Viçosa-MG, sendo esse o objetivo geral da pesquisa. Além disso, definimos como objetivos específicos: estudar os dados estatísticos da evasão escolar no Brasil, em Minas Gerais e em Viçosa, em diferentes níveis de ensino, bem como na cidade e no campo; apresentar algumas pesquisas sobre esse assunto produzidas no território brasileiro e suas contribuições para compreender tal fenômeno; e realizar um breve histórico da educação rural e do processo de reivindicação da Educação do Campo. Para alcançar tais objetivos, além de uma revisão de literatura e de um levantamento de dados estatísticos, foram realizadas entrevistas com quatorze moradores da zona rural de Viçosa-MG que deixaram a educação básica, visando conhecer suas concepções acerca da escola e do processo de escolarização, bem como os motivos que os levaram a deixar a escola e como percebem este fato atualmente. Os primeiros participantes selecionados eram pessoas já conhecidas, muitos da minha família, e os demais foram através da metodologia “bola de neve”, originaram da indicação dos primeiros participantes. Através dos resultados obtidos, concluímos que para se garantir o direito a educação, são necessárias políticas públicas mais efetivas de acesso e permanência dos estudantes, sobretudo no ensino médio e na zona rural. Os dados da evasão escolar, apesar de oscilarem, são recorrentes no Brasil e a população do campo enfrenta maiores desafios durante o processo de escolarização, tais como: um ensino desconectado de sua realidade, interesses e necessidades, a falta de transporte e de escolas mais próximas de sua residência, demonstrando a relevância da implementação de uma política de Educação do Campo. A evasão escolar é construída a partir de um contexto histórico, social, político, cultural e econômico que dificulta a continuidade da

vida escolar dos sujeitos. Um dos gargalos é a mudança de instituição, especialmente na transição entre níveis de ensino que faz com que muitos estudantes não queiram se deslocar ou não se adaptem à nova escola e encerrem os estudos. O medo de professores e avaliações, somado ao fato de estar em uma família com pouca escolarização, leva muitos estudantes a se distanciarem da escola o que, em geral, se dá aos poucos, faltando a algumas aulas e avaliações, fragilizando o vínculo com a instituição e terminando com a evasão. Conhecer estes fatores pode ser muito importante para a construção de uma educação que seja de fato um direito assegurado a todos.

Palavras-chave: Evasão escolar. Educação do campo. Educação básica.

ABSTRACT

FERREIRA, Valdirene de Jesus, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, June, 2022. **School dropout in basic education: a study with rural residents.** Adviser: Rita de Cássia de Souza.

In this research, we investigated the perspective of residents of rural communities in the municipality of Viçosa, who have left school, about how the school dropout happened in the period in which it occurred and how they perceive this fact in the current moment of their lives. The desire to research on this subject resulted from my personal and academic background. Through my family background and throughout my basic education, I had contact with people who had dropped out of school, and I always saw this situation with strangeness, because for me studying has always been something important and necessary, even though I didn't really understand what school and education meant or could represent in society. As I, originally, live in the countryside, I wanted to know the process of schooling and school dropout of residents of the rural area of Viçosa-MG, this being the general objective of this research. In addition, I looked for statistical data about school dropout in Brazil, in Minas Gerais and in Viçosa, in different levels of education, as well as in the city and in the countryside. We also presented some research on this subject produced in Brazil and its contributions to understand this phenomenon, especially among rural dwellers; as well as a brief history of rural education and the process of claiming Rural Education. To achieve these goals, in addition to a literature review and a survey of statistical data, interviews were conducted with fourteen rural dwellers from Viçosa-MG who left basic education, in order to get to know each one of them, their conceptions about school and the schooling process, as well as the reasons that led them to leave school and how they perceive this fact nowadays. Through the results obtained, we conclude that in order to guarantee the right to education, more effective public policies for access and permanence of students are needed, especially in high school and in rural areas. The data on school dropout, despite oscillating, are recurrent in Brazil and the rural population faces greater challenges during the schooling process, such as an education disconnected from their reality, interests, and needs, the lack of transportation and schools closer to their homes, demonstrating the relevance of the implementation of a rural education policy. School dropout is built from a historical, social, political, cultural, and economic context that hinders the continuity of the subjects' school life. One of the bottlenecks is the change of institution, especially in the transition between levels of education, which makes many students unwilling to move or do not adapt to the new school and terminate their studies. The fear of teachers and evaluations,

added to the fact of being in a family with little schooling, leads many students to distance themselves from school, which, in general, happens little by little, missing some classes and evaluations, weakening the bond with the institution and ending with dropout. Knowing these factors can be very important for the construction of an education that is in fact a right guaranteed to all.

Keywords: School dropout. Rural education. Basic education.

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo I	15
O que nos dizem os números? A construção dos dados sobre a evasão escolar	15
Capítulo II	24
2. A evasão escolar no brasil	24
2.1 O processo de constituição da educação enquanto um direito	25
2.2 Fatores que favorecem a evasão escolar no Brasil	29
2.3 Medidas visando conter a evasão escolar na educação básica em Minas Gerais	33
Capítulo III	38
3. Escolarização básica da população do campo	38
3.1 Breve histórico da educação rural no Brasil	39
3.2 O processo de constituição da proposta de uma Educação do Campo em contraposição à educação rural	42
3.3 O processo de nucleação: suas implicações e o acesso e permanência dos estudantes do campo na educação urbana	45
Capítulo IV	51
4. A evasão na perspectiva de moradores da zona rural de viçosa que deixaram a escola	51
4.1 Percurso metodológico	51
4.2 O perfil dos participantes: conhecendo os moradores da zona rural que deixaram a educação básica	55
4.3 A percepção dos participantes acerca da escola e das experiências vivenciadas nela	60
4.4 Os significados atribuídos à escola e as mudanças e impactos causados na trajetória dos participantes após a evasão do ensino	65
4.5 A escola e o campo	67
4.6 O processo de evasão e os motivos que os levaram a sair da escola	68
Considerações finais	74
Referências	77
Apêndices	87

INTRODUÇÃO

Sempre que ouço falar em evasão ou abandono escolar, penso: “eu poderia ter feito parte desse grupo de pessoas que saíram da escola”. Quando eu estava terminando o quinto ano do ensino fundamental, minha mãe não quis assinar uma autorização para que minha matrícula e da minha irmã fossem efetivadas na escola da zona urbana. Para ajudar seus alunos e também os pais, a minha professora, naquela época, pegava tal autorização e, portando nossos documentos, entrava com o pedido de matrícula.

Eu e minha irmã estávamos indo estudar na cidade, porque a escola da zona rural que havia onde eu morava – atualmente a escola está fechada e hoje em seu local existe uma clínica para tratamento de dependentes químicos – não oferecia o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Lembro-me que, naquela ocasião, chorei bastante porque não queria interromper meus estudos e, refletindo agora sobre os motivos que me fazem querer estudar a evasão escolar, penso que esta situação pode ter me influenciado. Portanto, no momento da realização desta pesquisa, decidi perguntar à minha mãe porque ela não queria assinar o documento para irmos estudar na cidade:

Mãe: Porque eles falaram que tinha que pagar, dar dinheiro, que tinha que pagar os livros...esses trem¹, material... que tinha que pagar... que tinha que comprar as coisas pra levar.

Eu: Mas, Cida (minha tia) assinou... Nilda (vizinha) também.

Mãe: Só eu que não quis, né? rsrs

Eu: Pois é rsrs

Mãe: Não sei... eu acho que era medo também.

Eu: De que?

Mãe: Não sei... não sei uai! Eu nunca estudei na rua... não sei.

Eu: Não entendi... você tinha medo de que?

Mãe: Não sei! De alguém pegar ou fazer alguma coisa com cês².

Eu: Hum..., mas, pai assinou, né?

Mãe: Eles falavam: deixa Nida³, não vai ter que pagar nada, as meninas têm que ir. Falaram com o professor, ele veio e conversou.

Eu: Mas, mesmo assim, você não assinou...

Mãe: Eu assinei!! Depois eu assinei.

Eu: Não! A professora que levou o papel lá no mercado e pai assinou.

Mãe: Oh! Para mim, eu tinha assinado.

Antes de iniciar essa conversa com minha mãe eu estava um pouco tensa, pois tive medo dela não querer falar sobre isso, e, para mim o que ocorreu foi sério. Sempre pensei, e ainda

¹ Uma expressão clássica do vocabulário mineiro que pode indicar qualquer objeto, comida, pessoas, etc. Tudo pode ser um “trem”.

² Expressão que também faz parte do dialeto mineiro, que significa: vocês.

³ Apelido da minha mãe, cujo nome é Vanilda.

penso, que se eu não tivesse continuado, eu sentiria uma mágoa muito grande, mas foi uma conversa tranquila e ela deu risada das suas atitudes, dos seus medos.

Na minha família, somos quatro irmãos: minha irmã mais velha concluiu o Ensino Médio; eu fiz graduação em Pedagogia e, até o momento, Mestrado em Educação; meu irmão, abaixo de mim, interrompeu os estudos no primeiro ano do Ensino Médio e minha irmã caçula interrompeu no oitavo ano do Ensino Fundamental. Meus pais, assim como a maioria dos meus tios, estudaram até a quarta série, que hoje corresponde ao quinto ano do Ensino Fundamental. Eu fui, e ainda sou, a primeira da família, tanto da parte materna quanto paterna, a ingressar no Ensino Superior. Os meus primos, diferente da maioria dos meus tios, ultrapassaram a primeira etapa do Ensino Fundamental, mas alguns saíram durante os anos finais do Ensino Fundamental e outros durante o Ensino Médio, isto é, uma pequena parcela concluiu a Educação Básica.

Assim sendo, eu fui a primeira da minha família a ingressar no ensino superior. Essas mudanças sociais são frutos, também, das ações afirmativas⁴ que ampliaram o acesso e a permanência no ensino superior, tais como a política de cotas “As cotas representam uma estratégia para reparação de injustiças históricas e objeto de símbolo e motivação para ascensão social de grupos desfavorecidos” (MAGALHÃES; SILVA, 2013, p.7).

Nem sempre entendia qual a função da escola na minha vida, assim como, não vislumbrava ingressar no ensino superior, no entanto sempre quis estudar. Fui matriculada aos cinco anos no Ensino Fundamental (cuja idade inicial é de seis anos), porque chorava sempre que minha irmã mais velha e minhas primas saíam para a escola, então comecei a estudar no mesmo ano que minha irmã e, por isso, minha mãe teve que autorizar nossa matrícula na escola da cidade ao mesmo tempo. Não me lembro de como minha irmã ficou diante da possibilidade de não continuarmos os estudos, lembro apenas do meu desespero e, por isso, a perguntei sobre o ocorrido e ela me disse que achou que nossa mãe tinha receio de que algo de ruim pudesse acontecer conosco na cidade e este fato não a marcou de maneira tão significativa.

Hoje, assim como minha irmã, compreendo o posicionamento da minha mãe, sua superproteção e seu receio de que não teriam condições de cobrir mais gastos que poderiam advir com os nossos estudos na escola da cidade. Curiosamente, meu pai não participava das questões escolares durante o Ensino Fundamental, mas do Ensino Médio em diante, ele se tornou nosso principal incentivador, fazia questão de participar de reuniões e acompanhar o meu desenvolvimento e da minha irmã. Quando meus irmãos mais novos decidiram não

⁴ As ações afirmativas são políticas públicas que buscam remover barreiras que impeçam o acesso de certos grupos às instituições educacionais, ao mercado de trabalho, dentre outros espaços. Elas têm sido implementadas em diversos países (OLIVEN, 2007).

continuar estudando, ele não os obrigou a continuar nem os repreendeu, mas penso que ele não deve ter ficado satisfeito com esses abandonos. Talvez por também não ter prosseguido nos estudos, ele não se via no direito de cobrar isso deles. No meu caso, ele foi a pessoa que mais comemorou minha aprovação na Educação Superior. Quando passei no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ele fez parte de todo o processo, desde o acompanhamento da divulgação das chamadas até a confirmação da minha matrícula. Além disso, sempre queria saber das minhas experiências dentro da universidade e ia me visitar no alojamento⁵ para se certificar de que eu não precisava de alimentação e dinheiro, tendo muito mais protagonismo que minha mãe neste período.

Enfim, essa experiência me marcou muito e, acredito que por causa dela, passei a olhar as pessoas que saíam da escola com outro olhar, me perguntando: por que será que ele/ela saiu? Na comunidade rural onde moro, há muitas pessoas que deixaram a escola e isso também me provocava, me deixava reflexiva. Então, a partir da revisão de alguns textos que tratavam desse assunto, dentre outras coisas, compreendi que a evasão escolar é um problema que assola o sistema educacional, que ocorre em diferentes níveis de ensino, em instituições públicas e privadas e que há diversas políticas educacionais visando evitar esses abandonos (SILVA FILHO; ARAÚJO 2017).

A evasão escolar impacta em metas como a universalização do ensino e a erradicação do analfabetismo do Plano Nacional de Educação (PNE), previsto no art. 214 da Constituição Federal de 1988, que ainda não foram totalmente alcançadas, assim como fere o direito à educação, previsto na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), uma vez que o acesso à educação não garante formação ou permanência, o que torna a determinação e legalização desse direito ineficiente.

Diante disso e, também, trazendo um pouco da minha experiência pessoal, nesta pesquisa, a problemática consistiu em compreender como moradores da zona rural de Viçosa-MG que interromperam os estudos na educação básica percebem as influências desta evasão escolar em suas vidas e que lembranças têm da escola e do processo de escolarização.

É importante esclarecer que estudamos a evasão escolar na educação básica, mas trabalhamos apenas com os níveis do ensino fundamental e com o ensino médio, pois a educação infantil se tornou obrigatória no Brasil apenas em novembro de 2009, a partir da Emenda Constitucional 59/2009 e, mais tarde, com a publicação da Lei nº 12.796 de 2013, que

⁵ Moradia gratuita nas unidades habitacionais da Universidade Federal de Viçosa (UFV), aos estudantes regularmente matriculados na graduação e em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

alterou a LDB de 1996, tornando obrigatória a oferta gratuita da educação básica dos 04 aos 17 anos de idade.

Essa pesquisa foi realizada numa perspectiva construcionista social⁶. Segundo Ricardo Mélllo *et al* (2007), o construcionismo social surgiu com a tentativa de romper com o modo empirista, fenomenológico, racionalista e idealista de pensar o conhecimento, com a intenção de debater, dentre outras coisas, o conhecimento enquanto uma representação da realidade e sua naturalização, ou seja, de questionar aquilo que é tido como natural ou óbvio, considerado uma verdade cristalizada.

Kenneth Gergen e Mary Gergen (2010) declaram que tudo é uma construção social, que fabricamos o mundo no qual vivemos, nesse sentido, o que faz parte da nossa realidade hoje, o que temos como verdade, é resultado de uma construção social.

De acordo com Ricardo Mélllo *et al* (2007), os autores Kenneth Gergen, Tomás Ibáñez, Lupicinio Íñiguez e Mary Jane Spink não caracterizam o construcionismo como uma teoria, porque ele “não pretende postular verdades a partir de princípios pré-estabelecidos e inquestionáveis. Caracteriza-se, então, como um movimento, uma postura crítica diante do mundo” (MÉLLO *et al*, 2007, p.27). Já outros autores, tais como Carla Guanaes-Lorenzi, Murilo Moscheta, Clarissa Corradi-Webster e Laura Souza (2014), se referem ao construcionismo social como um “discurso construcionista social”, pois, dessa forma, ele se configura como mais uma forma de construir um conhecimento sobre o mundo e sobre as pessoas, afastando-se da possibilidade de ser interpretado como uma verdade.

O discurso construcionista social propõe que, ao afirmarmos algo sobre o mundo, estamos construindo esta realidade no mundo e não a representando. Não há algo dado no mundo que passivamente relatamos ao fazer uma descrição. Mesmo quando pensamos em nossas experiências pessoais, elas só passam a fazer sentido dentro do discurso.... Desta forma, o discurso construcionista social é ontologicamente mudo, ou seja, não se preocupa em se aproximar do fenômeno e sim em saber como as pessoas constroem sentidos sobre ele e quais ações são possibilidades a partir destes sentidos (GUANAES-LORENZI *et al*, 2014, p.73).

E, nesse sentido, tendo o construcionismo social como uma referência, consideramos que toda pesquisa é uma construção. Sendo assim, a partir da minha experiência de vida, como moradora do campo e alguém que, por pouco, não teve a trajetória de vida completamente alterada pela possibilidade da evasão escolar, elegi como objetivo principal desta pesquisa conhecer o processo de escolarização e evasão escolar de moradores da zona rural de Viçosa-

⁶ Para maiores informações sobre o Construcionismo Social, sugiro a leitura dos seguintes trabalhos: “Construcionismo social: um convite ao diálogo” de Kenneth Gergen e Mary Gergen; “O Movimento do Construcionismo Social na psicologia moderna” de Kenneth Gergen; “Os sentidos da construção social: o convite construcionista para a Psicologia” de Emerson Fernando Rasesa e Marisa Japur.

MG. Foram objetivos específicos: apresentar dados estatísticos desses abandonos no Brasil, em Minas Gerais e em Viçosa, evidenciando tais ocorrências no campo; conhecer pesquisas sobre esse assunto, produzidas no território brasileiro e suas contribuições para compreender esse fenômeno, especialmente entre moradores do campo; apresentar um breve histórico da educação rural e do processo de reivindicação da Educação do Campo. Para alcançar os objetivos citados, além de uma revisão de literatura e de um estudo de dados estatísticos, foram realizadas entrevistas com quatorze moradores da zona rural de Viçosa que deixaram a educação básica, visando conhecer, suas concepções acerca da escola e do processo de escolarização, bem como sobre a evasão do ensino regular.

Nesse sentido, a dissertação se divide da seguinte maneira: no primeiro capítulo apresentamos os números da evasão escolar, tanto em âmbito nacional, quanto estadual e municipal, com o intuito de evidenciar sua incidência; no segundo capítulo falamos sobre o processo de constituição da educação enquanto um direito – esse que é uma construção social, um produto de uma sociedade, um projeto de nação, e não algo natural –, e sobre a importância de não apenas garantir o acesso, mas também a permanência. Também discorreremos sobre os fatores que favorecem a evasão e algumas medidas realizadas em Minas Gerais, visando combatê-la. No terceiro capítulo, com a intenção de aproximarmos do contexto do campo em que foi realizada essa pesquisa, abordamos a educação rural, o processo de constituição da Educação do Campo, que é uma discussão trazida por movimentos sociais que percebem que os direitos da população do campo não são atendidos por uma educação que não contempla as características e necessidades desse grupo específico. E, também, discorreremos nesse capítulo, sobre o processo de nucleação, de fechamento das escolas do campo. No quarto capítulo apresentamos a metodologia utilizada e, na sequência, a análise dos dados coletados nas entrevistas. E, por fim, há as considerações finais acerca desta pesquisa.

CAPÍTULO I

O QUE NOS DIZEM OS NÚMEROS? A CONSTRUÇÃO DOS DADOS SOBRE A EVASÃO ESCOLAR

Os dados estatísticos contribuem para a construção da realidade, pois eles impactam nossas percepções e interpretações do existente e, conseqüentemente, tendem a alterar o modo como lidamos com determinados fenômenos. Segundo Natália de Lacerda Gil (2018, p.7):

é preciso compreender quais processos e elementos fazem com que determinada situação, que em outro momento seria desconsiderada, passe a receber a atenção dos governantes. Nesse ponto, as estatísticas têm um papel importante, assim como os debates travados a partir delas. Agências governamentais e não governamentais monitoram regularmente várias atividades e disso decorrem números e séries históricas de números que acabam sendo assumidos como indicadores de diversas situações.

É importante destacar que tais dados precisam ser analisados com mais cuidado, visto que, como expõe Silva Filho e Araújo (2017), não há linearidade na forma como são feitas essas pesquisas. Inclusive, um dos desafios dessa pesquisa foi compreender o uso dos conceitos de evasão e abandono escolar. Segundo os últimos autores citados, há pesquisadores que consideram a desistência e depois o retorno aos estudos como um tipo de evasão, já outros não.

Segundo a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ)⁷, a evasão escolar é “... um processo complexo, dinâmico e cumulativo de desengajamento do estudante da vida da escola. A saída do estudante da escola é apenas o estágio final desse processo” (BRASIL, 2018, p.31). Fernando Tavares Júnior, Joan Santos e Maurício Maciel (2016) consideram que a evasão escolar ocorre quando há desistência do ano letivo, quando o estudante se afasta da escola ao longo do ano, não conseguindo um aproveitamento mínimo para aprovação, sendo muitas vezes interpretada como abandono por alguns autores; e quando o estudante não realiza sua matrícula no ano seguinte, deixando de frequentar a escola, ocorre o que eles chamaram de típica evasão do sistema. Além dessa típica evasão, para Tavares Júnior, Santos e Maciel (2016), existe um tipo de abandono que pode ser um número muito maior do que os que deixam a escola. São aqueles estudantes que, embora matriculados e frequentando a escola, não estão de fato vivenciando o processo educacional, abandonando, não a instituição, mas o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Silva Filho e Araújo (2017), as várias formas de interpretar a evasão e o abandono atrapalham a quantificação precisa dos dados e, conseqüentemente, dificultam os

⁷ A Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) tem, dentre suas atribuições, o dever de articular e monitorar a execução de políticas públicas de juventude que buscam a efetivação de direitos e garantias previstos na Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, conhecida como Estatuto da Juventude” (BRASIL, 2018, p.5).

estudos. No entanto, eles consideram que “o abandono significa a situação em que o aluno se desliga da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto na evasão o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema escolar” (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, p.37). Nessa pesquisa, levamos em consideração a seriedade da situação caracterizada por esses autores como abandono, mas iremos trabalhar com a situação que Tavares Júnior, Santos e Maciel (2016) chamaram de típica evasão escolar, quando os sujeitos não retornam mais para a escola. Nesse sentido, julgo importante esclarecer que, apesar de ter priorizado o uso do termo “evasão escolar”, em alguns momentos foi necessário utilizar, como sinônimo, o termo “abandono”.

O INEP não utiliza o termo “evasão escolar”, mas sim “abandono” nos resultados divulgados, por esse motivo, nos títulos dos gráficos e tabelas onde utilizamos dados do INEP, preservamos esse termo. Em relação às taxas de abandono escolar que serão apresentadas a seguir, é relevante destacar que elas correspondem aos alunos que deixaram de frequentar a escola antes da conclusão do ano letivo, “[...] não tendo sido formalmente desvinculado por transferência, portanto a sua matrícula não possui registro de rendimento [aprovado ou reprovado]” (INEP, [2011], p. 2).

Para calcular as taxas de abandonos, assim como de reprovação e aprovação, o INEP toma como referência as informações de rendimento e movimento dos estudantes coletadas no Censo Escolar⁸, que é realizado em duas etapas: na primeira, denominada “Matrícula Inicial”, é feita uma pesquisa dos estabelecimentos de ensino, sendo obtidas informações sobre gestores, turmas, alunos e professores e, na segunda, designada “Situação do Aluno”, são coletadas: a condição do estudante, o seu rendimento (que neste caso se limita à aprovação e reprovação), e o movimento que se refere ao abandono, transferência ou falecimento (INEP, 2020).

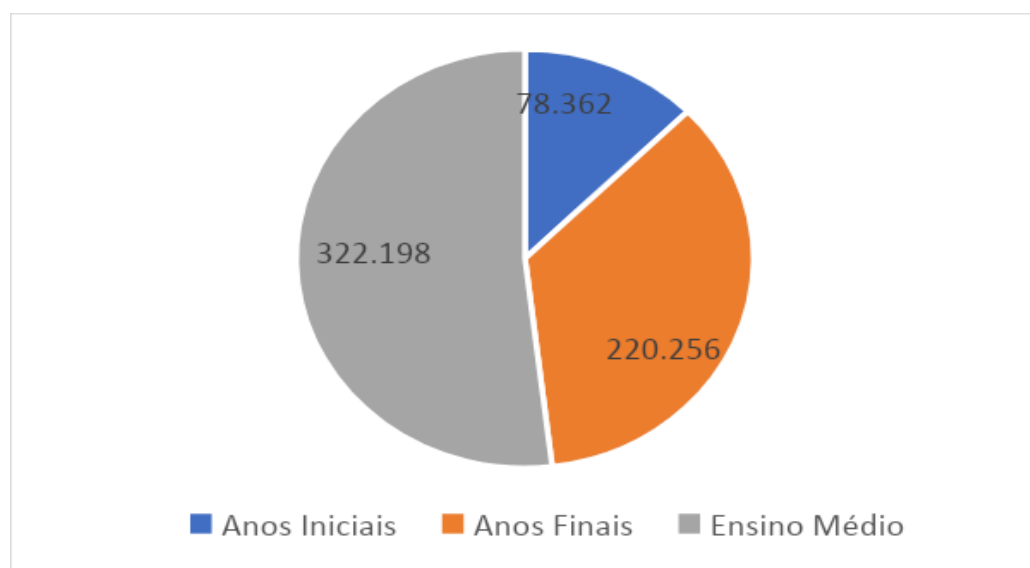
⁸ O Censo Escolar é um instrumento de coleta de informações da educação básica. Ele é coordenado pelo Inep e conta com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país (INEP, 2021).

Tabela 1 - Taxa de abandono escolar de 2014 a 2019 no Brasil.

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	TOTAL
	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS		
2014	1,1	3,5	7,6	12,2
2015	1,0	3,2	6,8	11,0
2016	0,9	3,0	6,6	10,5
2017	0,8	2,8	6,1	9,7
2018	0,7	2,4	6,1	9,2
2019	0,6	1,9	4,8	7,3

Fonte: Elaborado pela autora, com base em INEP (2019).

A partir dessa tabela, é possível perceber que o maior número de abandono escolar ocorreu no Ensino Médio em todos os anos, sendo a taxa de abandono nesse nível de ensino mais que o dobro da evasão no ensino fundamental II. Outro aspecto é que, realizando uma análise longitudinal, percebemos que a evasão vem diminuindo ano após ano.

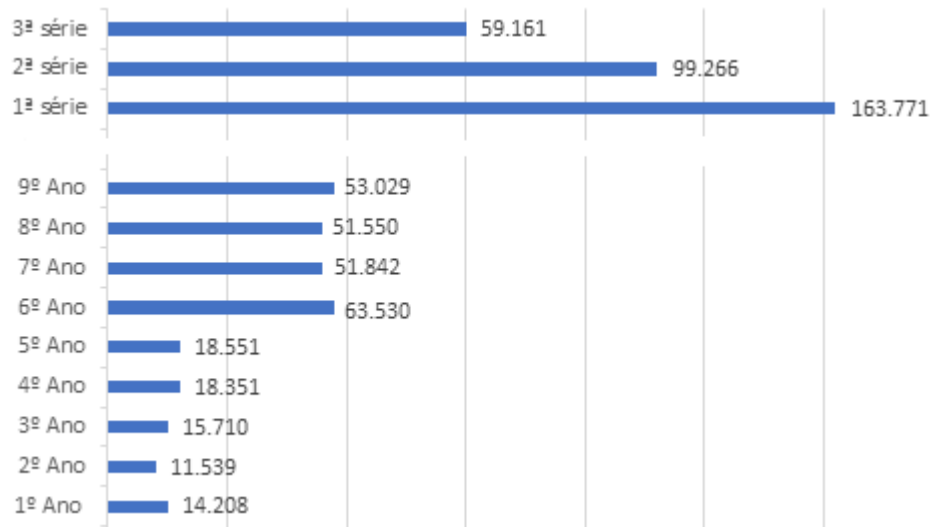
Gráfico 1 - Número total de abandono escolar no Brasil em 2019 por etapa da educação básica

Fonte: Elaborado pela autora, com base em INEP (2019).

No gráfico 1 vemos com mais detalhes os dados de 2019, apresentamos a somatória total do número de abandonos em cada etapa da educação básica, e, no gráfico 2, é possível ver

o número de abandono em cada um dos nove anos do Ensino Fundamental e dos três anos do Ensino Médio.

Gráfico 2 - Número de abandono escolar no Brasil em 2019 por ano e série.



Fonte: Elaborado pela autora, com base em INEP (2019).

Percebe-se, no Ensino Fundamental, que o 6º ano concentrou a maior taxa de abandono, o que pode ter relação com a mudança de escola, uma vez que há escolas que ofertam apenas os anos iniciais, obrigando o estudante a se matricular em outra instituição. O mesmo ocorre no primeiro ano do Ensino Médio, onde se concentra a maior taxa de abandono de toda a Educação Básica. Muitas vezes, os estudantes precisam mudar de instituição quando vão para o ensino médio, assim como, quando saem do fundamental I para o II, e esse processo de adaptação pode influenciar no rendimento ou permanência deles. Na minha experiência, por exemplo, estudei em três escolas diferentes, tendo que mudar justamente na transição entre uma etapa e outra e me lembro de enfrentar várias dificuldades, cada vez que eu iniciava em uma nova instituição.

Quase não me matriculei no 6º ano, na segunda escola, porque minha mãe se recusou a realizar a matrícula. A entrada no Ensino Médio também foi conturbada porque, em virtude das determinações do Estado, tínhamos que nos matricular na escola mais próxima da residência, mas eu, minha irmã, primas e vizinhos falamos que não íamos continuar estudando, caso fossemos obrigados a estudar na escola mais próxima, porque não considerávamos que a escola era boa e porque nossos colegas iriam para outra escola. Não me lembro o porquê, mas conseguimos nos matricular na escola desejada.

Antes de seguir analisando os dados, é importante deixar claro que, em virtude da pandemia do novo coronavírus⁹ e, conseqüentemente, da suspensão das atividades presenciais, a data de referência de coleta dos dados do Censo Escolar que, geralmente é feita na última quarta-feira do mês de maio, foi antecipada para o dia 11 de março de 2020, momento em que as aulas foram interrompidas. Sendo assim, o Censo Escolar de 2020 retrata a situação anterior à pandemia (INEP, 2021). E, como veremos no gráfico a seguir, ocorreram abandonos em todos os níveis de ensino e, pode ser que todas as mudanças provocadas pela pandemia tenham ampliado esses resultados. Ou seja, ainda não é possível observar o impacto da Covid-19 nos dados educacionais coletados.

Tabela 2 - Números de abandono escolar no Brasil em 2020

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
Anos iniciais	Anos Finais	
0,9%	1,1%	2,3%

Fonte: Elaborado pela autora, com base em INEP (2021)

Em relação aos dados de 2021, até a data de 27 de março de 2022, o INEP não havia divulgado as taxas de rendimentos (aprovação, reprovação e abandono) dos alunos. A coleta provavelmente ainda não deve ter sido concluída, uma vez que, de acordo com o Instituto, a segunda etapa do Censo Escolar, que coleta informações sobre rendimento e movimentação dos alunos, teria início em 01 de fevereiro de 2022 (BRASIL, 2022). Em virtude disso, e do contexto em que os dados de 2020 foram coletados, nas próximas análises consideramos os dados de 2019.

Seguindo com a discussão sobre os dados do abandono escolar e, considerando que o foco desta pesquisa é a evasão escolar na zona rural, apresentaremos os dados dessa localidade, contrastando com a área urbana.

De acordo com Alessandra Troian e Raquel Breitenbach (2018), de maneira geral, no Brasil, o índice de pobreza na zona rural é mais alto em relação à zona urbana, fazendo com que os jovens rurais necessitem trabalhar mais cedo o que, conseqüentemente, impacta nos níveis de evasão e repetência escolar.

⁹ A pandemia do novo coronavírus foi declarada pela Organização Mundial de Saúde por causa de um vírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China (OPAS, 2021). Esse vírus se espalhou pelo mundo inteiro, gerando milhões de vítimas e, em virtude disso, foi necessário estabelecer medidas de distanciamento social, tais como fechamento temporário de escolas.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)¹⁰, o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (CONGEMAS), o Instituto TIM e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) lançaram oficialmente, em 2017, a Busca Ativa Escolar com o intuito de ajudar os municípios no combate à exclusão escolar. A Busca Ativa é uma plataforma que reúne dados sobre evasão escolar¹¹ e, em 2017, foi publicado um Relatório sobre o cenário da exclusão escolar no Brasil, concluindo que:

Os maiores percentuais de exclusão se concentram na zona rural (8,3%). Dispersos pelo Brasil, 661.110 meninos e meninas estão longe das salas de aula fora das cidades, vilas e áreas urbanas isoladas, seja por falta de vagas em escolas próximas, problemas no transporte escolar ou outros fatores que impedem o acesso e a permanência escolar (UNICEF, 2017, p.5).

Esses dados do UNICEF (2017) estão em consonância com os dados de abandono escolar, no Brasil, nos anos de 2018 e 2019. Como é possível observar na tabela a seguir, nesses dois anos, o número de abandonos na zona rural foi maior do que na zona urbana em todos os níveis do ensino básico.

Tabela 3 - Taxa de abandono escolar no Brasil na zona rural e na zona urbana em 2018 e 2019.

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	
	Urbano	Rural	Urbano	Rural
2018	1,3%	2,7%	6,0%	7,2%
2019	2,0%	5,1%	4,7%	6,7%

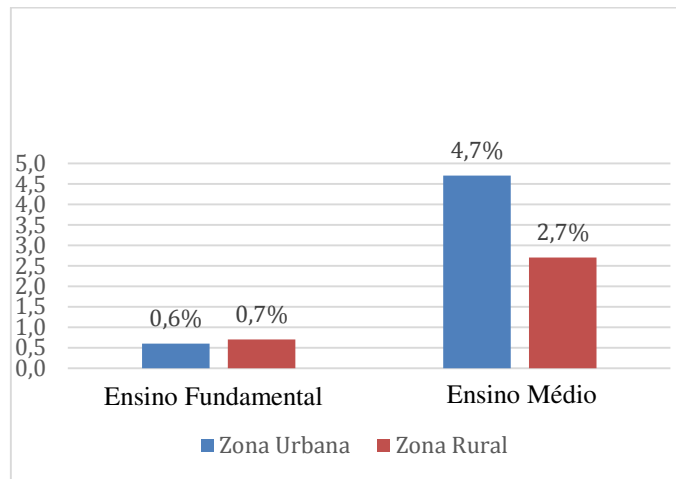
Fonte: Elaborada pela autora, com base em INEP (2019).

No Ensino Fundamental, a taxa de abandono foi mais duas vezes maior que o abandono na zona rural em relação à urbana. Além disso, de forma geral, a taxa continua sendo maior no ensino médio.

Aproximando mais do contexto em que pretendemos realizar a pesquisa, apresentamos o cenário de Minas Gerais.

¹⁰ O UNICEF foi criado pela Organização das Nações Unidas em 1946 e promove os direitos e o bem-estar de crianças e adolescentes em 190 países e territórios e está presente no Brasil desde 1950 (UNICEF, [s.d.]).

¹¹ Os dados são coletados através da internet prioritariamente, mas há formulários impressos para os agentes comunitários e técnicos verificadores que não têm acesso a dispositivos móveis.

Gráfico 3 - Taxa de evasão nas zonas urbana e rural de Minas Gerais em 2019

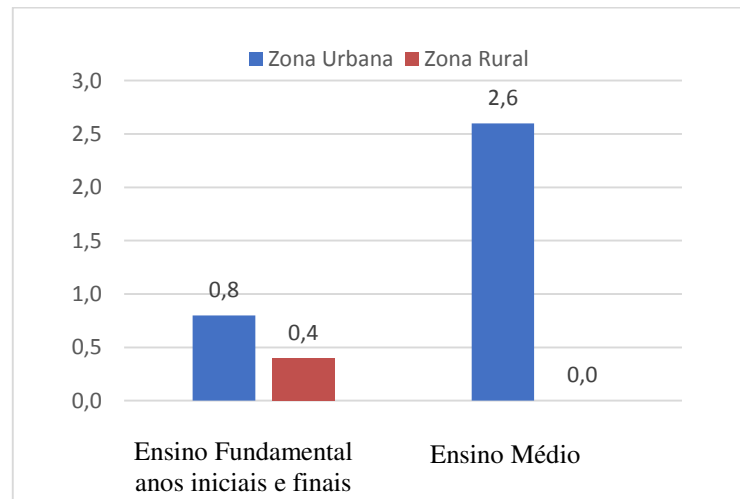
Fonte: Elaborado pela autora, com base em INEP (2019).

No estado de Minas Gerais, no Ensino Fundamental, a quantidade de abandonos continua sendo maior na zona rural, com uma diferença de um décimo. Já no Ensino Médio, o número de abandonos na zona urbana foi bem superior. Mas isso, infelizmente, não quer dizer que o número de abandonos de estudantes do campo caiu, esse decréscimo se deve à forma como o cálculo da taxa de abandono é realizada.

Buscando compreender como é realizada a coleta do Censo Escolar, entrei em contato, através do e-mail, com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e me informaram que a taxa de abandono escolar indica a porcentagem de alunos que deixaram de frequentar os estudos após a primeira etapa do Censo Escolar (Matrícula Inicial).

Ainda de acordo com a SEE/MG, durante a coleta do Censo Escolar, no cadastro do aluno, ele informa o endereço da sua residência, porém, a taxa de abandono é calculada considerando as matrículas da escola e não a residência do estudante, não sendo possível saber o número de pessoas do campo que realmente abandonaram o ensino. Pensando no cenário nacional, a taxa de abandono da zona rural tende a ser ainda maior do que o que foi apresentado, uma vez que, considerando a forma como o cálculo é realizado, parte daquele percentual de abandonos da zona urbana pode ser de sujeitos do campo. Essa impossibilidade de maior precisão acerca da quantidade de abandonos de moradores do campo é perceptível, também, nos dados da cidade de Viçosa-MG.

Gráfico 4 - Taxa de abandono na zona rural e urbana do município de Viçosa em 2019



Fonte: Elaborado pela autora, com base em INEP (2019).

Em Viçosa, o número de abandonos no Ensino Fundamental é inferior na zona rural em relação à zona urbana e, no Ensino Médio, não há evasão de estudantes da zona rural, pois não há escolas de ensino médio na zona rural da cidade e, como vimos, a evasão é calculada pela localização da escola e não pela residência do estudante.

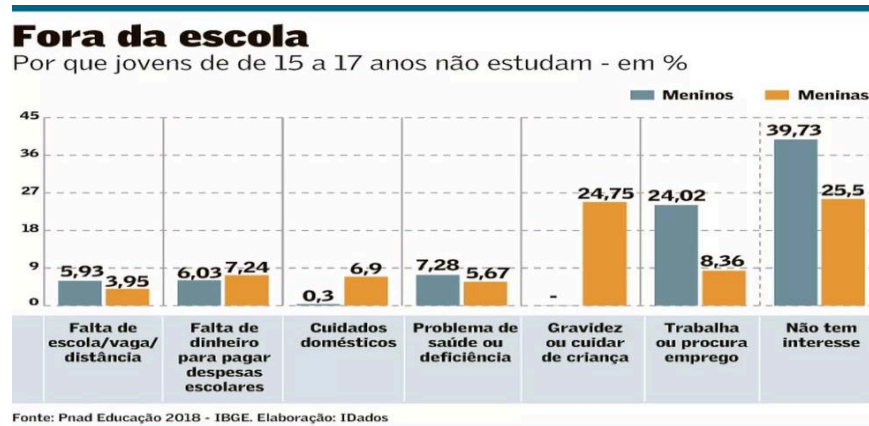
De modo geral, os dados apresentados mostram que o índice de evasão é persistente, que seu grau de incidência oscila temporal e regionalmente, mas não deixa de existir. A evasão não é um problema apenas educacional, mas político-social, econômico, e cultural, que impacta a vida pessoal, a comunidade e toda a sociedade. De acordo com Queiroz (2002, p.2):

A evasão escolar, que não é um problema restrito apenas a algumas unidades escolares, mas é uma questão nacional que vem ocupando relevante papel nas discussões e pesquisas educacionais no cenário brasileiro, assim como as questões do analfabetismo e da valorização dos profissionais da educação, expressa na baixa remuneração e nas precárias condições de trabalho. Devido a isso educadores e brasileiros, cada vez mais, vêm preocupando-se com as crianças que chegam à escola, mas que nela não permanecem.

Os dados abaixo buscaram esclarecer como 24,3 milhões de jovens, de 15 a 17 anos, justificaram a sua saída da escola, a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)¹² realizada no período de 2017-2018 (IBGE, 2019).

¹² A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, implantada, a partir de janeiro de 2012, em todo o Território Nacional, destina-se a produzir informações contínuas sobre a inserção da população no mercado de trabalho associada a características demográficas e de educação, e, também, para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do País. A cada trimestre ela investiga, por meio de entrevistas, aproximadamente 211 000 domicílios (IBGE, 2019).

Gráfico 5 - Motivos que levam os jovens de 15 a 17 anos a saírem da escola.



Fonte: PNAD Educação, 2018.

De acordo com esta pesquisa, a razão mais apontada para a evasão é a falta de interesse, especialmente para estudantes do sexo masculino, seguida da necessidade de trabalhar, também maior entre os rapazes, e de gravidez ou cuidar de criança, resposta dada exclusivamente por jovens do sexo feminino. Estes dados mostram que ter filhos não parece ser algo que impacta a vida escolar dos rapazes e que o cuidado das crianças tende a recair, quase que exclusivamente, na responsabilidade das jovens. Por isso, é importante que as escolas se organizem para acolher as alunas gestantes e mães – bem como aquelas que tem que cuidar de irmãos pequenos ou outras crianças – visando evitar sua evasão, pois a pesquisa mostra que este foi o segundo fator mais relevante para que as meninas abandonem a escola.

Portanto, os dados apresentados, dentre outras coisas, demonstram a incidência da evasão escolar na educação básica, e revelam a não garantia de um direito previsto no Art. 6º da Constituição de 1988, que deve ser assegurado para todos, como previsto no Art. 205 desse mesmo documento. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 reafirma esse direito, mais especificamente no Art. 5º, que determina que o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo. E, além do mais, esses números apresentados corroboram com a necessidade de pesquisas que busquem compreender a evasão, suas motivações e seus impactos na vida dos sujeitos. Sendo assim, no próximo capítulo, pretendemos explorar como as pesquisas brasileiras têm abordado o tema da evasão escolar e suas conclusões sobre este fenômeno, tanto nas escolas urbanas quanto do campo.

CAPÍTULO II

2. A EVASÃO ESCOLAR NO BRASIL

Com o objetivo conhecer trabalhos produzidos no Brasil que tratassem da evasão, fracasso ou exclusão escolar na Educação Básica, foi realizado um levantamento de artigos, teses e dissertações nas seguintes plataformas: Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO); Domínio Público; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com os seguintes descritores: evasão, evasão escolar e exclusão escolar. Nesse levantamento não houve delimitação temporal e, em todas plataformas, o critério de seleção foi o mesmo: pesquisas que tivessem sido feitas no Brasil, que tratassem da evasão escolar, do fracasso escolar ou da exclusão escolar na Educação Básica e que o idioma estivesse em português. E, na seleção deles, o primeiro item analisado foi o título, quando este não apresentava um dos descritores na sua composição, se recorria ao resumo.

Na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), na primeira etapa de análise, que ocorreu em dezembro de 2020, a partir dos critérios informados foram selecionados 72 artigos. Com a leitura dos resumos, verificamos que grande parte dos artigos não discutiam a evasão escolar na Educação Básica, como se pode ver na tabela a seguir.

Tabela 4 - Artigos encontrados e a modalidade de ensino pesquisada

NÍVEL OU MODALIDADE DE ENSINO	Nº DE ARTIGOS
Educação Superior	33
Educação Básica	27
Educação a distância	5
Educação profissional	4
Educação de Jovens e Adultos	3
Total de artigos	72

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Portanto, de um total de 72 artigos, 27 atendiam ao objetivo principal desse levantamento, que era debater sobre a evasão na Educação Básica. Pode-se perceber que, pelo menos nas plataformas consultadas, encontramos mais estudos sobre a evasão na educação superior do que sobre educação básica. No entanto, esperávamos o inverso pois, além da

educação básica ser obrigatória, ela é condição necessária para o ingresso no ensino superior, que atende a uma pequena parcela de estudantes que, após finalizarem o ensino básico, passaram por um processo seletivo para chegar até essa segunda etapa do ensino.

No que diz respeito às teses e dissertações consultadas na plataforma do Domínio Público, a busca foi efetuada no final do mês de setembro de 2020, tendo como única forma de análise o título e foram selecionados 34 trabalhos. Após a leitura dos resumos, foram selecionadas uma tese e três dissertações, pois só esses atendiam ao objetivo desta revisão de literatura.

Na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a busca foi realizada no início do mês de outubro de 2020. Primeiramente foram selecionados 1.508 trabalhos, destes, atendiam ao objetivo do levantamento 54, sendo quatro teses e cinquenta dissertações. Porém, duas dessas dissertações já haviam sido identificadas na plataforma do Domínio Público, sendo assim, foram 52 produções selecionadas na BDTD.

No catálogo da CAPES, a busca foi realizada ao longo dos meses de outubro e novembro de 2020 e inicialmente foram identificadas 2.545 produções e, após leituras de alguns resumos, foram selecionadas 56. Desses, vinte e dois não estavam disponíveis na internet e não encontramos o arquivo para leitura. Dos 34 que restaram, 21 já haviam aparecido em uma das duas plataformas anteriores, fazendo com que, deste catálogo, fossem considerados 13 trabalhos, sendo 10 dissertações e 3 teses. Ao final, somando todas as teses e dissertações aos artigos, foram obtidos um montante de 96 trabalhos¹³.

E, antes de iniciar a discussão sobre eles, é importante esclarecer que a leitura foi realizada de forma direcionada, nosso objetivo foi compreender o processo de constituição da educação enquanto um direito e conhecer o posicionamento de outros pesquisadores acerca da evasão escolar, bem como, o que eles consideram que provoca tal evasão e, também, o que já foi feito para tentar reverter esse quadro, mais especificamente, no estado de Minas Gerais. Por este motivo, não aparecem todos os 96 trabalhos listados.

2.1 O processo de constituição da educação enquanto um direito

Itamar Mendes Silva (1995) afirma que o processo de exclusão educacional que ocorre em nosso país tem origem ainda nos tempos dos jesuítas, pois, ao longo da nossa história, a educação formal escolar atendia a uma parcela mínima da população. No entanto, nesse trabalho, consideramos que a evasão escolar passou a existir como um problema a partir do

¹³ Apresentamos, no apêndice, uma tabela com as informações sobre esses trabalhos selecionados.

momento em que a educação passou a ser um direito de todos, ou seja, depois de o ensino ter se tornado obrigatório, o que não ocorria em períodos anteriores. Com isso, como já afirmamos em outro momento, a evasão escolar é construída a partir da noção de que, pelo menos em determinadas idades, as pessoas têm direito à escola.

Nesse sentido, na sequência, apresentaremos alguns acontecimentos e determinações legais para discutirmos o processo de constituição da educação como direito. Maria Lúcia de Arruda Aranha (1996) discorre que as propostas educacionais do século XIX se reafirmaram no século seguinte, enfatizando a necessidade da escola pública, gratuita e obrigatória para a população brasileira. Itamar Silva (1995) destaca que, até o ano de 1950, a maioria da população não tinha acesso à escola, mesmo já existindo uma rede primária no país, “essa exclusão não foi ocasional, mas articulada a uma determinada visão de homem e de mundo adequada aos interesses econômicos, políticos, culturais, sociais, religiosos e hegemônicos ao longo destes séculos de história” (SILVA, 1995, p.38).

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trouxe determinações importantes para a educação nacional, dentre elas, o fato de a educação ter sido considerada um direito que deveria ser assegurado pelo poder público. Dez anos depois, em 1971, foi publicada a Lei nº 5.692, que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, ampliando a oferta do ensino fundamental para oito anos. A Constituição Federal de 1988 reordenou, em termos legais, a educação básica, no final do século XX e neste século. No art. 205, ela dispõe que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, que deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). No Art. 206, a Constituição prevê que o ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios:

igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal; garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1988).

Em 1990, foi promulgado um documento marcante e elementar para as discussões sobre garantias de direitos educacionais, a Lei nº 8.069 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esse Estatuto trata do direito à educação, à vida, à saúde, à alimentação,

ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária das crianças e dos adolescentes, sendo dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar esses direitos.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...];

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um [...];

Art. 55. Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Seis anos depois da publicação desse Estatuto, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 9.394/96, que determina que a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, tem por finalidade desenvolver o educando e assegurar a ele uma formação comum que o possibilite exercer a cidadania, progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Em 2006, foi sancionada a lei nº 11.274/2006, que determinou o ensino fundamental obrigatório para 9 (nove) anos, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006). Mais tarde, em 2013, através da lei nº 12.796/13, a obrigatoriedade foi ampliada para a faixa etária dos 4 aos 17 anos, expandindo o direito à educação para 14 anos de escolaridade (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, esses últimos documentos citados, a começar pela atual LDB, mediante suas normas e determinações, representaram o momento de redemocratização do país, em virtude da intenção de universalizar o acesso à escola, determinando a obrigatoriedade da educação básica. E isso fez com que a discussão sobre a eficiência e os entraves do sistema, como a repetência e a evasão escolar, viessem à tona (LOSADA, 2017). Além da repetência e da evasão, “outros aspectos problemáticos são o analfabetismo, a má qualidade de ensino e a carência de infraestrutura” (CHAVES, 2019, p.18). Nessa perspectiva, “garantir a permanência de crianças e adolescentes nas escolas passou a ser um desafio para as políticas públicas, sobretudo, porque os índices de evasão e reprovação na Educação Básica são muito altos”

(CHAVES, 2019, p.25). Ou seja, a ampliação do acesso à escola foi, sem dúvida, a maior conquista do direito à educação no Brasil no século XX, no entanto há muitos desafios a serem vencidos ainda, como a defesa de que ela seja pública e de qualidade socialmente referenciada¹⁴. A qualidade da escola certamente envolve a permanência dos estudantes e a aprendizagem.

Na legislação educacional atual, existem alguns recursos visando garantir que os estudantes permaneçam nas escolas. A LDB, por exemplo, no Art. 12, incisos VII e VIII, dispõe, respectivamente, que os estabelecimentos de ensino devem: informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos e notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei (BRASIL, 1996). Essa mesma Lei, no Art. 5, determinou que a educação obrigatória é um direito público subjetivo, podendo ser acionada por qualquer cidadão.

Do mesmo modo, foram criados programas governamentais para garantir o acesso e permanência dos estudantes, como o Programa Bolsa Família, uma política governamental, de cunho educacional e/ou social, que visava contribuir tanto para universalizar o acesso ao ensino, como para conter a evasão estudantil (CHAVES, 2019), através de apoio financeiro a famílias em condição de vulnerabilidade e que, na falta deste recurso, poderiam utilizar o trabalho infantil para auxiliar na renda familiar. Sendo assim, a presença da criança na escola era uma condição para o recebimento da bolsa, sendo exigida a frequência mínima mensal de 85% para os alunos de 06 a 15 anos e de 75% aos jovens de 16 e 17 anos. O Programa Bolsa Família foi substituído pelos Programas Auxílio Brasil e Alimenta Brasil, uma política pública de assistência social que objetiva transferir renda às famílias em situação de pobreza, pela Lei nº 14.284, de 29 de dezembro de 2021. Embora o Auxílio Brasil estabeleça a frequência das crianças à escola para o recebimento do benefício, não indicava a frequência mínima dos estudantes.

No entanto, ainda segundo Brisa Chaves (2019), muitos estudantes beneficiados pelo programa Bolsa Família continuam saindo do sistema educacional, seja porque esse auxílio não é o suficiente ou porque os estudantes tem dificuldades de adequarem ao sistema educacional. Embora essas determinações legais e programas possam ter reduzido a evasão, não foram suficientes para extingui-la.

¹⁴ Para compreender esse conceito de educação socialmente referenciada, sugerimos a leitura do texto: SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?format=pdf&lang=pt>.

Nesse sentido, a legislação educacional que possuímos hoje, apesar dos avanços alcançados, não tem sido suficiente para universalizar a educação e/ou para promovê-la com mais equidade. Segundo Carlos Roberto Jamil Cury:

Se a inserção do direito à educação tornou-se, hoje, um princípio e uma norma do ordenamento jurídico brasileiro e se a atual realidade indica uma inclusão excludente e seletiva, então é preciso verificar também, na ordem legal, como o ontem o inscreveu, até por uma razão de ordem processual e de memória histórica. Essa leitura pode tanto propiciar uma aproximação do processo histórico de cujo peso ainda hoje vemos as consequências, quanto podemos permitir uma abertura para novas possibilidades (CURY, 2008, p.210).

A partir dessa reflexão, questionamos: será que os documentos legais estão em consonância com a realidade que vivemos hoje? Em que medida a legislação dialoga ou atende às demandas sociais? Será que tais demandas são devidamente consideradas? Segundo a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ)¹⁵, o Brasil é o 3º país com maior taxa de evasão escolar entre as 100 nações com melhor Índice de Desenvolvimento Humano (BRASIL, 2018). E, nesse sentido, Cury (2016) destaca que devemos priorizar a educação básica, associando a democracia e a modernidade, e que não devemos mais adiar essa tarefa, caso contrário, perderemos a velocidade da História. Dito de outro modo, a falta de condições para acessar ou se manter na escola pode provocar a exclusão social do sujeito e, com isso, ao invés de progredirmos, superando a exclusão cidadã e acompanhando os progressos em outras áreas, ficaremos atrasados e/ou estagnados.

É importante analisar se a educação brasileira, e os documentos que a legalizam, estão acompanhando as mudanças histórico-sociais ou buscando promovê-las, mas é necessário destacar que o sistema educacional não é o único responsável pelos problemas que o assola, até porque ele está inserido em um contexto de desigualdades produzidas fora da escola, mas que impactam o seu interior. Diante disso, precisamos considerar a sociedade e o sistema político-econômico no qual a educação se insere e como se vem construindo a educação escolar, tanto no contexto das legislações, como no cotidiano das escolas. As profundas desigualdades sociais, culturais e econômicas são apontadas como uma das causas da evasão.

¹⁵ “A Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) tem, dentre suas atribuições, o dever de articular e monitorar a execução de políticas públicas de juventude que buscam a efetivação de direitos e garantias previstos na Lei n.º 12.852, de 05 de agosto de 2013, conhecida como Estatuto da Juventude” (BRASIL, 2018, p.5).

2.2 Fatores que favorecem a evasão escolar no Brasil

Os estudos produzidos por Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron e Saint-Martin, realizados na França nas décadas de sessenta e setenta do século XX, foram muito difundidos aqui no Brasil e auxiliaram a mostrar os fatores sociais, econômicos e culturais envolvidos no fracasso de alguns estudantes na escola, deixando de responsabilizar os estudantes, única e exclusivamente, pelos resultados escolares. Eles mostraram como estudantes pertencentes à classe trabalhadora, popular e com menos condições financeiras, têm menos acesso a espaços que poderiam complementar a formação, se tornando vítimas do sistema de ensino.

A apropriação do trabalho de Bourdieu ocorreu em diversas partes do mundo, incluindo a América Latina, ainda que o substrato empírico de suas análises parta de uma realidade política, social e cultural específica: o sistema de ensino francês. Reconhece-se, todavia, que sua teoria se referia de forma mais ampla aos sistemas de ensino das sociedades modernas capitalistas, e, ainda que possamos problematizar a relação entre centro e periferia no capitalismo, seria plausível indicar que algumas questões lançadas pelo autor poderiam ser pertinentes para se pensar a realidade do Sul Global (OLIVEIRA; SILVA, 2021, p.3)

Segundo as reflexões de Bourdieu, a escola reproduz o conhecimento, a cultura da classe dominante fazendo com que os sujeitos da classe popular, não possuindo ou tendo dificuldades para se apropriarem de tais conhecimentos, acabem abandonando ou não prosseguindo nos estudos. Quando esses alunos têm chances de obter um diploma, isso ocorre com pesados sacrifícios, e quando fracassam, são interpretados como aqueles que não aproveitaram tal chance, sendo responsabilizados, individualmente, pelo seu sucesso ou fracasso na escolarização. Ou seja, existem condições sociais e culturais que colaboram para a evasão, mas nem sempre são percebidas como tais.

Isabela Menezes (2016) acredita que o fracasso escolar é fruto da reprodução da estrutura social e de uma política de exclusão que existe nas instituições sociais e políticas, principalmente naquelas que representam a democratização do direito à saúde e a educação, com isso, chama atenção para um olhar mais geral e extraescolar do insucesso escolar.

De acordo com Eliana Silva e José Santos (2015) e Claudete Vieira (2019), são vários os fatores apontados como causadores da evasão, de um modo geral, os que mais aparecem são: falta de motivação do aluno, necessidade de trabalhar, despreparo dos professores, rotatividade dos professores na escola, distância da família no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem do sujeito, repetência, gravidez precoce, consumo de álcool, trabalho infantil, dificuldades de acesso à escola, bullying, racismo, violência e falta de transporte escolar.

Em linhas gerais, José Freitas (1995), Itamar Silva (1995), Luís Freitas (2002), Lindomar Boneti (2003), Isabela Menezes (2016) e Claudete Vieira (2019) compreendem que os estudantes são vítimas da concepção político-social da nossa sociedade e/ou das desigualdades sociais. Para Claudete Vieira (2019, p.24), a evasão escolar “indica o modelo de sociabilidade do mundo contemporâneo, ou seja, desigual, excludente e ascendente na pobreza cultural, política, educacional e outras facetas da apropriação absolutamente assimétrica das riquezas sociais”. Já Luís Freitas (2002) acredita que a exclusão ocorre de forma internalizada, ou seja, no interior da escola, de tal modo que mascara a exclusão social, construída fora da escola, e acaba fazendo com que o aluno seja responsabilizado pelo seu fracasso escolar.

Ainda sobre o fracasso escolar, Miguel Arroyo (2000) o compreende como um reflexo dos processos de reprodução de uma política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, sendo um resultado do fracasso social, da forma como a sociedade é organizada social e politicamente. Nessa perspectiva, os estudantes que se encontram em um cenário de exclusão, ingressam na escola em desvantagem, pois, além de terem que superar algumas limitações, precisam se adequar à cultura das escolas e ao tipo de conhecimento transmitido por ela.

Carlos Roberto Jamil Cury (2008), a respeito disso, discorre que existe uma contradição na educação escolar, pelo fato dela ser um direito universal, mas ainda não ser acessível ou estar à disposição de todos. E a meu ver, essa contradição se intensifica ao considerarmos a questão da igualdade de oportunidades e de condições, especialmente quando pensamos nos jovens residentes no campo, que enfrentam maiores dificuldades para chegar até a escola, um deles, por exemplo, o próprio transporte escolar.

Para Itamar Silva (1995), a exclusão escolar ocorre frequentemente em grupos e comunidades que também têm menos acesso a direitos básicos como saúde, saneamento, moradia e alimentação, atingindo pessoas excluídas ou precariamente incluídas no mercado de trabalho, que sofrem com baixa remuneração, além da falta e/ou ineficiência de políticas públicas. Todos estes fatores estão muito presentes entre moradores da zona rural, tornando-se um problema cíclico: um menor nível de escolaridade que leva a uma menor remuneração que, por sua vez, faz com que os jovens tenham menos acesso à escola e a boas condições de estudo.

Outra forma de exclusão escolar ocorre dentro do processo de ensino-aprendizagem, no cotidiano da sala de aula, quando o estudante frequenta a escola, mas não recebe uma educação de qualidade, ou quando está na escola, mas não aprende. Maria Helena Souza Patto (1987) considera que fatores extraescolares podem provocar o fracasso escolar, porém, destaca que os problemas pedagógicos, intraescolares, também devem ser considerados. E, nesse sentido,

chama a atenção para a importância de estudarmos o cotidiano das escolas, pois isso facilitaria propor transformações nas práticas pedagógicas e enfrentar o problema dentro do sistema educacional (PATTO, 1987). A organização escolar, a forma como os gestores administram a instituição e o modo como os professores gerem o ensino impactam o rendimento e a permanência dos estudantes. Dependendo da dinâmica e das relações que ocorrem dentro do espaço escolar, se elas não forem estimulantes ou não fizerem sentido, podem se tornar um fator interno causador da evasão.

Além disso, existe o debate sobre as escolas seguirem um modelo ultrapassado de ensino, segundo Janaine Trombini, Fabiane Olegário e Luís Fernando Laroque (2017), elas estão ficando menos atrativas, mesmo diante das inovações tecnológicas e do avanço dos meios de comunicação e informação, as aulas continuam sendo expositivas e sem recursos midiáticos, portanto, distante do cenário atual no qual vivem os estudantes. No caso dos estudantes da zona rural, também existe o fato de que as escolas, frequentemente, não abordam em seus conteúdos temáticas do campo, não valorizando os saberes daquela localidade, o que afasta os estudantes da sua realidade ou da própria escola, pois não percebem vínculo entre o que vivenciam e o que estudam.

Outra situação que ocorre nas escolas e que pode impactar a forma como o estudante se relaciona com o ensino são as excessivas mudanças de educadores, em virtude das convocações, concursos e licenças, podendo causar rupturas no processo de ensino e nos vínculos com estudantes. Segundo Beatriz Souza (2020), essa instabilidade do corpo de profissionais nas escolas, principalmente dos professores, impacta diretamente na relação que os alunos estabelecem com a escola e com o ensino, porque eles têm que se adaptar aos novos personagens e às metodologias e práticas de ensino que esses trazem, assim como ocorre a perda do vínculo estabelecido com o antigo docente, com quem ele havia estabelecido uma relação, em muitos casos, afetuosa. É muito provável que também a rotatividade dos docentes seja maior na zona rural, justamente devido à dificuldade de transporte, o que pode levar a uma maior necessidade de adaptação, tanto dos estudantes, quanto dos professores, bem como a um maior número de dias letivos sem aulas.

O fenômeno da evasão escolar é multifacetado e multicausal e tanto sofre influências da sociedade, da cultura, da economia num contexto macro e também no contexto local daquela comunidade atendida pela escola, envolvendo tanto a escola e a sala de aula, quanto situações da vida pessoal dos envolvidos, fatores que se inter-relacionam e se influenciam mutuamente.

No cenário atual, por exemplo, as medidas de distanciamento tomadas para evitar a propagação do vírus causador da COVID-19, como o fechamento das escolas e a oferta de

ensino remoto, podem ter impactado ainda mais no índice de evasão escolar. Anderson Possa et al (2020), com o objetivo de verificar esse possível impacto, aplicou um questionário a 33.688 jovens de 15 a 29 anos de todos os estados do país entre os dias 15 e 31 de maio de 2020, com 48 perguntas distribuídas em sete blocos temáticos: informação, hábitos, educação e aprendizado, economia, emprego e renda, saúde e bem-estar, contexto e expectativas, e perfil socioeconômico, identificando que 29% dos jovens com idade entre 15 a 29 anos já pensaram em não voltar para a escola, após o fim do distanciamento social, alegando que são grandes as barreiras para a continuidade dos estudos, que tinham dificuldade de estudar sozinhos e pensavam em desistir do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (POSSA et al, 2020). O INEP está realizando uma pesquisa denominada “Resposta Educacional a Pandemia de Covid-19”, com o intuito de avaliar as estratégias adotadas pelas escolas para enfrentamento da situação imposta pela pandemia no ano letivo de 2021.

É necessário aguardar para termos mais conhecimento acerca dos impactos da pandemia na educação e, então, acompanhar se haverá tentativas de amenizar as consequências geradas pelo contexto da pandemia. E, considerando essa ação de buscar reverter ou acabar com algumas ocorrências que refletem nos resultados educacionais, no tópico a seguir, apresentamos algumas medidas adotadas pelo estado de Minas Gerais, objetivando moderar ou cessar a evasão escolar.

2.3 Medidas visando conter a evasão escolar na educação básica em Minas Gerais

Aproximando a nossa discussão da realidade em que vamos estudar, buscamos alguns dados sobre a educação básica em Minas Gerais. Segundo Savana Melo e Adriana Duarte (2011), o estado de Minas Gerais “é considerado pioneiro na implantação de paradigmas para a educação” (MELO; DUARTE, 2011, p.241), porque nos governos de Hélio Garcia (1991-1994) e de Eduardo Azeredo (1995-1998) foram realizadas mudanças muito importantes na educação, como por exemplo a descentralização administrativa, a partir da qual as escolas passaram a ter maior liberdade para administrar seus recursos financeiros. E expressando uma ideia semelhante à dessas últimas autoras, Maria José Viana Marinho de Mattos diz que:

a reorganização do sistema estadual de ensino de Minas Gerais teve como eixo um conjunto de compromissos e medidas no sentido de “descentralizar o sistema”, o que significou a perda de poder pelos órgãos central e intermediário, constituídos pela Secretaria e Delegacias Regionais de Ensino, e conseqüentemente, transferência de decisões para as unidades escolares. A partir de 1994, final do governo de Hélio Garcia e em toda a gestão de Eduardo Azeredo, prevaleceram as diretrizes do Projeto

Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais – Pró-Qualidade, instituído pelo governo do Estado (MATTOS, 2000, p.4).

Durante a gestão de Eduardo Azeredo, foram criados projetos destinados a atender aos alunos em defasagem de idade e em atraso no processo escolar. Esses não aconteceram por acaso, mas em virtude de uma política, criada pelo governo federal em 1997, voltada para a correção de fluxo, denominada Programa de Aceleração da Aprendizagem, que tinha como objetivo superar as altas taxas de distorção idade/série em todo o país (MELO; DUARTE, 2011) e só foi possível por causa da LDB (1996) que flexibilizou essa regra e permitiu a aceleração. Portanto, em 1998, foram criadas as chamadas “classes aceleradas” para os alunos que não conseguiam concluir a escolarização na faixa etária prevista. Em cada nível de ensino, essas classes recebiam uma nomenclatura diferente, nas séries finais do ensino fundamental era “Projeto acertando o passo¹⁶” e no ensino médio “Projeto a caminho da cidadania¹⁷”, esse último estendia o atendimento a estudantes que evadiram da escola (MELO; DUARTE, 2011).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para medir a qualidade do aprendizado nacional, fez com que os Estados, preocupados com o resultado desse índice, começassem a se mobilizar pela melhoria do desempenho escolar.

No caso de Minas Gerais, tivemos o Programa Poupança Jovem (PPJ)¹⁸, que foi criado em 2007 e tinha como público-alvo estudantes da rede pública estadual que residiam em municípios com alto índice de evasão escolar, violência e baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (MINAS GERAIS, 2011). Os beneficiários desse programa receberiam a quantia de mil reais ao ano, obtendo ao final do ensino médio, três mil reais. Para poder acessar essa poupança, além de concluir o Ensino Médio, o aluno, no decorrer dos três anos, teria que participar de atividades extracurriculares oferecidas pelo Estado ou seus parceiros, tais como: atividades de aprendizagem complementar; de caráter comunitário, cultural ou esportivo; programas de acompanhamento social, com ênfase nas ações de prevenção à criminalidade; e outras atividades que se mostrarem compatíveis com o Programa Poupança Jovem (MINAS GERAIS, 2007). Segundo Ana Franco *et al* (2014), não houve instrumentos de acompanhamento da aplicação desse dinheiro pelos estudantes, assim como não foram implementadas formas de avaliar a efetivação do objetivo do Programa, que era oferecer

¹⁶ O Projeto Acertando o Passo - Aceleração da Aprendizagem para alunos do 2º Ciclo do Ensino Fundamental, com duração de dois anos, organizado em quatro períodos letivos, com 100 dias letivos (MATTOS, 2000, p.12).

¹⁷ O Projeto a Caminho da Cidadania, estratégia pedagógica de aceleração de estudos para os alunos com atraso no seu processo de escolarização no Ensino Médio, compreendendo três períodos letivos (MATTOS, 2000, p.12).

¹⁸ O Programa Poupança Jovem foi instituído pelo governador de Minas Gerais, Aécio Neves, através da publicação do Decreto nº 44.476, de 6/3/2007.

condições para os jovens, em vulnerabilidade socioeconômica, mudarem a sua realidade social após a conclusão do Ensino Médio. No entanto, segundo João Ferreira (2016):

o PPJ, no ano de 2014, conseguiu diminuir a média da taxa total de abandono do ensino médio na rede pública estadual nos municípios participantes em mais de 2 pontos percentuais, em comparação com a média total de abandono do ensino médio na rede pública estadual de todos os municípios do Estado de Minas Gerais no ano de 2014 (FERREIRA, 2016, p.49).

Nesse sentido, é necessário explorar mais os estudos sobre esse Programa para conhecermos suas reais potencialidades e fragilidades, bem como, para compreendermos em que medida ele contribuiu para o enfrentamento da evasão escolar, durante o período em que esteve vigente.

Outra implementação do Estado de Minas Gerais foi o Projeto Acelerar Para Vencer (PAV), através da Resolução SEE nº 1033 de 17 de janeiro de 2008, “com o objetivo de sanar lacunas da aprendizagem e melhorar o desempenho dos alunos por meio de uma metodologia alternativa e adequada a esse público, possibilitando a todos a recuperação do tempo perdido ao longo de sua trajetória escolar” (BARBOSA, 2013, p.32). Através do PAV, buscava-se corrigir a distorção idade-série, superar o fracasso escolar, mas, bem como ressalta Márcia Manso e Neusa Marsicano (2012), o Projeto não levou em consideração a desigualdade social e a diversidade dos cotidianos escolares. Ou seja, mais do que buscar impedir a saída da criança da escola, é necessário assegurar condições básicas para que ela permaneça na instituição. Os dados expressos na tabela a seguir, podem evidenciar a não efetividade dessa e das outras propostas citadas, uma vez que as taxas de evasão em Minas Gerais, no período de 2014 a 2017, foram persistentes e significativas.

Tabela 5 - Dados percentuais sobre o rendimento escolar no Brasil e no estado de Minas Gerais, no Ensino Médio, entre 2014 e 2017

	Ano	Aprovação	Reprovação	Evasão
Brasil	2014	80,2	12,2	7,6
	2015	81,6	11,6	6,8
	2016	81,5	12,0	6,6
	2017	83,1	10,8	6,1
Minas Gerais	2014	79,5	12,0	8,5
	2015	79,5	13,2	7,4
	2016	79,2	13,8	7,0
	2017	80,4	12,4	7,2

Fonte: CHAVES (2019, p.33).

De acordo com essa tabela, as taxas de evasão em Minas Gerais foram superiores às taxas do país no mesmo período. E, essa continuidade de evasões no estado continuou gerando

preocupações e, conseqüentemente, exigindo ações para o enfrentamento do quadro. Em abril de 2021 houve a homologação do “Currículo Referência de Minas Gerais”¹⁹ para a educação infantil, o ensino fundamental e para o ensino médio. Esse currículo foi uma forma encontrada pelo governo para lidar com as exigências da reforma do ensino médio²⁰, bem como, melhorar os índices escolares e reduzir a evasão escolar. Nele é expresso que:

O que se deve garantir é a oferta de um ensino de qualidade e de diversificadas oportunidades de formação e transformação social, que zelem pelo direito à aprendizagem –como destacamos ao longo de todo o documento. Compreendemos, assim, que é necessário vencer as amarras institucionais e culturais existentes e avançar no fortalecimento da democracia, na colaboração entre as redes e nas ofertas de oportunidades aos nossos estudantes. Ter um Currículo Referência da Educação Básica para o estado mineiro materializa essa proposta e potencializa as relações entre as secretarias, escolas, professores/as e estudantes (MINAS GERAIS, 2021, p. 2).

Além desse currículo, o Plano Estadual de Educação (PEE) para o período de 2018 a 2027, instituído pela Lei nº 23.197 de 26/12/2018, no Art. 3º, prevê políticas de prevenção à evasão escolar. Nas metas 2 e 3, o PEE fala sobre a universalização, respectivamente, do ensino fundamental e do ensino médio e, na meta 7, sobre a elevação da qualidade da educação básica, em todas as etapas e modalidades, por meio da melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. Para atingir essa última meta, um dos objetivos é garantir o transporte gratuito para os estudantes residentes na zona rural, renovando e padronizando, de forma gradual, a frota de veículos, visando reduzir o tempo de deslocamento e, conseqüentemente, a evasão escolar. Em relação à educação da população rural, um dos objetivos da Meta 1, que dispõe sobre a universalização da educação infantil, é a proposta de promover o atendimento a essa população, bem como aos indígenas e quilombolas, nas respectivas comunidades. A ideia é redimensionar a oferta territorial, limitando a nucleação das escolas e o deslocamento das crianças (MINAS GERAIS, 2018).

No Referencial Curricular citado anteriormente, também é destacada a importância de considerarmos as características de cada território, porque o processo de escolarização não é, ou não deveria ser, o mesmo em todos eles. E, nesse sentido, há um tópico sobre a necessidade de respeitar as especificidades do campo, sendo esse um dos assuntos discutidos no capítulo seguinte desta dissertação.

¹⁹ O Currículo Referência de Minas Gerais foi elaborado atendendo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por uma equipe de professores das redes de Educação de Minas e por servidores da SEE/MG. Ele é composto pela formação geral básica, que considera as aprendizagens comuns e obrigatórias definidas pela BNCC, e os itinerários formativos (MINAS GERAIS, 2021).

²⁰ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) foi alterada pela Lei nº 13.415/2017 que estabelece uma mudança na estrutura do ensino médio. O tempo mínimo do estudante na escola foi ampliado para 1.000h anuais e foi definida uma nova organização curricular (MEC, 2018).

E em relação às medidas realizadas pelo estado de Minas Gerais, minhas considerações vão muito nesse sentido também, as propostas foram e são de extrema importância, mas penso que a efetividade delas poderia ser maior se as ações fossem pensadas e implantadas considerando as diferentes implicações para a evasão escolar, dando importância às especificidades que se apresentam a cada grupo, no que diz respeito ao acesso e permanência na escola.

Portanto, com a intenção de conhecer algumas das implicações existentes no processo de escolarização da população do campo e, também, com a intenção de introduzir a pesquisa realizada com moradores dessa localidade que evadiram, passamos para a discussão do capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

3. ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA DA POPULAÇÃO DO CAMPO

Antes de entrarmos na discussão sobre o histórico da educação rural no Brasil, julgamos necessário discorrer sobre os conceitos de rural, urbano, campo e cidade. Marta Marques (2002) assinala que existem divergências quanto ao modo de defini-los porque há fatores diversos a serem considerados, tais como: o espaço, o tempo, a diversidade cultural e social, e o caráter político-ideológico, que podem variar em cada uma dessas localidades. Para Alcione Talaska, Rogério Silveira e Virginia Etges (2014), o urbano e o rural podem ser interpretados como porções territoriais, unidades espaciais ou a partir de características culturais.

Nesse sentido, existem algumas características que são tidas como típicas do campo ou rurais e próprias da cidade ou urbanas. No quadro a seguir, elaborado por Priscilla Bagli, ela pretendeu demonstrar como os conceitos de urbano e rural são entendidos como realidades antagônicas.

Quadro 1- Definições de rural, urbano, campo e cidade

CIDADE – URBANO	CAMPO - RURAL
<p>Civitas f. 1. Condição de cidadão; direito de cidadão. 2. Conjunto de cidadãos. 3. Sede do governo; Estado; cidade; pátria. 4. = urbs.</p>	<p>Campus m. 1. Planície; terreno plano; campina cultivada. 2. Campo ou terreno para exercícios. 3. Campo de batalha. 4. Os exercícios do Campo de Marte; os comícios; as eleições. 5. Produtos da terra.</p>
<p>Civis m. e f. 1. Cidadão livre; cidadã livre; membro livre de uma cidade, a que pertence por origem ou adoção. 2. Concidadão; concidadã. 3. Habitante. 4. Soldado romano. 5. Companheiro.</p>	<p>Campensis adj. 1. Relativo aos campos; campestre. 2. Epíteto de Isis que tinha um templo no Campo de Marte.</p>
<p>Urbs f. 1. Cidade (em opos. a <i>rus</i> ou a <i>arx</i>). 2. A cidade por excelência. 3. Cidade, população duma cidade, os cidadãos; Estado. 4. Morada; asilo.</p>	<p>Rus, n. 1. Campo (em opos. a <i>domus</i> “casa” e <i>urbs</i> “cidade”). 2. Terras de lavoura. 3. Casa de campo. 4. Território, região. 5. Fig. Rusticidade, rudeza. 6. Pl. Propriedade rural; o campo (em geral).</p>
<p>Urbanus adj. 1. Da cidade (em opos. a <i>rusticus</i>); da cidade de Roma; urbano. 2. Civil (em opos. a <i>castrensis</i>); pacífico. 3. Polido; fino; delicado; urbano. 4. Espirituoso; engraçado; engenhoso. 5. Divertido; folgazão; gracejador. 6. Elegante; esmerado; (fal. do estilo); que usa linguagem apurada. 7. Impudente; desavergonhado; indiscreto.</p>	<p>Rusticus adj. 1. Dos campos; do campo; rústico; campestre; rural. 2. Fig. Rústico; agreste; rude; inculto; grosseiro; tosco; labrego; saloio; desajeitado; sem elegância. 3. Simples; ingênuo; pouco atilado; estúpido. 4. Inacessível ao amor; esquivo; bisonho. 5. Camponês; lavrador; campônio.</p>

Fonte: BAGLI (2006, p. 44).

Como podemos perceber, o rural muitas vezes é inferiorizado em relação ao urbano, sendo comum o uso de adjetivos negativos para se referir ao público rural como: estúpido,

esquivo, inacessível ao amor, desajeitado, tosco, grosseiro, sem elegância, tal como trouxe o quadro, no último quadrado da coluna “campo-rural”. Além disso, nele os termos: zona rural e campo foram utilizados como sinônimos, sendo o primeiro usado como antítese de “zona urbana” e o segundo como antítese de “cidade”.

As expressões rural, campo, urbano, cidade, bem como as formas como essas localidades são descritas foram construídas a partir de condições sócio históricas. A forma como nós compreendemos as descrições do mundo e do que há nele está relacionada com a realidade na qual estamos situados (RASERA, JAPUR, 2005). “Os termos com os quais entendemos o mundo são artefatos sociais, produtos historicamente situados de intercâmbios entre as pessoas” (GERGEN, 2009, p.303). Por exemplo, existem contextos em que os termos campo e rural assumem contornos diferentes, deixando de serem sinônimos, como por exemplo no que se refere à educação rural e Educação do Campo. Ambas acontecem na área rural, no entanto, a primeira se trata de uma mobilização em favor de levar o ensino às populações rurais e a proposta pedagógica é norteada pela proposta da cidade. Já a Educação do Campo é uma proposta de diversos movimentos sociais ligados ao espaço rural e, dentre outras características, prevê um plano pedagógico que seja condizente com a vida no campo (MACHADO, 2017).

Apesar de as palavras “rural” e “campo” serem usadas para nomear diferentes perspectivas educacionais, ambas não deixam de se referir à área rural, enquanto localização territorial. Enfim, esses termos são frutos de uma construção social e a forma como são interpretados sofre variações com o passar dos anos, assim como, depende de onde e quem está os definindo. Em se tratando do campo e da cidade, na realidade atual, nos deparamos com a existência de uma dicotomia entre eles, que, segundo Caroline Rodrigues (2009), começou na transição do feudalismo para o capitalismo, quando em virtude da comercialização, da produção e do lucro, as cidades foram se expandindo. Tal transição fez com que ocorressem transformações territoriais e, novas formas de relações foram criadas, constituindo-se novas realidades.

3.1 Breve histórico da educação rural no Brasil

Na Europa, naquele período de transição da economia feudal para a capitalista, não existiam escolas rurais. No Brasil, de acordo com Maria Calazans (1993), elas surgiram no final do segundo Império e só se firmaram na primeira metade do século XX, tendo sido criadas em virtude da economia, porque passou a ser necessário mão-de-obra qualificada para atender as demandas do mercado nacional e internacional (RODRIGUES, 2009).

É somente a partir da década de 1930 e, mais sistematicamente, das décadas de 1950 e 1960 do século XX que o problema da educação rural é encarado mais seriamente — o que significa que paradoxalmente a educação rural no Brasil torna-se objeto do interesse do Estado justamente num momento em que todas as atenções e esperanças se voltam para o urbano e a ênfase recai sobre o desenvolvimento industrial (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 75).

Essa educação rural, sobre a qual essas autoras se referem, foi o primeiro modelo de educação ofertada para a população do campo, mais tarde surgiu a perspectiva da Educação do Campo. Silvana Hoeller e Maria Elisabeth Miguel (2018) realizaram um “estado da arte”²¹ sobre a possível transição da educação rural para a Educação do Campo e, no que diz respeito à primeira, identificaram que há uma forte crítica, por parte dos autores analisados, à concepção de educação rural.

A preocupação com a oferta da educação para os moradores do campo, segundo Mary Rangel e Rosângela Branca do Carmo (2011), ocorreu no início do processo de industrialização, quando houve um intenso deslocamento da população do campo para a cidade, processo que ficou conhecido como êxodo rural. Por um lado, essa migração contribuiu para a economia, porque impulsionou as indústrias, através da grande oferta da mão-de-obra; mas por outro lado, provocou a perda de trabalhadores rurais, diminuindo a produtividade do campo (COUTINHO, 2009). Diante desse contexto, a elite brasileira buscou controlar tal migração, mantendo a população no campo e, uma das formas para impulsionar o desenvolvimento agrícola, consistia em ofertar uma educação que os preparasse para atuar no campo, na agricultura. Essa proposta de educação rural é citada por Caroline Rodrigues (2009); Mary Rangel e Rosângela Carmo (2011); Marlene Ribeiro (2015); e Luiz Bezerra Neto (2016), como ruralismo pedagógico.

A necessidade de investimento na política de imigração, a diversificação da produção agrícola, a modernização das práticas de cultura do solo são consideradas fundamentais como estratégias de fortalecimento e engrandecimento do estado de Minas Gerais. Assim, os debates em torno dessas questões originaram, mais tarde, as propostas do “ruralismo”, que marcariam parte da produção intelectual da primeira metade do século XX, no Brasil (MUSIAL, 2017, p.65).

O ruralismo pedagógico tinha, então, como proposta básica fixar os sujeitos no campo através da educação. Segundo Denilson Santos de Azevedo (2017), o movimento do ruralismo norteou a institucionalização do ensino agrícola no Brasil, na primeira metade do século XX, principalmente no que diz respeito à formação do profissional em agricultura. E foi nesse contexto que foi criada a Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas

²¹ Estado da arte, de forma geral, é uma metodologia de caráter descritivo, que visa o mapeamento de produções acadêmicas e científicas sobre um determinado tema, à luz de algumas categorias e aspectos (FERREIRA, 2002).

Gerais (ESAV), entre 1927 e 1951, que mais tarde se tornou a Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Segundo Luiz Bezerra Neto (2016), pedagogos e intelectuais da época requisitaram um ensino que ajudasse a manter os moradores no campo, para que eles não precisassem sair de seus locais de origem. Para Caroline Rodrigues (2009) esse tipo de educação visava civilizá-los e tirá-los do atraso em que viviam, pois era assim que os habitantes dessa localidade eram vistos, como pessoas selvagens e sem conhecimento. “O rural era o berço do atraso e o urbano o lugar privilegiado do moderno, que naturalmente seria desejado por todos” (COUTINHO, 2009, p.10). Essa intenção de manter a população no campo se estendeu pelas décadas seguintes, porque o êxodo rural continuava ocorrendo. Na década de 1940, os governantes tomaram algumas iniciativas para a educação rural, mas

as iniciativas em prol do ensino rural nessa época encontraram emperramentos na implantação de programas e políticas, pois à difícil permanência do professor nas localidades das escolas somava-se a ausência de condições de trabalho, de salários dignos, além de lacunas na formação profissional necessária à prática docente (RANGEL; CARMO, 2011, p.210).

Entre 1950 e 1960, o processo migratório se intensificou. Os programas educacionais não eram suficientes para manter a população no campo, sendo necessários projetos políticos que assegurassem direitos, como acesso às condições de saneamento, à saúde e ao trabalho (RANGEL; CARMO, 2011). Durante a ditadura militar ocorreram rupturas nos progressos sociais e educacionais que ocorriam no país, antes desse período haviam propostas de educação popular para o campo, tais como as desenvolvidas por Paulo Freire. O método de alfabetização, elaborado por ele, começou na cidade de Angicos (RN), em 1963, com a alfabetização de 300 trabalhadores rurais em 45 dias. Considerando tais resultados, o presidente João Goulart o convidou para pensar em uma nova proposta para a alfabetização de adultos em âmbito nacional (GADOTTI, 2014). Além de alfabetizar, Paulo Freire também buscava conscientizar seus educandos e isso resultou na sua perseguição e exílio em setembro de 1964. No entanto, suas ideias superaram as pressões ideológicas e são reconhecidas na educação contemporânea (RANGEL; CARMO, 2011). Uma de suas principais obras, “Educação como prática da liberdade”, publicada três anos após o início da ditadura militar, em 1967, apresentava o descontentamento do educador com a forma como a sociedade se encontrava naquele momento e a crença de que através da educação mudanças poderiam e deveriam ocorrer. A respeito disso, ele diz:

Entre nós, repita-se, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturoológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo com o novo clima da fase de transição. Aspecto este já afirmado por nós várias vezes e reafirmado com a mesma força com que muita coisa considerada óbvia precisa, neste País, ser realçada (FREIRE, 1967, p.94).

Ele também discorreu, nesse mesmo texto, sobre a dualidade entre a educação urbana e rural. Segundo ele, a educação urbana era satisfatória e promovia maior conscientização, em contraposição, a educação rural era insatisfatória e não previa a conscientização, no entanto, como ele também destaca, em algumas áreas isso já estava mudando (FREIRE, 1967). Nesse sentido, reflexões como as de Paulo Freire e as intervenções de movimentos educacionais e/ou sociais, fizeram com que a educação rural nacional começasse a ganhar mais importância, até que viesse a ser reconhecida na legislação educacional.

As determinações legais e outras conquistas para o público do campo aconteceram por causa das lutas dos movimentos de educação popular, que começaram a surgir no final da década de cinquenta e início da década de sessenta. Para exemplificar, tivemos o Movimento de Educação de Base (MEB)²² que desenvolveu um programa de educação para os camponeses, “trabalhando com uma rede de escolas radiofônicas e com participação na sindicalização rural, utilizando as escolas rurais e as paróquias para formação de lideranças” (COUTINHO, 2009, p.15). Esse e outros movimentos contribuíram sobremaneira para a mudança na forma como a educação rural era vista e para o processo de constituição da Educação do Campo.

Na década de noventa, a LDB (1996) significou um marco, visto que ela não só tratou da educação rural, como no Art. 28 dispôs sobre a adaptação do ensino às particularidades da população rural, determinando que os conteúdos, as metodologias e o calendário escolar fossem adequados à dinâmica do campo.

3.2 O processo de constituição da proposta de uma Educação do Campo em contraposição à educação rural

Como discutimos anteriormente, a educação escolar e a instituição escolar sofrem alterações em suas concepções a depender dos interesses da sociedade. Sendo assim, a forma como as conhecemos e/ou interpretamos na atualidade é social e historicamente construída. Assim como, também são: o sistema educacional, o tempo de escolarização, os objetivos educacionais, os conteúdos curriculares, as metodologias, as avaliações, dentre outros. Nesse

²² O MEB foi criado em 1961, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), para desenvolver um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas e era destinado, prioritariamente, às populações rurais (FÁVERO, [2004]).

sentido, o processo de constituição da Educação do Campo, esse novo modelo de escola, também é fruto das transformações histórico-sociais, tal como apresenta essa seção.

Os defensores da Educação do Campo, tais como: Roseli Caldart, 2003; Miguel Arroyo, 2003; Luiz Bezerra Neto, 2009; Marlene Ribeiro, 2015; Maria Damasceno e Bernadete Beserra, 2004; e Maria Antônia Souza, 2008 alegam que apenas colocar escolas na zona rural, trazendo uma educação com uma perspectiva urbana para a zona rural, não atende às reais necessidades das pessoas do campo, advogando em prol de um processo de escolarização voltado para as especificidades do campo, um ensino que não seja centrado nos saberes urbanos.

Segundo Marlene Ribeiro (2015), foi na década de 30 que as discussões acerca da educação rural foram retomadas com maior vigor, porque houve uma mudança no quadro político do país e, com isso, a educação foi incluída como um dos compromissos. Por esse motivo, algumas ações ocorridas a partir dessa década contribuíram para a constituição da educação do campo que conhecemos hoje: em 1937 foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, que visava expandir o ensino e difundir a arte e o folclore nas zonas rurais (RIBEIRO, 2015); em 1947, a Campanha de Educação de Adultos deu origem às Missões Rurais de Educação de Adultos, “e pretendia realizar ações educativas integrais com o intuito de melhorar as condições de vida, tanto do ponto de vista material, quanto social, das pequenas comunidades rurais” (RODRIGUES, 2009, p.48); em 1954, foi criada a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), um movimento que reivindicava os direitos sociais do trabalhador rural (COUTINHO, 2009); em 1955, foram criadas as Ligas Camponesas, em Pernambuco e se espalharam pelo país, sendo consideradas “um dos mais radicais movimentos de luta pela reforma agrária” (COUTINHO, 2009, p.15); em 1960, surgiu o Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master), que teve suas ações encerradas durante o golpe militar, mas a disputa pela terra seria retomada com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fundado em 1984.

Embora não tenhamos abordado as especificidades de cada um desses exemplos citados, eles foram importantes para valorizar o campo e defender um novo modelo de educação, realmente voltado aos interesses e necessidades da população rural, e não uma educação da cidade transposta para a zona rural, o que só contribui para desqualificar os saberes camponeses e acelerar a migração para as cidades.

Em 1997, na cidade de Luziânia em Goiás, aconteceu o primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), que segundo Greti Pavani e Adriana Andreis (2017), instituiu um novo paradigma na Educação do Campo. Nesse encontro, surgiu a proposta para a realização da primeira Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do

Campo, realizada no ano seguinte, 1998, também na mesma cidade de Luziânia-GO, sendo considerada o marco inicial da articulação do “Movimento por Uma Educação Básica do Campo” (MARINHO, 2008).

Em 2002, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica da escola do campo, pela Resolução CNE/CEB nº.1 de 3 de abril, que representou, dentre outras coisas, o reconhecimento dos modos de vida do campo, sendo esse específico e diferente do urbano. Essas Diretrizes impulsionaram o processo de consolidação da Educação do Campo. Posteriormente, em 4 de dezembro de 2010, foi assinado o Decreto nº 7.352, que dispõe sobre a política de Educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA que afirma, no seu primeiro artigo, que:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010, Art.1).

Portanto, pode se considerar como escola do campo aquela localizada em área rural, de acordo com o definido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, mas que atenda predominantemente as populações do campo (BRASIL, 2010).

A Educação do Campo, então, se constrói através das lutas por uma escola que valorize os conhecimentos e modos de vida da população do campo. Assim como,

ela busca possibilitar a construção da autonomia e consolidação da emancipação, local e global, do povo do campo. A proposição é romper com os paradigmas de dominação e da exclusão no qual historicamente as políticas públicas de educação, pensadas no urbano e para o urbano, submetem a educação do rural. A Educação do Campo tem sido consolidada em contraposição à educação rural e à sua racionalidade dada pela monocultura do saber urbano numa perspectiva de conhecimento-regulação (MARINHO, 2008, p.9)

No entanto, houve também movimentos contrários à proposta da Educação do Campo, como por exemplo, a promulgação do Parecer n. 36, de 4 de dezembro de 2001, que estabelece uma política de fechamento das escolas situadas em áreas rurais. Esses fechamentos, também conhecidos como “processo de nucleação”, tiveram início nas décadas de setenta e oitenta, mas se expandiram na década de noventa, representando um atraso na luta por escolas do campo que oferecem uma educação voltada para as especificidades desse local (PAVANI; ANDREIS, 2017). Por outro lado, visando dificultar este processo, foi instituída a Lei 12.960/2014 que alterou a LDB (1996), e determinou que o fechamento das escolas deveria ser precedido “de

manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, devendo considerar a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar” (BRASIL, 2014). Além disso, no ano seguinte, foi apresentado o Projeto de Lei 2111/2015, que determina:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, quando definitivo ou por prazo superior a um mês, será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará: I - a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação; II - a análise do diagnóstico do impacto da ação; III - a manifestação da comunidade escolar; IV - a manifestação do representante do Ministério Público local (NR) (BRASIL, 2015).

Apesar desse Projeto de Lei estar, até o presente momento, em tramitação na Câmara dos Deputados, é importante destacar esse movimento de pessoas e entidades que protestam e buscam barrar determinações como essas, que limitam o direito ao acesso à educação, especialmente, da população do campo. Um fator que fortaleceu o enfrentamento dos fechamentos das escolas foi o reconhecimento legal da Educação do Campo, tal como afirmado pelos autores a seguir:

Com o reconhecimento judicial da Educação do Campo, os movimentos sociais amparam-se pela lei e pelo desenvolvimento teórico que dá base ao debate sobre esse novo conceito, tendo início um forte enfrentamento com as políticas de fechamento de escolas do e no campo. Começa, ainda, a luta por abertura de mais escolas do e no campo, que atendam até os anos finais do Ensino Fundamental, visando também à criação de escolas de Ensino Médio básico em áreas de assentamento (PAVANI; ANDREIS, 2017, s/p).

Enfim, o processo de nucleação, o fechamento das escolas do e no campo, dentre outras coisas, implica em obrigar crianças do espaço rural a irem para o espaço urbano, afastando-as da sua realidade cotidiana e submetendo-as a um processo educativo que não contempla as necessidades, interesses e saberes da sua comunidade e cultura. No tópico a seguir, discorreremos mais sobre tal processo de nucleação e o impacto dele no acesso e permanência dos estudantes do campo.

3.3 O processo de nucleação: suas implicações e o acesso e permanência dos estudantes do campo na educação urbana.

Um dos principais argumentos que sustentam a proposta da nucleação é de que o número de alunos nas escolas do campo é insuficiente para a manutenção das classes escolares. Ou seja, o fechamento das escolas diminui os custos para o poder público tornando mais barato, para os municípios, investir no transporte escolar em detrimento da manutenção das escolas.

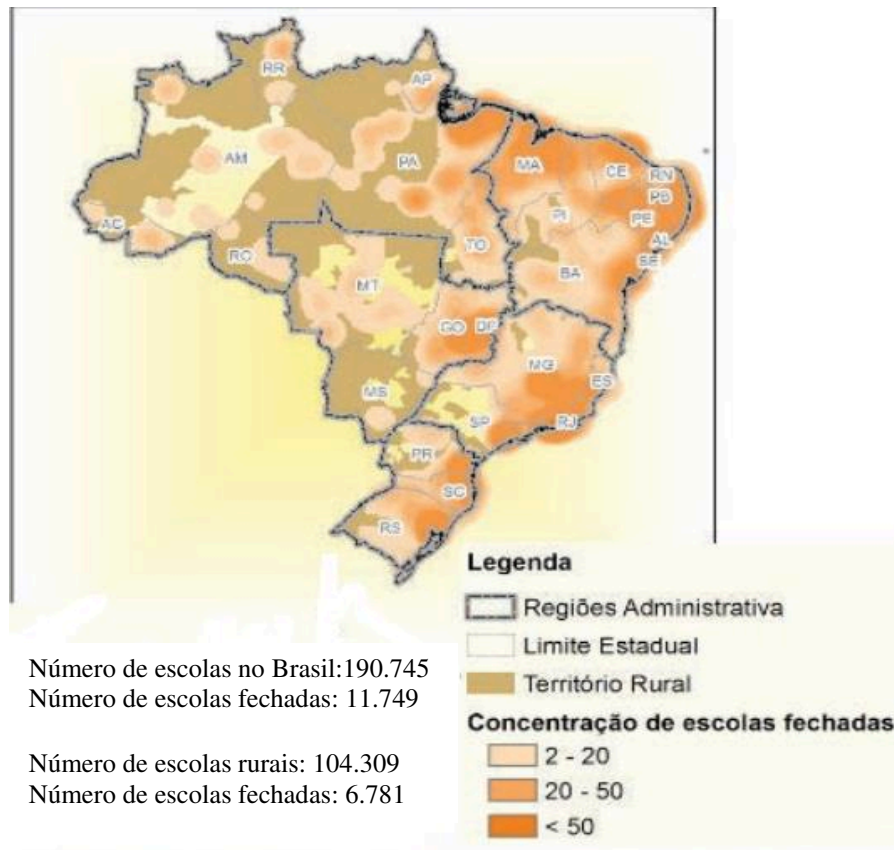
Outra justificativa usada em defesa desse projeto de nucleação é que as crianças recebem uma educação de qualidade ao serem transferidas para escolas com melhor infraestrutura e melhores professores (PAVANI; ANDREIS, 2017), dando a entender que as escolas localizadas no campo não poderiam proporcionar uma educação de qualidade e que não tinham bons professores. A nucleação,

na primeira fase do ensino fundamental, se configura como o deslocamento de crianças e jovens das redes municipais e estaduais de ensino das escolas rurais, localizadas em comunidades que apresentam baixo número de matrículas ou caracterizadas como isoladas, devido à precária infraestrutura em relação às escolas de comunidades vizinhas melhores aparelhadas. Na segunda fase do ensino fundamental, o processo se assemelha. Porém os alunos são deslocados para as escolas localizadas na cidade. Destaca-se que muitos estados vêm reorganizando suas respectivas redes escolares em um provável processo de nucleação escolar que centralizaria as escolas em áreas urbanas, criando uma concentração educacional urbana (RODRIGUES; MARQUES; A. RODRIGUES; DIAS, *et al*, 2017, p.709)

É preciso considerar que a nucleação contraria algumas determinações legais como a LDB, que prevê que os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região; o Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que dentre outras coisas, prevê a valorização da identidade da escola do campo, as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, e a construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade. E também o Plano Nacional de Educação (2014), que na estratégia 1.10 (meta 1), descreve que deve ser fomentado o atendimento às populações do campo evitando a nucleação e o deslocamento das crianças de seu lugar de origem, e na estratégia 2.10 (meta 2), incentiva a oferta do ensino fundamental às populações do campo nas próprias comunidades.

No entanto, bem como assinala Graciele Silveira (2019), o fechamento dessas escolas é uma realidade brasileira, pois tem ocorrido em todos os estados do país, tal como mostra a figura a seguir:

Figura 1 - Escolas rurais fechadas no ano de 2017



Fonte: Secretaria Nacional da Juventude (2018, p.12).

Considerando os dados acima, o número de escolas fechadas em áreas rurais foi maior do que nas urbanas, mas o fato é que os fechamentos ocorreram em ambas as áreas e, de forma mais predominante, nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul do país. Estes fechamentos podem agravar ainda mais a evasão escolar, pois, além das escolas urbanas não oferecerem um ensino direcionado para o público do campo, há necessidade de se locomover por maiores distâncias, mesmo havendo transporte escolar e, há também, a questão das condições das estradas, os perigos e o cansaço causado pelo deslocamento, e a impossibilidade de ir para a escola nos tempos de chuva.

Segundo Priscila Silva e Débora Feitosa (2013), os altos índices de analfabetismo, distorção idade/série e abandono escolar do público da zona rural também podem ser decorrentes da não valorização da cultura e dos saberes do campo nas escolas urbanas. Para elas, existe uma cultura de dissociação entre vida no campo e educação escolar e isso impacta na relação que os estudantes estabelecem com a escola.

Como uma educação que discrimina, inferioriza quando não ignora esse contexto pode contribuir para o estabelecimento de um sentido útil para os estudos desses jovens? O que prevalece na verdade é a significação baseada nos moldes do que desde muito tempo a escola insiste em pregar, “a salvação cultural”, ou seja, a importância maior

em se estudar, está no fato de que este estudo irá tirar o sujeito da situação de pobreza intelectual e material que a vida no campo o impõe. O único sentido que os jovens do campo podem estabelecer entre sua vida e os estudos, é que este o irá tirar do campo (SILVA; FEITOSA, 2013, s/p).

Com isso, fica evidente que o acesso à educação e a qualidade do ensino não são uniformes no território brasileiro. Segundo a Secretaria Nacional de Juventude,

para garantir o acesso e a permanência de jovens no sistema educacional, é fundamental constituir uma agenda associada à expansão do sistema público do ensino em todo o território nacional, à conformação de políticas que garantam o acesso e a permanência dos/as estudantes na escola – transporte, auxílio pecuniário, vagas noturnas (BRASIL, 2018, p.26).

Pensando nessa questão do acesso e permanência dos alunos da zona rural, segundo Maria Adenilsa Ferreira (2017), o modo como os pais e/ou responsáveis os acompanham na escola, a participação nas atividades da escola e extra sala de aula são decisivas para que eles possam continuar estudando. Assim também, a realidade social de muitas famílias, como a necessidade de complementar a renda familiar, leva vários adolescentes e crianças a abandonarem a escola para que possam, junto com os pais e/ou responsáveis, atender as necessidades básicas de sobrevivência, como alimentação, moradia, segurança, etc. (FERREIRA, 2017).

Vanda Silva (2002) estudou a realidade dos jovens da zona rural do município de Chapada do Norte, no Vale do Jequitinhonha – MG, e através de uma observação participante e entrevistas realizadas com jovens de 15 a 25 anos de idade daquela localidade, identificou que:

Os jovens deixam a escola, pois, muitas vezes, se veem num processo de sucessivas repetências, seja porque têm de migrar para completar a renda familiar; abandoná-la, temporariamente, para ajudar os pais no plantio quando chega o período de chuvas; ou porque a escola que têm não lhes oferece perspectivas de futuro profissional, principalmente no momento de entrada no mercado de trabalho; seja pelo acontecimento de uma gravidez precoce. O que significa dizer que o projeto individual de futuro vai ficando cada vez mais distante (SILVA, 2002, p.102)

Graciele Silveira (2019) investigou o acesso e a permanência de crianças, de quatro e cinco anos de idade, nas escolas rurais de Paracatu-MG, utilizando revisão de literatura, análise de documentos de duas escolas rurais, entrevista semiestruturada e registro fotográfico. Seus resultados mostram que situações como a distância que os alunos precisam percorrer até a escola, as condições do transporte público; os atritos dentro do transporte escolar (os mais velhos batendo ou incomodando os mais novos); as condições das estradas em dias de chuvas; a falta de acompanhamento dos pais; e o fato da escola não ter um calendário escolar adequado

às especificidades da zona rural, implicam nas condições em que se dá o acesso e na não permanência dos estudantes.

Antes de partir deste cenário nacional e estadual da evasão escolar na educação básica de estudantes da zona rural, para a discussão sobre a metodologia utilizada e, na sequência, a análise dos dados, consideramos importante trazer alguns dados sobre as escolas e os estudantes das áreas rurais da cidade de Viçosa.

Tabela 6 - Dados das escolas e estudantes da área rural de Viçosa em 2022

ESCOLAS	LOCAL	Nº DE ESTUDANTES
E.M. Almiro Paraíso	Paraíso	118
E.M. Prof. Paulo Mário Del Giúdice	Colônia Vaz de Melo	85
E.M. José Lopes Valente Sobrinho	Estação Velha	132
E.M. DR. José Teotônio Pacheco	Posses	82

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (2022)²³

Em 2008, havia oito escolas consideradas rurais no município que atendiam cerca de 627 crianças (MARINHO, 2008). Ou seja, metade das escolas foram fechadas e uma dessas que existem atualmente, a localizada na região chamada Posses – de acordo com o que foi dito na secretaria – deve deixar de ser considerada uma escola da área rural, em virtude de um projeto de urbanização. A Secretaria Municipal de Educação de Viçosa não tem dados dos estudantes, residentes na zona rural que estudam na zona urbana e também não tem dados sobre a evasão nas escolas. Com isso, não foi possível verificar quantos, daqueles abandonos escolares ocorridos na cidade de Viçosa, coletados no INEP, são de moradores do campo.

A elaboração desse capítulo confirmou questões que eu já conhecia e, inclusive vivenciei, em relação a especificidade do processo de escolarização da população do campo. Após estudar a questão do distanciamento entre a escola e o cotidiano rural, busquei em minhas lembranças e percebi um contraste, mas não em relação aos conteúdos, e sim ao modo como nos portávamos. Nossos comportamentos, ousado dizer, nossas personalidades mudavam quando estávamos na escola, de um modo diferente das mudanças que geralmente acontecem, quando estamos em locais e contextos distintos.

No meu caso, eu buscava passar despercebida, tinha medo e de algum modo me sentia coagida e impedida de ser eu. Isso foi mais intenso nos primeiros anos de estudo na escola da

²³ Para obter acesso aos dados das escolas e dos estudantes do campo, primeiramente, conversei com a secretária municipal de educação, através do Google Meet, com o objetivo de me apresentar e falar sobre a pesquisa. A partir dessa conversa marcamos para que eu fosse até a Secretaria Municipal de Educação. Tal visita ocorreu no dia 15 de abril e, na ocasião, fui direcionada para a responsável, na secretaria, pelas escolas rurais, essa que me disponibilizou todas as informações que possuía. Sendo assim, esses dados e outros que, a partir de agora, constam na dissertação, foram coletados dessa forma.

cidade. Penso que eu possuía um receio em me assumir como moradora da zona rural, isso somado ao fato de ser preta. Sendo assim, julgo importante pesquisas que visem investigar esse primeiro contato dos estudantes do campo com as escolas da cidade, pois muitas questões perpassam esse processo. E, além disso, vimos que em 2019, de acordo com os dados nacionais, foi no 6º ano que mais ocorreram abandonos no ensino fundamental. Justamente o primeiro ano da segunda etapa desse nível de ensino, momento em que muitos estudantes do campo precisam ir para a cidade, uma vez que a maioria das escolas rurais só ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa pesquisa, tivemos contato com moradores de comunidades rurais da cidade de Viçosa que deixaram a instituição escolar, mas não tivemos a oportunidade de explorar essa problemática relacionada à transição desses níveis de ensino da educação básica. Nosso objetivo foi conhecer as percepções deles acerca da escola e suas experiências durante o processo de escolarização e, posteriormente, de evasão. E alguns dos resultados dessa investigação estão expressas no capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV

4. A EVASÃO NA PERSPECTIVA DE MORADORES DA ZONA RURAL DE VIÇOSA QUE DEIXARAM A ESCOLA

Tal como foi dito anteriormente, neste capítulo iremos apresentar os resultados da entrevista que realizamos com o moradores da zona rural da cidade de Viçosa. Mas antes disso apresentamos algumas considerações acerca dos métodos utilizados nessa pesquisa, uma vez que, em uma produção científica, apresentar tais informações torna-se imprescindível para compreensão do trabalho realizado, bem como, dos resultados obtidos.

4.1 Percurso metodológico

Essa pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa e da análise exploratória de dados, do levantamento dos índices de evasão escolar nos âmbitos nacional, estadual e municipal, realizamos também uma revisão de literatura sobre pesquisas que estudaram a evasão escolar no Brasil e coletamos dados através de entrevistas semiestruturadas.

A especificação desses caminho percorridos implica na compreensão dos resultados obtidos, promovendo o rigor científico. Esse, que segundo a perspectiva construcionista, “passa a ser concebido como a possibilidade de explicitar os passos da análise e da interpretação de modo a propiciar o diálogo” (SPINK; LIMA, 2013, p.58). Nesse sentido, em uma comunicação científica precisamos esclarecer nossas fontes e os passos da análise e da interpretação a que chegamos (SPINK; LIMA, 2013), mas é importante considerarmos que:

os critérios utilizados para estabelecer o status de cientificidade estão intrinsecamente vinculados a definições historicamente situadas sobre o que vem a ser ciência. Conforme afirma Cecília Minayo (1992), a pesquisa remete-nos a um processo inacabado e contínuo que exige uma postura de busca permanente, seja no campo teórico, seja no metodológico (SPINK; MENEGON, 2013, p.22).

Nesse sentido, a investigação construcionista foca, principalmente, na explicação dos processos descritos pelos sujeitos da pesquisa (SPINK; MENEGON, 2013) e, paralelo a isso, centramos na compreensão de que o conhecimento é produzido a partir do social, das trocas historicamente estabelecidas entre os sujeitos. O método científico é produzido a partir de nossas concepções sobre o que há no mundo e sobre determinado conhecimento, os procedimentos que utilizamos, conseqüentemente, também resulta de tais concepções.

Ademais, para o construcionismo social o pesquisador ao invés de observar e tirar suas próprias conclusões, deve permitir que os sujeitos de sua pesquisa falem por si próprios

(GERGEN, J.; GERGEN, M., 2010). Além disso, também enfatiza o quanto os discursos são ricos, pois eles são frutos das relações sociais e produzem sentidos, com isso, as falas dos sujeitos se configuram como frutíferos caminhos de análise (MARRA; BRITO, 2011).

A escolha por realizar entrevistas se deu pelo fato de acreditarmos que, através delas, poderíamos ter acesso às versões que os participantes possuem acerca do tema pesquisado, da evasão escolar. Desse modo, foi possível conhecer a forma como eles se posicionam, suas narrativas sobre o processo de escolarização e o abandono deste. A respeito das narrativas, Valéria Paschoal (2016, p.67) destaca que:

as pessoas vivem suas vidas de acordo com as histórias que constroem sobre a experiência vivida; as histórias modelam a vida das pessoas e têm efeitos reais sobre suas vidas; histórias determinam o significado que as pessoas atribuem à experiência, e também determinam que aspectos da experiência as pessoas elegem para expressar.

Além disso, a entrevista “propicia processos de negociação de sentidos entre o/a pesquisador/a e o/a entrevistado/a, pois na sua processualidade mantém, transforma e desafia os posicionamentos que vão ocorrendo durante a sua produção” (ARAGAKI *et al*, 2014, p.58). De forma mais sintética, ela é compreendida como um processo dialógico, que vai (re)posicionando ambos durante a conversação.

Durante as entrevistas realizadas para a pesquisa, a intenção sempre foi de que elas fossem dialógicas, pois assim como Sérgio Aragaki *et al* (2014), acreditamos que elas são coproduzidas, ou seja, as informações que recebemos dos participantes não estão lá prontas, aguardando serem coletadas, elas são produzidas ao longo do processo, ao longo da conversa.

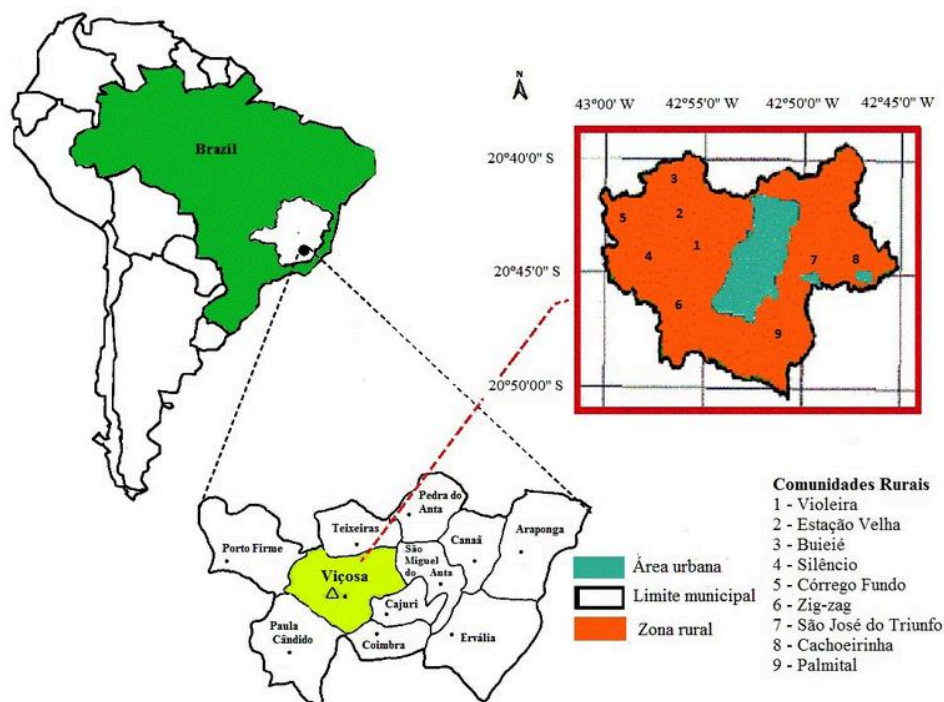
Nesse sentido, os participantes que coproduziram os dados dessa pesquisa conosco são moradores da zona rural da cidade de Viçosa que interromperam a escolarização básica e possuem mais de 18 anos de idade. Foram entrevistadas 14 pessoas e, para auxiliar no alcance desses sujeitos, utilizamos a metodologia bola de neve, na qual o pesquisador pede aos participantes que indiquem outras pessoas que poderiam participar também do estudo (COSTA, 2018). Os primeiros participantes foram membros da minha família, que se dispuseram a participar, após o envio do convite no grupo da família, no WhatsApp²⁴. E, a partir daí e das indicações de amigos das comunidades rurais vizinhas, chegamos aos quatorze participantes. Desses, dez são da mesma comunidade rural que eu residia, Piúna, e os outros quatro são de outras comunidades rurais, conhecidas como Siriquite e Juquinha de Paula.

Com a intenção de demonstrar onde estão localizadas essas comunidades, buscamos um mapa da região Viçosa, que indicasse as áreas urbanas e rurais da cidade e encontramos o que

²⁴ O WhatsApp é um aplicativo de mensagens gratuito, lançado em 2009, que funciona conectado à internet, que possibilita também realizar ligações e enviar arquivos.

aparece na sequência, no entanto, como podem perceber ele não apresenta as comunidades: Piúna, Siriquite e Juquinha de Paula. Entramos em contato com a Secretaria Municipal de Agropecuária e Desenvolvimento Rural da Prefeitura, mas eles não possuem um mapa que detalhe essas localidades, o que há é um mapa geral da área rural, que foi produzido a partir do Google Maps²⁵. Fizemos uma busca no Google Maps, mas só apareceram as rodovias em que essas comunidades estão localizadas, sem maiores noções acerca delas. Então optamos por manter esse mapa encontrado, uma vez que, a partir dele, é possível ter uma noção sobre onde estão localizadas as áreas rurais do município. E, aproveito para chamar atenção para a superioridade das áreas rurais em relação à urbana, no que diz respeito a extensão.

Figura 2 – Mapa da área urbana e rural da cidade de Viçosa



Fonte: BARREIRA *et al* (2015, p.966).

As três localidades rurais em que residem os participantes dessa pesquisa não ficam próximas de nenhuma dessas comunidades que aparecem no mapa. Juquinha de Paula está localizada em uma região depois do bairro Nova Viçosa, situado na área urbana da cidade. Siriquite e Piúna se localizam depois do bairro denominado Barrinha, e após uma zona rural

²⁵ Google Maps é um serviço de pesquisa e visualização de mapas e imagens de satélite da Terra, desenvolvido e fornecido, de forma gratuita, pelo Google.

conhecida como Colônia Vaz de Melo, local em que está situada a Escola Municipal Professor Paulo Mário Del Giudice.

Realizamos as conversas de forma remota, em virtude da pandemia da Covid-19, conforme orientado pelo Ofício Circular nº 2/2021 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)²⁶. Como se tratava de uma pesquisa com moradores da zona rural, optamos por utilizar, exclusivamente, o aplicativo de mensagens (WhatsApp) que consideramos uma maneira segura, de fácil acesso e viabilidade e que funcionou muito bem para essa pesquisa. Trata-se de um aplicativo gratuito, de fácil utilização, não sendo necessária muita velocidade de internet para utilizá-lo. Na comunidade pesquisada, pode-se dizer que praticamente todos os jovens e adultos utilizam o aplicativo, portanto foi a forma mais segura de realizar a pesquisa com moradores da zona rural durante a pandemia. Destacamos ainda que há a facilidade do registro, pois as respostas ficam armazenadas no histórico do aplicativo, sem necessidade de gravação.

As conversas através do WhatsApp ocorreram de forma síncrona, com os participantes respondendo em tempo real, mas também de forma assíncrona, porque alguns participantes não podiam responder imediatamente e, as respostas eram postadas horas depois, ou até mesmo no dia seguinte. Consideramos que o fato de eles poderem responderem quando fosse o melhor momento, foi positivo para a pesquisa, porque eles ficaram mais à vontade e puderam refletir com calma sobre suas respostas.

Além disso, eles podiam usar não só a mensagem de texto, mas também o recurso de áudio, o que favorecia tanto aqueles que não dominassem bem o recurso da escrita, quanto aqueles que estivessem indispostos para escrever, escolhendo a forma em que se sentiam mais confortável para registrar suas respostas. Alguns participantes são pessoas próximas, com quem convivo diariamente, mas ainda assim utilizei o WhatsApp para entrevistá-las, buscando manter certa igualdade, quanto à utilização do instrumento e o registro das informações da pesquisa.

As perguntas não foram enviadas todas ao mesmo tempo, mas à medida em que o participante enviava as respostas. No roteiro, estavam previstas vinte perguntas, no entanto, ao longo das conversas, novas perguntas foram surgindo.

Antes de iniciarmos a discussão dos dados gerados a partir dessas conversas, consideramos pertinente apresentar as seguintes informações sobre a forma como organizamos a escrita: considerando que nas entrevistas eles podiam usar tanto a mensagem de texto quanto

²⁶ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Viçosa e os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido através do WhatsApp, dando consentimento para sua participação.

o áudio, as respostas enviadas em formato de texto, são apresentadas entre aspas e em itálico e foi mantida a escrita feita por eles, sem revisão ortográfica e gramatical; já as respostas em formato de áudio foram transcritas, aparecem em itálico, recuadas e com a indicação da autoria. Os participantes utilizaram, na maioria das vezes, a mensagem de texto, na verdade, foram raros o uso do áudio. Também houve perguntas que não foram respondidas por todos os participantes e não insistimos no envio dessas respostas.

4.2 O perfil dos participantes: conhecendo os moradores da zona rural que deixaram a educação básica.

Os nomes dos participantes são fictícios e a escolha deles ocorreu de forma aleatória, após uma busca dos nomes que mais incidem no país. Como veremos no quadro a seguir, dos quatorze, nove são mulheres e cinco homens. Em relação à faixa etária, sete têm entre 20 e 30 anos de idade, três entre 30 e 40 anos, dois entre 40 e 50 anos, um tem 57 e outro 66, ou seja, metade deles têm menos de trinta anos de idade.

Quadro 2 - Perfil dos Participantes

	Idade	Estado civil	Cor/raça	Profissão
Bruna	20	Solteira	Preta	Dona de casa
Carlos	21	Solteiro	Pardo	Desempregado
Laura	22	Solteira	Preta	Desempregada
Paulo	22	Solteiro	Branco	Desempregado
Samuel	23	Solteiro	Preto	Ajudante de motorista
Alice	24	Solteira	Preta	Dona de casa
Sandra	25	Solteira	Preta	Desempregado
Mariana	32	Solteira	Preta	Agente de fiscalização de rodoviária
Davi	33	Solteiro	Preto	Açougueiro
Joana	34	Casada	Preta	Dona de casa
Camila	45	Separada	Preta	Dona de Casa
Amanda	45	Viúva	Preta	Dona de casa
Ana	57	Casada	Branca	Aposentada/lavradora
Pedro	66	Casado	Branco	Aposentado/Agricultura familiar

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Contamos nessa pesquisa com a participação de gerações diferentes e isso foi extremamente rico, porque vimos o quanto as realidades foram mudando, embora algumas questões relacionadas ao processo de escolarização e de saída da escola atravessassem décadas e diferentes gerações.

A respeito das profissões dos participantes, quatro estavam desempregados; cinco eram donas de casa; dois aposentados; um açougueiro; um ajudante de motorista e uma agente de fiscalização rodoviária. No que diz respeito aos que estavam desempregados, poderíamos suscitar várias questões a partir desse dado, mas o que destacamos aqui, primeiramente, é que o fato de não estarem empregado não significa não trabalhar. Muitas pessoas na zona rural trabalham muito para/com suas famílias e não são remuneradas por isso. Diante disso, muitos buscam emprego na cidade, mas, por vezes, conseguem subempregos que os exploram (PERREIRA; MARCOCCIA, 2019).

É possível ainda que eles possam compor a população dos “nem-nem”, termo utilizado para denominar, jovens que não estão na escola e nem no mercado de trabalho. Essa situação ocorre há alguns anos no Brasil, tal como evidenciam Maitê Rimekká Shirasu e Ronaldo de Albuquerque e Arraes (2020), como base nos dados da PNAD de 2015, apontando que 7,2 milhões de jovens de 15 a 24 anos não trabalhavam e nem estudavam. Segundo essas autoras, dentre outras coisas, isso representa um problema para o crescimento econômico, porque esse público não contribui para a produção ou acumulação de capital, ainda assim os trabalhos que buscam compreender essa situação, no país, ainda estão iniciando. Nesse sentido, é necessário caminharmos mais para conhecermos os determinantes dessa inatividade dos jovens. É muito possível que a moradia na zona rural, bem como a baixa escolaridade sejam fatores que se superpõem, dificultando que este grupo tenha maiores oportunidades de emprego. Além disso, é possível relacionar a falta de um emprego formal à baixa escolaridade, considerando que 9 dos 14 participantes estavam ou desempregados ou se denominaram donas de casa, denominação dada exclusivamente por pessoas do sexo feminino.

Dando continuidade à análise do perfil dos participantes, perguntamos como eles se autodeclaravam e demos as opções: preto/a, pardo/a, indígena e branco. Do total de 14 participantes, 10 se consideram pretos e pretas, sendo 8 mulheres.

A presença maciça de mulheres pretas nesta pesquisa é um dado relevante porque, de certo modo, denuncia a desigualdade de gênero na evasão escolar. E, igualmente, evidencia as ramificações que há dentro desse tema, as disparidades entre aqueles que saem da escola. Ou seja, as circunstâncias da evasão de mulheres negras e não negras, de homens negros e não negros, de portadores de deficiência, dentre outros perfis, tendem a não serem as mesmas. É essencial conhecermos essas variáveis da evasão escolar para compreendermos com mais profundidade esse tema. Todas as mulheres que se denominaram donas de casa são negras, e é possível que menores chances no mercado de trabalho levem as meninas negras a procurarem menos uma inserção profissional. Além disso, ao se destinarem aos trabalhos domésticos, é

também possível que os avanços escolares não façam muito sentido para estas meninas. Neste caso, sou uma exceção neste contexto, sendo uma jovem negra desta mesma zona rural, tendo conseguido chegar ao Mestrado numa universidade pública.

De acordo com um informativo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2019, as populações de cor ou raça preta, parda e indígena apresentam maiores níveis de vulnerabilidade econômica e social. Em relação ao mercado de trabalho, a população desocupada e subutilizada é, em sua maioria, composta por pessoas pretas ou pardas, “apesar de serem pouco mais da metade da força de trabalho (54,9%), elas formavam cerca de $\frac{2}{3}$ dos desocupados (64,2%) e dos subutilizados (66,1%) na força de trabalho em 2018 (IBGE, 2019, p.2). E, em relação à educação desse público, o Instituto apresentou os seguintes resultados:

Figura 3 – Taxas de analfabetismo no Brasil por cor em 2018



Fonte: IBGE (2019).

O número de pessoas pretas ou pardas analfabetas é aproximadamente três vezes maior do que o de pessoas brancas, considerando o somatório total. Na zona rural, essa diferença se mantém, sendo a maioria preta e parda. Mas o que nos chamou a atenção foi que, se compararmos o número de pessoas analfabetas brancas na zona urbana com o da zona rural, percebemos que houve aumento significativo de pessoas brancas analfabetas na zona rural. Não supera o número de pretos e pardos, mas esse contraste entre o urbano e o rural pode estar ligado aos desafios impostos à população rural para a escolarização, como aqueles apontados por Vanda Silva (2002) no estudo já citado, com jovens da zona rural do município de Chapada do Norte, Vale do Jequitinhonha – MG. Segundo ela, é comum que eles trabalhem para completar a renda familiar e, em virtude disso, geralmente, ajudam nos plantios. Acrescentando a isso, retomo a autora Graciele Silveira (2019) quando esta aponta a questão da distância percorrida até a escola, as condições do transporte público escolar; as condições das estradas em dias de chuvas; a falta de acompanhamento dos pais; e o fato da escola não ter um calendário escolar

adequado às especificidades da zona rural. Todos esses fatores podem resultar na dificuldade de permanência desses estudantes nas escolas.

Com a intenção de conhecer as pessoas que compunham o núcleo familiar dos participantes e a formação básica desses familiares, perguntamos quantas pessoas moravam com eles e, dessas pessoas, quantas haviam concluído a educação básica, ou seja, o ensino médio. E, tal como apresenta o quadro a seguir, eles fazem parte de uma família que possui um histórico de abandono da educação básica. Apenas na família de três participantes, todos tinham formação básica completa e/ou havia pessoas que ainda estavam estudando. Para designar esses casos, na coluna “formação básica incompleta”, colocamos a palavra “nenhum”.

Quadro 3 - Composição familiar e formação básica dos membros

	Pessoas	Formação básica incompleta
Bruna	Namorado - 1 Filha	Namorado
Carlos	Os pais - 1 irmão	Pais e irmão
Laura	A Mãe - 2 irmãos - 1 filha	Mãe e um dos irmãos
Paulo	Os pais - 1 irmão	Pais e irmão
Samuel	Namorada	Nenhum
Alice	Os Pais - 02 filhos	Os pais
Sandra	Os pais - 02 irmãos	Os pais e os irmãos
Mariana	Mãe - Irmão	Mãe e irmão
Davi	Mãe – Irmã - 2 filhos	Mãe e irmã
Joana	Marido - 3 filhos	Nenhum
Camila	3 Filhas	Nenhum
Amanda	3 filhos - 1 neta	2 filhos
Ana	Esposo	Esposo
Pedro	Esposa	Esposa

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Dos 14 participantes, 11 famílias possuem pessoas com formação incompleta. Ou seja, parece-nos que a evasão escolar de um membro pode induzir outros a evadirem também. Pode ser ainda que os membros daquela família tenham mais dificuldade de permanecer na escola, seja por questões de transporte, de necessidades de trabalho ou ainda por dificuldades de adaptação ao modelo escolar. Evitar a evasão de um membro da família pode fortalecer a permanência também de outros membros. Buscando compreender essa saída e a experiência escolar dos participantes, passamos agora a analisar o processo de evasão e a opinião deles sobre a escola.

Algo que enriqueceu essa pesquisa, em nossa opinião, foram os entrevistados serem de várias faixas etárias. No “quadro 2” é possível ver que tivemos participantes nascidos desde a

década de cinquenta até os anos dois mil. E, em virtude disso, tiveram contato com distintas realidades de ensino, abandonando a escola em contextos históricos e sociais diferentes, no entanto, foi curioso perceber que algumas situações não mudaram ao longo do tempo.

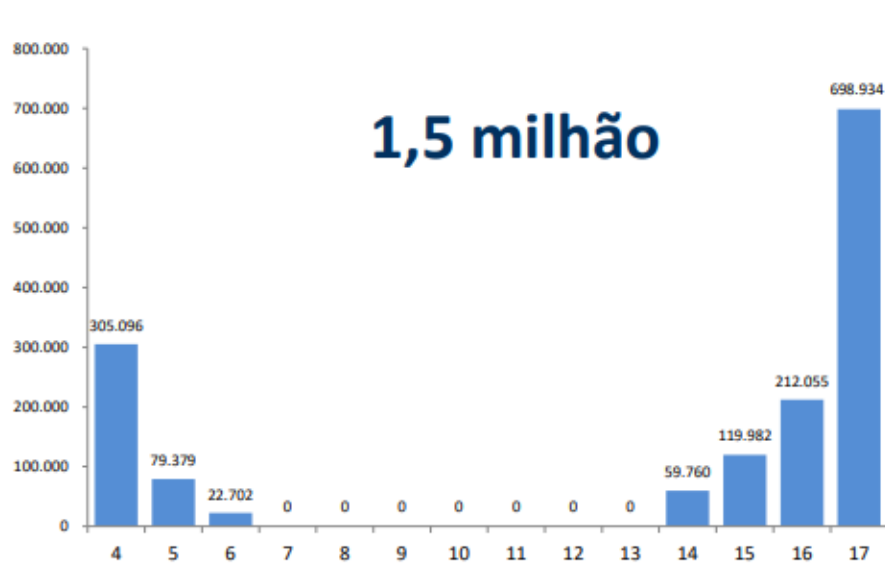
Tabela 7 - Informações sobre o período que os participantes saíram da escola

	Ano da saída	Ano escolar	Idade que possuía	Idade atual
Bruna	2018	2º ano E.M.	17	20
Carlos	2012	4º ano E. F.	12	21
Laura	2013	7º ano E. F.	14	22
Paulo	2012	5º ano E. F.	18	24
Samuel	2017	2º ano E. M.	19	23
Alice	2015	1º ano E. M.	18	24
Sandra	2014	9º ano E. F.	18	25
Mariana	2004	5º ano E. M.	15	32
Davi	2005	2º ano E. M.	17	33
Joana	2004	1º ano E. M.	17	34
Camila	1999	1º E. M.	23	45
Amanda	1992	4º ano E. F.	16	45
Ana	1980	5º ano E. M.	16	57
Pedro	1965	4º ano E. M.	10	66

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Essa tabela evidencia que a fase crítica para a evasão escolar é a adolescência, sendo o final desta ainda mais significativo. Três, dos quatorze participantes, deixaram a escola com 17 anos – idade que mais se repetiu – faixa etária em que um número significativo de jovens brasileiros não frequentava a escola em 2019, como se vê no gráfico a seguir. Entre os participantes, 6 deixaram a escola antes dos 17 anos e 8 aos 17 ou depois.

Gráfico 6 - População de 4 a 17 anos que não frequenta a escola no Brasil, em 2019.



Fonte: INEP (2020).

No gráfico, se considerarmos a idade que é prevista para cada nível de ensino, concluímos que muitos jovens não estão no ensino médio. Dentre nossos participantes, seis saíram no ensino médio, corroborando os dados no Brasil que mostram que, a adolescência e, especialmente o ensino médio, podem ser considerados como períodos críticos para a evasão escolar atualmente e devem ser motivo de atenção para políticas públicas de permanência no ensino.

Dentre os participantes mais velhos, a partir dos quarenta anos, três estudaram até o quinto ano, antes conhecida como quarta série. E, muito provavelmente, isso ocorreu porque na época vigorava a LDB 4024/61, com o exame de admissão para a quinta série do ginásio. Muitas cidades só dispunham de escolas privadas para essa etapa e, com isso, a maioria da população com menor nível socioeconômico, só estudava até a quarta série mesmo.

4.3 A percepção dos participantes acerca da escola e das experiências vivenciadas nela

Iniciamos esse tópico, destacando a importância de levarmos em consideração que os sujeitos produzem determinados sentidos a partir de seus contextos. Sendo assim, suas especificidades circunstanciais deveriam ser consideradas nos espaços educacionais, uma vez que isso propicia maior identificação desses sujeitos para com a escola e o processo de ensino, atribuindo mais sentido aos conteúdos escolares (FERREIRA; BATISTA; SOUZA, 2021). Dito isso, apresentamos as percepções dos participantes acerca da escola e do que vivenciaram nela.

Perguntamos como foi a experiência deles com a escola, qual era o significado dela, do que gostavam e do que não gostavam. E, curiosamente, embora tenham evadido da escola, todos disseram que a experiência escolar foi boa. Narramos a história da Joana e, posteriormente, do Samuel, porque consideramos que eles tiveram posturas diferentes em relação às suas vivências escolares, o que tende a ser resultado das diferenças contextuais e de gênero entre eles.

Joana tem 34 anos, é preta, casada, trabalha como dona de casa, seu marido concluiu a educação básica e os três filhos estão estudando. Ela saiu da escola no primeiro ano do ensino médio com 17 anos, e a respeito da experiência escolar e do significado da escola, disse: “*foi boa, o significado era de ter um bom futuro*”. Ela gostava do recreio, da educação física e das apresentações de trabalhos, mas não gostava de algumas disciplinas (não citou quais).

Joana saiu da escola porque engravidou e se casou, não conseguindo conciliar a vida de casada com a escola. A respeito disso, ela expõe:

se eu tivesse assim ... tivesse mais apoio, eu acharia que eu não tinha parado, mas tipo, eu não tinha ninguém para ficar com meu filho, né? Não tinha ninguém ... eu casei e fui embora ... aí, então, por isso que foi difícil, porque se eu tivesse, na época...ele tivesse ficado tipo com minha mãe ou tivesse creche dava para mim continuar, mas como não tinha ... eu tive que parar (Joana, 2021).

Ela acredita que, se tivesse continuado seus estudos teria, hoje, uma vida melhor. Ela disse ter uma casa própria, uma família, carro, moto, mas “*só faltou o sonho de ter um emprego melhor. Se eu tivesse terminado meu estudo eu poderia ter conseguido ser alguém melhor na vida.*” A escola para Joana era e ainda é um espaço muito importante para a formação e ela lamenta sua saída precoce da escola. Ou seja, ela compõe o grupo pessoas que consideram a educação importante e que acreditam que, através dela, é possível mudar a vida. É, também, um exemplo, de tantos outros, para os quais a saída da escola foi resultado de circunstâncias locais e familiares. A respeito disso, mais especificamente de quando a gravidez ocorre durante a escolarização, Célia Ratusniak (2019, p.189) diz:

A gravidez, o casamento e a maternidade colocam as mulheres numa condição diferenciada, que afeta o rendimento escolar. Vejamos alguns aspectos que configuram essa condição diferenciada. Primeiramente, o cuidado com a família retira o tempo livre das alunas, se estendendo muitas vezes para o tempo destinado a estudar e a frequentar a escola.

Ou seja, as mulheres precisam suspender o papel de estudantes para assumirem o papel de mãe. A sociedade, de certo modo, impõe às mulheres que elas assumam a figura "insubstituível" de mãe, daquela que deve cuidar dos filhos (as) de forma integral, fazendo com que o fato delas deixarem de ir à escola, seja naturalizado ou justificado (RATUSNIAK, 2019).

Mesmo diante do cenário de gravidez, dos desafios que enfrentaria, Joana afirmou que seu desejo era continuar estudando e, inclusive, quis retomar os estudos depois da entrevista, solicitando minha ajuda. Ela não falou sobre concluir a educação básica, mas queria fazer um curso técnico à distância. Imagino que, diante do contexto dela, tendo três filhos e tendo que cuidar da casa, talvez essa fosse a opção mais viável. Mas segundo ela, o marido não gosta dessa ideia, não a incentiva.

Em contrapartida, Samuel, mesmo não tendo que lidar diretamente com certas adversidades, não lamentou sua saída da escola e não considerou, até o momento da pesquisa, a hipótese de continuar ou retomar os estudos. Samuel possui 23 anos, é solteiro, preto, não tem filhos e atualmente trabalha como ajudante de motorista. Mora com a namorada, que concluiu a formação básica, mas ele saiu da escola com 17 anos quando estava cursando o segundo ano do ensino médio. Em relação à experiência escolar, ele disse: *“no começo achei que teria um futuro melhor, depois achei bobeira e deixei de gostar de ir”*. Em relação às disciplinas estudadas, ele disse que não gostava de física, nem de fazer a lição de casa, mas que gostava de literatura, de escrever, e de *“gastar as folhas do caderno”*.

Samuel não soube especificar os motivos que o fizeram sair da escola, e ao relatar o processo de saída, disse: *“eu apenas concluir[sic] o estudo até o final do ano e quando chegou no outro ano eu não renovei minha matrícula”*. A família dele, inicialmente, não aceitou, mas *“viram que não teve jeito e assim ficou”*.

Depois que saiu da escola, ele foi trabalhar, não ficou claro se por uma imposição ou se por escolha própria e, quando questionado sobre sua saída da escola, sobre a mudança que, porventura, ocorreu em sua vida, ele disse: *“hoje estou vivendo da melhor forma possível”*. E, no que diz respeito ao seu projeto de vida, Samuel nos disse que seu sonho é *“comprar uma moto e um lote para construir”*.

A partir desse fragmento da história de Joana e Samuel, buscamos exemplificar diferentes formas de pensar a educação e, considerando a evasão escolar, a necessidade de estar ou de concluir a escolarização básica.

É necessário repensar aquilo que é dado como certo nas formas de pensar e perceber o mundo: compreender o mecanismo de determinadas descrições e maneiras de pensar, para que servem, em que situações e para quem. Gergen (1999) alerta que neste exercício é importante não perder de vista que ele sempre é feito a partir da inserção em uma tradição que possui determinados valores e promove determinadas ações e formas de viver (RASERA; JAPUR, 2005, p.23).

Joana, 34 anos, lamenta ter deixado a escola, já Samuel, aos 23, não pretende retomar os estudos. Ao que nos parece, o fato de deixarem a casa dos pais e criarem uma nova família

foi um motivo significativo para o abandono do ensino médio. Mais uma vez, isso mostra a necessidade de as escolas se organizarem para receberem jovens trabalhadores, mães e pais e que precisam conciliar as tarefas escolares com outras demandas.

Ou seja, em virtude de n fatores, podendo ser alguns deles as características do grupo familiar, suas relações, as especificidades do local em que se reside e o período histórico-social vivenciado, as pessoas atribuem sentidos diferentes a um determinado assunto ou acontecimento. Nesse sentido, os participantes, ao falarem sobre o que não gostavam na escola, citaram questões distintas.

Alice disse que não gostava “*de alguns professores que eram bastante ignorantes e de certos alunos que não sabiam respeitar as pessoas e nem a elas mesmo*”; Pedro, que parou de estudar na 4ª série primária em 1965, disse que: “*não gostava de sair a pé para estudar, tinha que andar uns 11km. Naquela época não tinha ônibus para levar*”; Ana, que deixou a escola em 1980, relatou que não gostava “*dos castigos dos professores*”. Sandra, que deixou os estudos em 2014, disse que não gostava “*de matemática*”, mas também do “*bullying*²⁷” que sofria quando era estudante. Os demais participantes citaram, apenas, que não gostavam de algumas disciplinas, sendo elas: física, inglês, português, biologia, história, geografia e educação física.

A participante Amanda frequentou a escola nos anos oitenta, citou que não gostava de educação física. Sobre os motivos para ter saído da escola, ela relatou que não conseguiu estudar para uma prova e, por medo da professora, não voltou mais. Eu não explorei a respeito desse medo, talvez, porque eu também tenha sido aluna dessa professora que ela temia e por conhecer relatos de outros alunos dela. Na minha época, ela dava beliscões e colocava de castigo, olhando para a parede (nós chamávamos esse castigo de “cheirar a parede”), eu não me lembro de ter sido castigada desta forma, mas lembro dos colegas passando por isso. Minha mãe, que também foi aluna dela, conta que além, desses castigos, ela também mandava ajoelhar no milho.

Quando nos deparamos com o relato da Alice, sobre os professores serem pouco tolerantes com os erros dos alunos, tendo ela frequentado a escola nos anos dois mil, século XXI, pensamos que, apesar de hoje não haver os castigos físicos que existiam antes, a postura do professor pode impactar o cotidiano escolar dos estudantes ocasionando, até mesmo a evasão.

²⁷ O *bullying* é um termo inglês que se originou do verbo “to bully” e, traduzindo para o português, significa agir de forma grosseira. A primeira pessoa a estudar esta violência foi o professor/pesquisador Dan Olweus, da Universidade de Bergen (1978 a 1993), na Noruega. Ele desenvolveu os primeiros critérios para detectar o problema de forma específica (GURPILHARES *et al*, 2018).

Ao analisarmos os aspectos que os participantes disseram que gostavam na escola, percebemos que eles, de certo modo, se mantiveram com o passar do tempo. Ana e Amanda, que respectivamente estudaram nas décadas de setenta e oitenta, citaram as brincadeiras, os amigos e a merenda escolar, bem como, Mariana, Carlos e Paulo, que além desses itens, citaram as festas.

Com isso, podemos inferir que a escola como um espaço de socialização tem sido importante talvez até mais do que os conhecimentos escolares. Talvez pela forma, pelo método, pela falta de vínculo com os professores, etc., mas o fato é que a forma como a escola era e está organizada, parece não ser o mais importante para esse grupo. Nesse sentido, Juarez Tarcisio Dayrell (2010, p.2) discorre que:

a instituição escolar seria resultado de um confronto de interesses: de um lado, uma organização oficial do sistema escolar, que "define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais." (p.58); de outro, os sujeitos - alunos, professores, funcionários, que criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social (...). Aprender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura.

Portanto, os estudantes possuem um papel ativo no cotidiano escolar e nos sentidos produzidos sobre ele, e esses sentidos, bem como os significados atribuídos a essa instituição variam de sujeito para sujeito. As significações são construídas a partir do social, devendo ser compreendidas como reflexos da realidade (ASBAHR, 2014). E os sentidos, são gerados a partir dessas significações. Segundo Flávia da Silva Ferreira Asbahr (2014, p.268), "a forma como o indivíduo apropria de determinadas significações, ou mesmo se apropria ou não, depende do sentido pessoal que tenha para o sujeito". Mary Jane Spink e Benedito Medrado (2013, p.1) discorrem que "o sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas (...) constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta". E, por fim, Kenneth Gergen destaca que "nenhum de nós pode fazer sentido sozinho; é na coordenação de nossas ações – ou co-ação – que o significado nasce, se sustenta ou morre." (GERGEN, 2015, p. 123). Nesse sentido, o construcionismo social traz a possibilidade de percebermos, de modo diferente, a mesma situação, um mesmo assunto. Em relação a isso, no tópico a seguir apresentamos os significados da escola para os participantes, bem como, exploramos um pouco mais os motivos apresentados para deixarem a escola.

4.4 Os significados atribuídos à escola e as mudanças e impactos causados na trajetória dos participantes após a evasão do ensino

Na conversa com os participantes, buscamos compreender tanto os significados que davam à escola enquanto ainda estudavam, quanto a percepção atual. Sendo assim, perguntamos, no início da entrevista qual era o significado da escola para eles e, ao final, se a opinião deles havia mudado ao longo de sua vida e qual era o significado da escola para eles hoje.

A participante Alice tem 24 anos, é solteira, preta, tem dois filhos, e trabalha como dona de casa. Ela saiu da escola em 2015, quando cursava o segundo ano do ensino médio e possuía 18 anos. Mora com os pais – que saíram da escola no ensino fundamental - e os dois filhos, um deles está estudando e o outro ainda não possui a idade mínima para ingressar na escola.

Quando questionada sobre a experiência escolar dela, bem como sobre o significado da escola, ela disse: "*às vezes me arrependo de não ter continuado com os estudos. Mas a experiência foi muito boa, ainda mais pra frente pretendo acabar de onde eu parei*". Ela não gostava da postura de alguns professores, que segundo ela, eram ignorantes, mas gostava dos conteúdos das disciplinas, exceto de matemática e inglês. A respeito do que a levou a sair da escola, ela relata: "*acabei me levando e cai na conversa de mas (más) influências que me tiraram da cabeça e comecei a deixar de ir pra escola ia mas sempre todos os dias matava aula, perdia provas matérias importantes isso me levou a sair de vez da escola*". O pai a proibiu de ir à escola quando descobriu que ela estava faltando às aulas, o que inicialmente ela achou que "*foi bom*", mas depois de uns anos, se arrependeu. Quando questionada se houve alguma mudança na sua vida, após essa saída, ela disse que: "*a mudança que teve é que depois que saí da escola, tive filhos*". Caminhando para o final da entrevista, perguntamos aos participantes qual era o significado atual da escola para eles e se havia mudado em relação a como enxergavam quando eram estudantes. A resposta da Alice para esse questionamento foi que: "*hj em dia o significado escola pra mim é totalmente diferente de antes. Pq hj em dia a escola tem muito valor pra mim pq sem a escola não somos nada pra gente ter alguma coisa na vida depende da escola*".

Marina apresentou uma perspectiva diferente da Alice. Ela possui 32 anos, é solteira, preta e trabalha como agente de fiscalização rodoviária. Saiu da escola em 2004, quando cursava a quinta série e possuía 15 anos. Mora com a mãe e o irmão, que não concluíram a educação básica. Sobre a experiência escolar e o seu significado, ela disse que foi "*uma experiência boa mais não tinha cabeça para os estudos. Não tinha significado*". Embora

Mariana não tenha falado isso, o fato de estar com 15 anos na 5ª série pode ter feito com que ela sentisse que não tivesse “cabeça para os estudos”. Quanto ao que não gostava, ela afirmou que “*não gostava de estudar mesmo*” e que gostava só das amizades. Sobre sua saída, contou que já desejava sair, mas que uma queda fez com que ela fraturasse o joelho e, após esse ocorrido, não voltou mais. Os pais não gostaram, mas também não insistiram para que ela continuasse. E ainda sobre a saída, ela relata: “*fiquei de boa, né? Era de menor, não podia trabalhar, mas fazia algumas coisas para ajudar em casa mesmo... serviço de casa mesmo*”.

A respeito do significado da escola, ela havia dito que, na época, não tinha significado, mas quando perguntamos sobre a opinião atual, ela disse:

A minha (opinião) continua a mesma, mas tipo assim, se você quiser um investimento tem que... igual, eu tenho os meus sobrinhos e eu sei que para eles crescerem... é... estudar, passar todas as etapas dos estudos e investir para frente, então tem que investir nos estudos mesmo pra ver se a pessoa consegue formar em uma outra coisa, por que é difícil, entendeu? Muito difícil! (Mariana, 2021)

Ou seja, me parece que dar prosseguimento aos estudos, talvez, fosse algo que só não tivesse significado ou sentido para ela, mas ela reconhece que pode ter para outras pessoas, pois comenta sobre os sobrinhos estudarem, passar todas as etapas e se formarem em alguma área.

Pelo relato de Mariana, temos a impressão de que ela não se sentia capaz o suficiente para terminar os estudos e a fratura no joelho lhe deu uma justificativa para não voltar para a escola, embora não a impedisse de fazer serviços de casa. As contínuas reprovações podem fazer com que os estudantes se sintam cada vez menos confortáveis com os outros estudantes, ficando em turmas com crianças mais novas e não se sentindo capazes de aprender, o que pode ser um dos fatores que levou à desistência de Alice.

Os três participantes mais velhos dessa pesquisa, considerando o período que estavam estudando, destacaram que a educação escolar era uma forma de obter aprendizado e um meio de “ser alguém” na vida. Quando perguntamos sobre como eles a compreendem atualmente, além de reafirmarem a necessidade dela, frisaram a questão de haver mais oportunidades e incentivo aos estudos hoje e que o mesmo “*faz falta*” (Amanda). Os três participantes mais novos, a respeito desse mesmo assunto, do significado atual da escola (após terem saído dela), respectivamente disseram: “*eu poderia estar formada pra conseguir algo melhor e que se eu pudesse voltar a estudar eu voltaria*” (Bruna, de 20 anos); “*a escola é muito boa*” (Carlos, 21 anos); “*a escola é um lugar muito bom e infelizmente não deu pra mim seguir nela na minha época*” (Paulo, 22 anos).

No que diz respeito a Paulo, ele saiu da escola em 2012, ou seja, já existiam as políticas ou programas que facilitariam, ou pelo menos deveriam, a sua permanência, mas infelizmente, não foi o que aconteceu, pois o motivo que o levou a sair da escola foi a falta de ônibus. Apesar de não ter detalhado isso nas entrevistas, em conversas informais que tivemos, ele me disse que o ônibus às vezes não passava em frente à escola e que, por isso, algumas vezes ele teve que correr atrás do ônibus sendo que, por duas vezes, voltou a pé do centro da cidade (onde estudava) até sua casa, um trajeto de aproximadamente 12 km. Depois de ter sido obrigado a dar essas duas longas caminhadas, porque não tinha dinheiro para pagar um meio de transporte, desistiu de continuar estudando.

Mais adiante discutiremos sobre o transporte escolar, e retomaremos o ocorrido com o Paulo, mas por hora deixamos a reflexão de que não basta criar os programas educacionais, é preciso acompanhar e garantir sua efetividade.

4.5 A escola e o campo

Considerando as discussões que realizamos no capítulo anterior sobre a escolarização da população do campo e a importância de atentarmos para as especificidades do campo e o cotidiano dos estudantes que residem nele, no processo de ensino, perguntamos aos participantes se eles viam alguma relação entre a escola ou conteúdos ensinados nela com o lugar em que viviam, e pedimos para darem exemplos dessa relação. Dos quatorze, oito disseram que não viam relação e seis disseram que sim.

Alguns dos exemplos dados não pareciam demonstrar, diretamente a relação dos conteúdos escolares com o cotidiano do campo, como os seguintes: Davi: *“Aprendi comunicar mais com as pessoas”*; Sandra: *“Eu não sei explicar pra vc esta pergunta, me desculpa”*; Joana: *“Na zona rural é muito sossegado a gente relaxa mais tranquilo e é mesma coisa da escola na escola a gente tem que concentrar nas atividades e precisamos de um lugar tranquilo tmb... Mais ou menos isso”*.

Outras respostas se aproximaram mais de conteúdos voltados para o campo, tais como as de Laura: *“Q na zona rural os estudantes não tem conhecimentos com na escola né mais na escola na matéria de história e geografia a gente vê muitas gravuras e imagens que tem tudo a ver com coisa da zona rural”*; e Alice: *“O professor não me lembro o nome mais. São muito tempo sem estudos. Mas o pouco q me lembro são q falavam q a zona rural são desenvolvidas cultivos de vários alimentos e a criação de animais. E sobre o desmatamento q pode ocorrer na zona urbana tmb mas na zona rural e mas comum acontecer isso...eu não lembro de muitas*

coisas não” e Samuel: “*Acho q não viu... Única coisa q eu sabia mais era sobre os mares de morro q teria em MG e na roça também acho q dar para ver isso*”.

Diante das respostas desse segundo grupo, percebemos que, através das imagens dos livros didáticos e de alguns conteúdos curriculares, os estudantes têm a oportunidade de ver algo relacionado ao lugar que vivem, o que não significa que recebem uma educação preocupada ou direcionada para as especificidades da dinâmica do cotidiano deles. A Secretária Municipal de Educação de Viçosa nos informou que não há uma recomendação sobre um ensino voltado às especificidades do campo, nem mesmo nas escolas localizadas nessa área, pois a lógica é a mesma das escolas urbanas, afirmando que intencionam mudar isso, proporcionando aos estudantes do campo uma educação adequada às suas condições.

Segundo Cristiane Marinho (2008), a discussão sobre os saberes campesinos serem considerados nas salas de aulas e em outros espaços de formação é algo que ainda está em processo ou que pode nem ocorrer. Diante disso, reforçamos a relevância de tais saberes serem considerados, uma vez que, ao serem questionados sobre o motivo que os levou a sair da escola, dois participantes apenas disseram que não queriam mais e uma das participantes relatou que deixava de assistir às aulas. E, isso pode ter ocorrido porque não conseguiram criar vínculos com a instituição e/ou com o ensino, o que pode ser resultado desse distanciamento entre esse o espaço e a cultura em que viviam e os saberes escolares.

4.6 O processo de evasão e os motivos que os levaram a sair da escola

Para construir a discussão desse tópico sobre o processo de evasão, fizemos aos participantes duas perguntas: a primeira delas foi se existiu algum motivo para eles terem saído da escola e, caso a resposta fosse afirmativa, pedimos que dissessem qual ou quais foram. Para iniciar esse assunto, apresentaremos a história de Davi.

Davi tem 33 anos, tem dois filhos, é preto, solteiro e trabalha como açougueiro. Mora com a mãe, uma irmã e os dois filhos. A mãe e a irmã não concluíram a educação básica e os filhos dele estão estudando. Ele considerou a experiência escolar muito boa, disse que não gostava das disciplinas de matemática e física, mas que gostava de outras, sendo uma delas a educação física. Davi saiu da escola aos 17 anos, quando cursava o segundo ano do ensino médio. Quando questionado sobre o motivo que o levou a sair da escola, ele disse: “*tinha que começar a trabalhar/minha namorada engravidou*”. A gravidez da namorada fez com que continuar estudando deixasse de ser uma opção para ele. Assim como Joana, que deixou a escola por ter engravidado, Davi representa um caso menos comum, mas também real, de homens que

se tornam pais durante o processo de escolarização e assumem a responsabilidade de trabalhar para sustentar o(a) filho(a).

De acordo com o gráfico 5, no qual apresentamos os motivos que os jovens disseram que os levaram a abandonar o ensino em 2018, a gravidez é a segunda maior causa do abandono das meninas, estando, em primeiro lugar, a falta de interesse. Não houve nenhuma porcentagem de meninos que citaram a gravidez. Os maiores motivos dos meninos foram a falta de interesse e o trabalho. Mas a história de Davi nos faz considerar a hipótese de que essa necessidade de trabalhar dos meninos, que apareceu com recorrência no gráfico em questão, pode estar relacionada à gravidez de suas companheiras.

Considerando os motivos que levaram os participantes a saírem da escola, retomamos a discussão sobre os motivos que levam os estudantes a evadirem serem intra e/ou extraescolares. Os fatores extraescolares dizem respeito ao cenário fora do contexto escolar em que os sujeitos estão inseridos, estando ligados, principalmente, ao aspecto socioeconômico, ao acesso à alimentação básica, condições de moradia, saneamento básico, falta de transporte, enfim, a tudo que o sujeito é privado política, cultural e socioeconomicamente. Já os fatores intraescolares dizem respeito ao que ocorre dentro da escola, à organização escolar, à metodologia, ao corpo escolar, às relações, e assim por diante (PEIXOTO; CALVACANTE; ARAÚJO *et al*, 2018). A seguir, apresentamos um quadro com diversas causas para evasão escolar, que a partir do nosso entendimento, são intra e extraescolares.

Quadro 4 - Motivos que levaram os participantes a saírem da escola

Laura	Preguiça de acordar todo dia cedo, faltava muito de aula, até que resolveu parar de estudar.
Alice	Relatou que caiu “ <i>na conversa de más influências</i> ” e começou a deixar de ir pra escola. Costumava “matar aula”, e com isso perdia provas e matérias importantes, o que segundo ela, a levou a sair de vez da escola.
Bruna	Matava aula, mas percebeu que não adiantava acordar cedo pra matar aula. Segundo ela: “ <i>era uma diversão pra mim matar aula</i> ”.
Mariana	Disse que já não queria mesmo estudar, mas após cair e quebrar o joelho, aproveitou e não retornou após a recuperação.
Sandra	Disse que não queria mais estudar
Amanda	Segundo ela, teria uma prova, mas não havia estudado e, achando que a professora iria brigar, não voltou mais.
Carlos	Não quis mais estudar
Pedro	Teve que parar para trabalhar e ajudar o pai. “ <i>Minha família era pobre e a escola ficava muito distante.</i> ”
Ana	Teve problema de saúde. “ <i>fiquei muito tempo fazendo tratamento e não voltei mais. Minha família também não era a favor que eu estudasse.</i> ”

Davi	Teve que começar a trabalhar porque a namorada engravidou.
Joana	Engravidou, casou e não conseguiu conciliar a vida de casada com os estudos
Camila	Saiu porque casou e no lugar em que foi morar “ <i>ñ tinha como dar continuidade nos estudos.</i> ”
Paulo	Falta de ônibus

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

É bem interessante notar que começar a faltar às aulas é um prenúncio da evasão. Além disso, as meninas falaram sobre não gostar de ir à escola, faltarem em dias de atividades que eram consideradas mais difíceis e que elas temiam não dar conta, bem como, temer a reação dos professores são fatores que geram maior distanciamento da instituição escolar: falta de interesse e motivação e medo do fracasso. Diante disso, é preciso que as escolas fiquem atentas aos alunos que começam a faltar, bem como, aos processos pedagógicos e as vivências em sala de aula, buscando evitar que os estudantes criem experiências negativas relacionadas à escola.

Gravidez e casamento também se mostram como eventos importantes que alteram a rotina e as prioridades. São jovens que, muitas vezes, estão lidando com o nascimento do primeiro filho, a necessidade de cuidar da criança, de si mesmos, de uma casa e que não conseguem conciliar estas demandas com a escola. Portanto, é preciso se pensar em programas especiais para que jovens trabalhadores, pais e mães em processo de gestação, casamento e com filhos tenham garantidos o seu direito à educação.

A falta de interesse ou de motivação foi citada por alguns participantes e pode ser porque, segundo Trombini, Olegário, Laroque (2017), as escolas estão ficando menos atrativas. Mesmo diante das inovações tecnológicas e do avanço dos meios de comunicação e informação, as aulas continuam sendo expositivas e sem recursos midiáticos, portanto, distante do cenário atual no qual vivem os estudantes.

E quanto aos motivos apresentados, ligados à questões externas a escola, eles dialogam com Pierre Bourdieu que, como já discutimos, discute sobre como os fatores sociais, econômicos e culturais estão ligados ao fracasso de alguns estudantes. Nessa mesma perspectiva, José Freitas (1995), Itamar Silva (1995), Luís Freitas (2002), Lindomar Boneti (2003), Isabela Menezes (2016) e Claudete Vieira (2019) acreditam que os estudantes são vítimas da concepção político-social da sociedade e/ou das desigualdades sociais.

As falas de Pedro e Davi, sobre a necessidade de trabalhar também condizem com as considerações que já trouxemos nesse trabalho de Maria Adenilsa Ferreira (2017). Segundo essa autora, a realidade social de muitas famílias, como a necessidade de complementar a renda familiar, leva vários adolescentes e crianças a abandonarem a escola para que possam, junto

com os pais e/ou responsáveis, atender as necessidades básicas de sobrevivência, como alimentação, moradia, segurança, etc. Pode ser que, culturalmente, nestas comunidades rurais, se exija mais dos meninos a inserção no mercado de trabalho, enquanto para as meninas é perfeitamente aceitável que elas deixem os estudos para realizar trabalhos domésticos não remunerados. Ao final da adolescência, os meninos já podem ver na inserção no mercado de trabalho uma forma de conquistar alguns bens materiais e poderem formar uma família.

Graciele Silveira (2012), detectou que a distância que os alunos precisam percorrer até a escola é um dos motivos que os levam a desistir do ensino. Na época em que frequentei a educação básica, devido a essa questão da distância, tínhamos que acordar muito cedo, aproximadamente 5:20h da manhã, e caminhar uns 3km até o ponto de ônibus. E nos dias de chuva, o ônibus escolar costumava não aparecer. Era uma rotina cansativa. Mas mesmo diante disso, não poderia deixar de reconhecer que a existência do transporte escolar foi imprescindível para a continuação dos nossos estudos. Laura também comenta a dificuldade de acordar cedo todos os dias, pois devido à distância, os estudantes moradores da zona rural precisam levantar mais cedo, especialmente quando estudam em escolas da cidade, percorrendo um trajeto mais longo de um ônibus que busca também outros estudantes e tem horário de chegada e saída da escola. Uma vez perdido este horário, está perdido o dia escolar.

Segundo Larissa Amaro, Ana Cláudia Rodrigues e Marcelo Saturnino (2021), existiram três programas de transporte escolar: o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) criado em 1994, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), implementado em 2004 e o Programa Caminho da Escola, de 2007. O primeiro foi extinto e “atualmente, o transporte escolar de alunos do campo vêm de dois programas executados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC): o PNATE e o Programa Caminho da Escola, ambos voltados para o atendimento dos alunos prioritariamente do campo” (AMARO; RODRIGUES; SATURNINO, 2021, p.370). Dentre os fatores que levaram à criação desses programas, um foi a nucleação das escolas que aumentou o caminho a ser percorrido por vários estudantes até a escola, fazendo com que esse fator assumisse maior relevância para o acesso e permanência deles.

No caso das zonas rurais, o distanciamento das escolas em relação à residência das famílias fez do transporte escolar a ação mais imediata de garantia de acesso e permanência do estudante. Isso trouxe implicações diretas e indiretas aos alunos e ao poder público (LORD, 2019, p.133).

Nesse sentido, o transporte, apesar de suas limitações, é uma política que contribui para garantir o direito a educação. Mesmo não podendo contar com ele nos dias de chuva e de não

passar próximo da residência de todos os estudantes, todos os participantes dessa pesquisa se referiram a ele como algo bom, que se não existisse não teriam como ir à escola ou seria difícil. Perguntamos se na época que eles estudavam, havia transporte escolar, como era, e como seria se não houvesse.

Quadro 5 - Respostas dos participantes sobre o transporte escolar

	Havia?	Como era?	E se não tivesse?
Laura	<i>Na minha época tinha o transporte escola sim</i>	<i>Era muito divertido</i>	<i>Então eu acho q sem o transporte escola seria um pouco difícil da gente i todo os dias estudar na cidade</i>
Joana	<i>Tinha transporte sim</i>	<i>Tinha época de chuva que não tinha e eu tinha que vim no ônibus de linha mesmo. Ou se virar em carona</i>	<i>Seria muito difícil viu</i>
Davi	<i>Sim tinha transporte sim</i>	<i>Era muito bom</i>	<i>Não ia ter como ir né</i>
Mariana	<i>Tinha transporte sim</i>	<i>Muito bom viu nada reclamar</i>	<i>Se não tivesse não iria para a escola da cidade</i>
Paulo	<i>Sim</i>	<i>Bão</i>	<i>Não teria ido para a escola</i>
Amanda	<i>Não (têm 45 anos e deixou a escola em 1992)</i>		...
Camila	<i>Não (têm 45 anos e deixou a escola em 1999)</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

É importante esclarecer que a realização dessas perguntas ocorreu num período diferente das demais. Depois de observarmos que, nas respostas, alguns dos participantes trouxeram questões que diziam respeito ao transporte escolar e, principalmente, por termos nos dado conta de que esse transporte compôs a trajetória escolar da maioria deles, inserimos esse tema na pesquisa. E, talvez em virtude de ter sido enviada depois, não tivemos o retorno de todos os participantes.

Pedro, que deixou a escola em 1965, apesar de não ter respondido a essa pergunta, disse que não gostava de ter que ir a pé para estudar, que tinha que andar uns 11km, porque naquela época não tinha ônibus. E, em outro momento da entrevista, ele falou sobre hoje em dia ser mais fácil estudar e que há mais oportunidade.

Joana, em seu relato sobre esse assunto, trouxe que para ir à escola ela tinha que pegar o transporte escolar, mas “*tinha época de chuva que não tinha*” e ela “*tinha que vim (ir) no ônibus de linha mesmo ou se virar com carona*”. Mas mesmo diante dessas limitações, ela reconhece que, sem o transporte escolar, seria muito mais difícil.

Segundo a Secretária Municipal de Educação de Viçosa, o transporte escolar do município atende, em média, 800 alunos da zona rural por ano. Atualmente são 23 rotas de transportes na área rural e eles atendem, inclusive, crianças que estudam em creches filantrópicas da cidade. Não soube nos informar com exatidão o número de crianças que vão para essas creches.

No entanto, tivemos o Paulo que, apesar de ter o transporte escolar, deixou de ir à escola porque teve problemas para acessá-lo. Em virtude disso, reafirmamos que essa política é extremamente importante para a garantia do acesso e permanência na escola, mas é necessário maior acompanhamento dos gestores responsáveis, para que ele atenda da melhor forma possível a todos.

Além das questões ligadas à localidade, como o distanciamento da escola e o contraste entre a dinâmica/contexto do campo e o da escola, há também o fato de que dependendo das características do sujeito, tais como cor da pele e gênero, bem como das condições financeiras, permanecer no processo de escolarização se torna ainda mais desafiador ou até mesmo inviável. Portanto, é importante compreendermos a evasão escolar em suas diferentes ramificações, bem como defender que as medidas desenvolvidas pelo país, estados e municípios, para amenizar ou combater a evasão escolar, levem em consideração essa diversidade de situações e complexidade de fatores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa, partiu das minhas experiências e das questões observadas em meu contexto, ao longo da minha trajetória pessoal e escolar. Foi a partir dela que tive contato com o referencial teórico sobre a evasão escolar e sobre o processo de escolarização da população do campo.

No primeiro capítulo, realizamos uma discussão sobre os dados da evasão escolar, sua incidência e ocorrência em todos os anos do ensino fundamental e médio. Identificamos que os abandonos na zona rural foram superiores aos da zona urbana, nos âmbitos nacional e estadual, no entanto, a forma como os dados do abandono é gerada não nos permite conhecer, com mais exatidão, o número de estudantes do campo que deixam a escola, pois os dados se referem à escola onde o estudante está matriculado e não onde reside. Destacamos, portanto, a necessidade de uma revisão da forma como são coletados e disponibilizados esses dados, para se ter conhecimento de quantos sujeitos dos campos estão, de fato, abandonando o ensino.

No segundo capítulo, discorremos sobre a evasão escolar, os fatores que a provocam, e ações realizadas pelo estado de Minas Gerais visando amenizar ou combatê-la, abordando ainda o processo de constituição da educação enquanto um direito que é fundamental, mas para que tal direito seja garantido, é imprescindível que sejam assegurados também o acesso e a permanência.

No capítulo III, discorremos um pouco mais sobre a escolarização da população do campo, através de um breve histórico da educação rural e do processo de constituição da educação do campo, bem como, do debate sobre o processo de nucleação. E, a partir desse capítulo, mostramos que as reivindicações dos movimentos sociais e/ou educacionais tem sido muito importantes na defesa de uma educação adequada às especificidades do campo. No entanto, ainda há muito o que ser feito para que essa população não sofra tanto os efeitos das desigualdades sociais e territoriais.

Durante a análise dos dados coletados nas entrevistas, analisados no último capítulo, finalmente, me reconheci como pesquisadora e percebi que essa dissertação é muito mais do que o produto da Pós-Graduação em Educação. Ao realizar as entrevistas, conversar com os participantes dessa pesquisa, esses que são, em sua maioria, pessoas conhecidas e residentes no mesmo lugar que eu, enfim, pessoas com as quais me identifico, comecei a me emocionar com o que eu estava produzindo e este trabalho fez sentido para mim. E pode ter feito sentido também para os participantes, tendo em vista que duas entrevistadas me procuraram após a conversa que tivemos, para ajudá-las na retomada dos estudos. Considerando isso, chamo

atenção para as políticas e programas, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que possibilitam que as pessoas possam frequentar a escola em um período diferente do pré-determinado, desconstruindo a ideia de que há uma faixa etária específica, correta ou ideal para concluir a escolarização. A EJA, assim como, a Pedagogia da Alternância²⁸ são exemplos de possibilidades de formação que rompem com o formalismo do processo educativo do ensino regular. Além disso, o fato de não haver uma organização temporal e espacial linear, amplia as oportunidades de acesso e permanência e, conseqüentemente, torna o processo formativo mais inclusivo.

Essa pesquisa permitiu, também, que constatássemos que os significados que os participantes deram para a escola, estavam relacionados às relações, aos momentos em que eles podiam socializar. Nesse sentido, ficam os seguintes questionamentos: será que as propostas curriculares para a educação básica estão em consonância com as ambições dos estudantes, com o que eles esperam da educação? Será que essas propostas buscam, também, priorizar ou atender às demandas da população ou apenas as demandas sociopolíticas e econômicas?

Destaco, também, que a evasão escolar, bem como outros impasses educacionais, são construções sociais, portanto, reflexos da forma como nos organizamos, do modo como construímos os espaços, dos diálogos travados, das posturas adotadas, enfim, de tudo que realizamos ou deixamos de realizar em nossos cotidianos. Conseqüentemente, trata-se de uma questão educacional, institucional, histórico, cultural e/ou político, e problema social, que implica e é implicado por todos, direta ou indiretamente.

Por fim, penso que falta incorporar uma defesa pelo direito à educação para todos os jovens, especialmente os do campo, que lidam com condições diferenciadas que precisam ser consideradas: uma menor escolarização dos familiares, a falta de sentido e significado da escola, intensificada pela desconexão entre a realidade do campo e os conteúdos estudados, a distância percorrida para chegar à escola, a necessidade de auxiliar a família em trabalhos agrícolas, e outras condições que podem afetar outros jovens, como o medo de enfrentar situações como avaliação escolar, o medo de professores que são intolerantes diante do fracasso e de erros cometidos pelos alunos; gravidez, casamento, necessidade de se dedicar mais tempo em atividades visando maior remuneração para aquisição de alguns bens de consumo. O direito à educação para todos precisa levar em conta a especificidade destes grupos de forma a, não apenas mantê-los na escola, mas principalmente, oferecer ensino de qualidade para que estes

²⁸ A pedagogia da alternância consiste numa metodologia que procura associar diferentes vivências formativas, distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos (Escola-Família-Comunidade). E possui como finalidade não só uma formação profissional, mas também humana, social e política (MARTINS, 2019, p.16).

estudantes possam aprender conteúdos significativos para sua vida, tanto no campo quanto na cidade.

REFERÊNCIAS

- AMARO, L.; RODRIGUES, A. C.; SATURNINO, M. Transporte escolar e educação do campo: o que revelam as investigações entre 2009-2019 na BDTD? **Communitas**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 369–384, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/5606>. Acesso em: 19 mar. 2022.
- ARAGAKI, Sérgio Seiji; LIMA, Maria Lúcia Chaves; PEREIRA, Camila Claudiano Quina; NASCIMENTO, Vanda Lúcia Vitoriano do Nascimento. Entrevistas: negociando sentidos e coproduzindo versões de realidade. In: SPINK, Mary Jane Paris *et al* (Orgs.). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014, p.57-74.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 2ª ed., 1996.
- ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, 2000, p. 33–40. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 18, n. 2, p. 265-272, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182744>. Acesso em: 20 fev. 2022
- AZEVEDO, Denílson Santos de. As ‘Reuniões Gerais’ como dispositivo pedagógico de modelação no ensino de Agricultura em Minas Gerais (1928-1951). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 17, n. 1, p. 116-139, Jan/Mar 2017. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/17228/1/artigo.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2022.
- BAGLI, Priscilla. **Rural e urbano nos municípios de Presidente Prudente, Álvares Machado e Mirante do Paranapanema: dos mitos pretéritos às recentes transformações**. 2006. 206 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2006.
- BARBOSA, Tânia Maria Meneses Farias. **A implementação do Projeto Acelerar para Vencer (PAV) em uma unidade escolar: das intenções às ações**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013. 197 p.
- BARREIRA, T.F. *et al*. Diversidade e equitabilidade de Plantas Alimentícias não Convencionais na zona rural de Viçosa, Minas Gerais, Brasil. **Revista Brasileira de Plantas Mediciniais** [online], v. 17, n. 4, p. 964-974, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1983-084X/14_100. Acesso em: 23 mar. 2022.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 192 f, 2016. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-gepec/educacao-rural-no-brasil-do-ruralismo-pedagogico.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 2111 de 26 de junho de 2015**. Altera artigos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1531540>. Acesso em: 14 mar. 2022.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Nota técnica 002/2010**: cálculo das Taxas de Rendimento Escolar Censo da Educação Básica 2009. Brasília, DF: INEP, [2011]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/centso/2009/NT_indicadores_rendimento2009.pdf. Acesso em: 05 jan. 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2021**: divulgação dos resultados. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/centso_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Taxas de rendimento**. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>. Acesso em: 26 jan. 2021.

_____. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006.

_____. **Lei nº 12.796 de 04 de abril 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2013.

_____. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1990.

_____. **Lei nº 14.284, de 29 de dezembro de 2021**. Institui o Programa Auxílio Brasil e o Programa Alimenta Brasil; define metas para taxas de pobreza; altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e dispositivos das Leis nos 10.696, de 2 de julho de 2003, 12.512, de 14 de outubro de 2011, e 12.722, de 3 de outubro de 2012; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 29 de dezembro de 2021.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

_____. Secretaria Nacional de Juventude (SNJ). **Diagnóstico Situacional e Diretrizes para Políticas Públicas para as Juventudes Rurais Brasileira**. Brasília: SNJ, 2018. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/259>. Acesso em: 19 fev. 2021.

BONETI, L. W. (coord.) **Educação, Exclusão e Cidadania**. Editora Unijuí, 2003, 208 p.

CALAZANS, M.J.C. Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J., DAMASCENO, M.N. (org.). **Educação e Escola no campo**. Campinas: Papirus, p.15-40, 1993. Disponível em: <http://educacaodocampo-bibliotecavirtual.blogspot.com/2011/02/5-educacao-rural.html>. Acesso em 20 nov. 2021.

CHAVES, Brisa Bela Alves Nascimento. **Evasão no Ensino Médio: estudo de caso no interior de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, 2019, 110 f. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/evasao-no-ensino-medio-estudo-de-caso-no-interior-de-minas-gerais/>. Acesso em: 26 jan. 2021.

COSTA, B. R. L. Bola de Neve Virtual: O Uso das Redes Sociais Virtuais no Processo de Coleta de Dados de uma Pesquisa Científica. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v. 7, n. 1, p. 15-37, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/viewFile/24649/16131>. Acesso em: 19 mar. 2021.

COUTINHO, Janailton. **Experiências de formação da FETAG-RJ: educação do campo em questão**. 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado em Instituições sociais e desenvolvimento; Cultura, processos sociais e conhecimento) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, n. 48, p. 205-222, dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000200010>. Acesso em: 21 fev. 2021.

_____. Vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Jornal de Políticas educacionais**, v.10, n.20, p.03-17, jul-dez. de 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49964>. Acesso em: 21 fev. 2022.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa** [online], v. 30, n. 1, p. 73-89, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100005>. Acesso em: 08 nov. 2021.

DAYRELL, Juarez T. **A escola como espaço sócio-cultural**. 27f., 2010. Disponível em: <https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

FÁVERO, Osmar. MEB – Movimento de Educação de Base, primeiros tempos: 1961-1966. In: **V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação**. Évora: Fórum Eja, 2004. p. 1-15. Disponível em: http://www.forumeja.org.br/files/meb_historico.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

FERREIRA, João Cesar Souza. **Evasão escolar e o programa poupança jovem: um estudo de caso no município de Teófilo Otoni, MG**. 2016. 89 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, 257-272, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em: 06 jan. 2021.

FERREIRA, M.A.B. Evasão escolar na zona rural: estudo realizado em escola da rede municipal de ensino na comunidade do juá - Caruaru/PE. **IV Congresso Nacional de Educação**, 2017, s/p. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA5_ID2891_16102017232914.pdf. Acesso em: 16 set. 2019.

FERREIRA, V. J.; BARROS, T. B.; SOUZA, R. de C. de. As experiências de uma professora e a proposta freireana: diálogos possíveis. **Revista Pedagogia em Ação**, v. 17 n. 3, p. 187-199, 2021. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/27115/18791>. Acesso em: 16 out. 2021

FRANCO, A. A. M. et al. **Avaliação do Programa Poupança Jovem: Qual o destino dado ao benefício?** Fundação João Pinheiro, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. Disponível em: <https://diamantina.cedeplar.ufmg.br/portal/download/diamantina-2014/avaliacao-do-programa-poupanca-jovem.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/5.-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-Pr%C3%A1tica-da-Liberdade.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

FREITAS, José Cleber de. **Exclusão escolar no Brasil; tramas histórico-culturais e possibilidades de superação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995, 220 f.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002, p.299-325. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf>. Acesso em: 23 out. 2020.

GERGEN, Kenneth. J. *An invitation to Social Construction*. 3 ed. London: Sage, 2015.

_____. O movimento do construcionismo social na psicologia moderna. **R. Inter. Interdisc. INTERthesis**, Florianópolis, v.6, n.1, p. 299-325, jan./jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/download/1807-1384.2009v6n1p299/10807/34334>. Acesso em: 16 nov. 2021

_____; GERGEN, Mary. **Construcionismo social: um convite ao diálogo**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2010, 119 p.

- GADOTTI, Moacir. Alfabetizar e Politizar: Angicos, 50 anos depois. **Foro de Educación**, 12(16), 51-70, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544538003>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- GIL, N. L. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100229&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 apr. 2021.
- GURPILHARES, Marlene Silva Sardinha *et al.* Bullying na Escola: um sofrimento. **Educação, Cultura e Comunicação- ECCOM**, [S.l.], v.5, n.10, jun./dez. 2014. Disponível em: <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/532>. Acesso em: 01 mai. 2021.
- HOELLER, Silvana Cassia; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. O movimento de transição da Educação Rural para Educação do Campo: contradições e tensionamentos. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 18, n. 59, p. 1419-1439, dez. 2018. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24311>. Acesso em: 25 nov. 2021.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019, 12p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua): Educação**, 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2019, 32p. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/00e02a8bb67cdedc4fb22601ed264c00.pdf. Acesso em: 14 mar. 2021.
- LORD, L. Financiamento do transporte escolar e a questão das zonas rurais no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 129–140, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3614>. Acesso em: 19 mar. 2022.
- LORENZI, Carla Guanaes; MOSCHETA, Murilo dos Santos; CORRADI WEBSTER, Clarissa Mendonça; SOUZA, Laura Vilela e. **Construcionismo social: discurso, prática e produção do conhecimento**. Editora: Instituto Noos, Rio de Janeiro, 2014.
- LOSADA, Gorete. **Todos os nomes na escola: a (in)visibilidade dos alunos – uma discussão sobre o acesso e a permanência no Ensino Fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017, 230 f. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172470/001059329.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 jan. 2021
- MACHADO, Luane Cristina Tractz. **Da educação rural à educação do campo: conceituação e problematização**. Educere XIII Congresso Nacional de Educação. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA/UNESCO). ISSN 2176- 1396, [2017], p. 18322-18331. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113_12116.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

MAGALHÃES, Antônio Cleyton Martins; SILVA, Maria José Albuquerque da. Políticas públicas em educação, ações afirmativas e mudanças sociais: lutas por equidade e cidadania. **In: Fórum Internacional de Pedagogia** - Pesquisa na graduação: justiça social, diversidades e emancipação humana. Vitória da Conquista, Bahia, 26 a 28 jun. 2013. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38904/1/2013_eve_acmmagalh%03%a3es.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

MANSO, M. H. S.; MARSICANO, de Oliveira, N. M. **Aceleração da aprendizagem: algumas considerações sobre projeto “Acelerar Para Vencer” (PAV) em minas gerais.** [2012]. Disponível em: https://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarciaHelenaManso_res_int_GT1.pdf. Acesso em: 23 jan. 2022.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. O conceito de espaço rural em questão. **Terra Livre**, São Paulo, n.19, 2002, p. 95-112. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001473508>. Acesso em: 02 fev. 2021.

MARINHO, Cristiane Moraes. **Um estudo exploratório sobre a escola rural em Viçosa-MG: saberes e práticas docentes.** 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2008.

MARRA, Adriana Ventola; BRITO, Valéria da Glória Pereira. Construcionismo Social e Análise do Discurso: Uma Possibilidade Teórico-Metodológica. Rio de Janeiro, **Enanpad: XXXV Encontro da ANPAD**, 2011, 16p. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ380.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.

MARTINS, Leonardo Rauta. **Permanecer no campo como projeto de vida de jovens rurais: experiências de formandos e egressos de Escolas Família Agrícola no estado do Espírito Santo.** 2019. 229 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37242>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MATTOS, Maria J. V. M. A Reforma Educacional de Minas Gerais: uma experiência de desconcentração. **Revista online Bibl. Prof. Joel Martins**, v.2, n.1, out. 2000. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/79329>. Acesso em: 09 nov. 2021.

MELLO, Ricardo Pimentel et al. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa em psicologia social. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 26-32, 2007. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 mai. 2021.

MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. Políticas para o Ensino Médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Cadernos CEDES** [online], v. 31, n. 84 [], pp. 231-25, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622011000200005>. Acesso em: 9 mar. 202.

MENEZES, Isabela Gonçalves. **No sertão da minha terra, o sentido da escolarização, as expectativas profissionais e o discurso sobre identidade e individualizações de jovens rurais estudantes do ensino médio em escolas urbanas.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, 2016, 360p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2022.

_____. **Decreto nº 44548, DE 22/06/2007**. Contém o Regulamento do Programa Poupança Jovem, instituído pelo Decreto nº 44.476, de 6 de março de 2007. Minas Gerais, Belo Horizonte, 22 jul. 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 23 jan. 2022.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde. **Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS**. 2021. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 14 mar. 2021.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da S. **A emergência da Escola Rural em Minas Gerais (1892-1899): quando a distinção possibilita a exclusão**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-92RLHJ/1/tese_gilvanice_musial.pdf. Acesso em: 23 abr. 2021.

OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila Ferreira da. A recepção de Pierre Bourdieu na sociologia da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 51, 17 f., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147292>. Acesso em: 25 fev. 2022.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, v. 30, n. 1, 19 jun. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/539>. Acesso em: 15 jun. 2022.

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. **Folha informativa COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil**. Brasília: OPAS, 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 24 fev. 2021.

PASCHOAL, Valéria Nicolau. **Aprendendo a ser e a conviver: práticas colaborativas e dialógicas no contexto escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

PAVANI, Greti Aparecida; ANDREIS, Adriana Maria. O processo de nucleação e fechamento de escolas no campo e a luta dos movimentos sociais pela educação do campo. **In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 8., 2017, Curitiba. Anais...** Curitiba: Singa, 2017. Disponível em: https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt14_1506706386_arquivo_greti_finalsinga.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

PEIXOTO, S. P.; CAVALCANTE, A. D. C.; ARAÚJO, C. A. R. de; ALMEIDA NETO, J. T. de; FERREIRA, L. C. de O. O impacto dos fatores intra e extraescolares para o fracasso escolar: desmistificando as visões psicologizantes. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - ALAGOAS**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 235, 2018. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/4748>. Acesso em: 19 mar. 2022.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Subalternização no trabalho e na educação de jovens da agricultura familiar no Primeiro e Segundo Planalto do município da Lapa/Paraná: possibilidades de superação. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 24, 21 f, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240022>. Acesso em: 20 fev. 2002.

POSSA, Anderson Aorivan da Cunha; SANTOS, Bruna Cardoso dos; PADRE, Diogo; LEAL, Ênio; FREITAS, Elísio de Azevedo; et al. Iniciativas comportamentais para redução da evasão escolar dos jovens de 15 a 29 anos em tempos de pandemia. **Boletim Economia Empírica**, v. 1, n. 4, 2020, p.125-134. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/bee/article/view/4784/1884>. Acesso em: 11 jan. 2021.

QUEIROZ, L. D. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. In: **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu (MG), [2002], 16p. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/tp251.htm#gt12>. Acesso em: 22 jan. 2021.

RANGEL, M.; CARMO, R. B. Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador**, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/404/348>. Acesso em: 25 set. 2021.

RASERA, Emerson Fernando; JAPUR, Marisa. Os sentidos da construção social: o convite construcionista para a Psicologia. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 30, 2005, p. 21-29. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 fev. 2021.

RATUSNIAK, Célia. **Processos por abandono intelectual e os efeitos da judicialização da evasão escolar: gênero, raça, classe social e as biopolíticas que produzem o fracasso escolar e as expulsões compulsórias**. 2019, 272 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Paraná. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/64371>. Acesso em: 20 nov. 2021.

RIBEIRO, Marlene. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 1, pp. 79-100, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/RxcS3M3mcWjbNSrNgQvhbC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2021.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; MARQUES, Dayana Ferreira; RODRIGUES, Adriège Matias; DIAS, Gilvania Lima. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade** [online], v. 42, n. 02, p. 707-728, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623657687>. Acesso em: 08 nov. 2021.

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no meio rural: Um estudo sobre salas multisseriadas**. 2009. 290 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-8MAHYM>. Acesso em 08 nov. 2021.

CALDART, R. S. Escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, 2003. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Acesso em: 23 abr. 2022.

SHIRASU, Maitê Rimekká; ARRAES, Ronaldo de A. Avaliação dos custos econômicos associados aos jovens nem-nem no Brasil. **Brazilian Journal of Political Economy** [online], v. 40, n. 1, pp. 161-182, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-31572020-2902>. Acesso em: 17 mar. 2022.

SILVA, E. M. da N.; SANTOS, J. O. dos. Evasão escolar: Um problema, várias causas. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**, v. 5, n. 4, p. 30 - 35, 5 abr. 2015. Disponível em: <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/4178/3686>. Acesso em: 16 set. 2021

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. DE L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por escrito**, v. 8, n. 1, 2017, p. 35-48. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/24527/15729>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SILVA, Itamar Mendes da. **Conselhos tutelares e educação: um novo caminho para reverter a exclusão escolar**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995, 177 f. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10200>. Acesso em: 21 set. 2020.

SILVA, Priscila Teixeira da; FEITOSA, Débora Alves. Juventude rural e os povos do campo no contexto da educação escolar. **Grupo de estudos e pesquisas sobre Educação do campo (GEPEC) – UFSCAR/ SP**, 2013, s/p. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/4-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/d22-juventude-rural-e-os-povos-do-campo-no.pdf/>. Acesso em: 29 jan. 2021.

SILVA, Vanda. Jovens de um rural brasileiro: socialização, educação e assistência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 22, n. 57, 2002, p. 97-115. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622002000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 jan. 2021.

SILVEIRA, Graciele Alves de Brito. **A educação infantil como direito: o acesso e permanência de crianças de 4 e 5 anos em escolas rurais de Paracatu-MG**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019. 167 f.

SPINK, Mary Jane P.; LIMA, Helena. Rigor e Visibilidade. In: **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: Aproximações teóricas e metodológicas**. Rio de Janeiro, 2013, (242p), p. 50-79.

_____ ; MEDRADO, Benedito. Produção de sentido no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: Aproximações teóricas e metodológicas**. Rio de Janeiro, 2013, (242p), p. 1-20.

_____ ; MENEGON, Vera Mincoff. A Pesquisa como Prática Discursiva. In: **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: Aproximações teóricas e metodológicas**. Rio de Janeiro, 2013, (242p), p. 21-50.

SOUZA, Beatriz de Paula. Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento. In SOUZA, B.P. (Org.) **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, p. 241-278, 2020. Disponível em: <https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2020/11/CAP.10.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.

TALASKA, Alcione; SILVEIRA, Rogério Leandro; ETGES, Virginia Elisabeta. Cidade e campo: para além dos critérios e atributos, as relações e contradições entre o urbano e o rural. **Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales**. Barcelona: Universidade de Barcelona, v. XIX, nº 1090, 2014, Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-1090.htm>. Acesso em: 02 fev. 2021

TAVARES JÚNIOR, F.; SANTOS, J. R. dos; MACIEL, M. de S. Análise da evasão no sistema educacional brasileiro. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 6, n. 1, [2016], p. 73–92. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31940>. Acesso em: 19 fev. 2021.

TROIAN, Alessandra; BREITENBACH, Raquel. Jovens e jovens em estudos rurais do Brasil. **Interações (Campo Grande)**, Campo Grande, v. 19, n. 4, 2018, p. 789-802. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122018000400789&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 fev. 2021

TROMBINI, Janaine; OLEGÁRIO, Fabiane; LAROQUE, L. F. S. A evasão no ensino médio e as estratégias educacionais. **Revistas Intersaberes**, vol.12, n. 25, 2017, p. 144-151. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj528bv4ZzwAhUUE7kGHZMWBE8QFjAJegQIBBAD&url=https%3A%2F%2Fwww.revistasuninter.com%2Fintersaberes%2Findex.php%2Frevista%2Farticle%2Fview%2F1042%2F670&usg=AOvVaw0gBC0iX6zIXzd1zqvT67e0>. Acesso em: 26 jan. 2021.

UNICEF. **Relatório sobre o cenário da exclusão escolar no Brasil**. Brasília (DF), 2017. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/downloads/guias-e-manuais/busca-ativa-escolar-v10-web.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

VIEIRA, Claudete Lúcia. **A (re) produção do fenômeno “evasão escolar” no Bairro da Vitória – Goiânia (Go)**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019. 136 f. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4456>. Acesso em: 26 jan. 2021.

APÊNDICES

I – Tabelas dos trabalhos selecionados na revisão de literatura

Plataforma: Biblioteca Digital brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

	TIPO DE TRABALHO	TÍTULO	AUTOR/A	ANO	PROGRAMA/INSTITUIÇÃO
01	DISSERTAÇÃO	Caracterização da evasão nas escolas estaduais de 2º. grau-Rio Claro – SP	Manoel Costa Carnahyba	1979	Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Estadual de Campinas
02	DISSERTAÇÃO	Evasão escolar: causas e efeitos psicológicos e sociais	Maria Alves de Toledo Bruns	1985	Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Estadual de Campinas
03	DISSERTAÇÃO	Fracasso escolar e alfabetização: uma crítica ao período preparatório	Avani Avelar Xavier Lanza	1988	Programa de Pós-Graduação em Educação /Universidade Federal de Minas Gerais
04	DISSERTAÇÃO	Uma leitura da questão do fracasso na escola pública catarinense.	Zenir Maria Koch	1989	Programa de Pós-graduação em Educação/ Universidade Federal de Santa Catarina
05	DISSERTAÇÃO	Evasão escolar no ensino noturno de 2. Grau: um estudo de caso	Tomaz Tadeu da Silva	1994	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul
06	DISSERTAÇÃO	Exclusão escolar no brasil; tramas histórico-culturais e possibilidades de superação.	José Cleber de Freitas	1995	Programa de Pós-Graduação em Educação /Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
07	DISSERTAÇÃO	Conselhos tutelares e educação: um novo caminho para reverter a exclusão escolar	Itamar Mendes da Silva	1995	Programa de Pós-Graduação em Educação /Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
08	DISSERTAÇÃO	Obstáculos a conclusão da escolaridade obrigatória: um estudo de caso /	Rosimari Gonçalves Martins	1997	Programa de Pós-Graduação em Educação /Universidade Federal de Santa Catarina

09	DISSERTAÇÃO	Avaliação da associação de evasão escolar com transtornos mentais em escolares de terceira e quartas séries da rede estadual de Porto Alegre	Silz á Tramontina	2000	Programa de Pós-Graduação em Medicina/Universidade Federal do Rio Grande do Sul
10	TESE	A escola da vida: as trajetórias escolares e ocupacionais de trabalhadores evadidos do ensino fundamental	Aurea de Carvalho Costa	2001	Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Estadual de Campinas
11	DISSERTAÇÃO	Análise da atuação do Conselho Tutelar frente à evasão escolar de adolescentes no município de Barretos/SP	Maria Cristina Piana	2003	Programa de Pós-Graduação em Serviço social/ Universidade Estadual Paulista (Unesp)
12	DISSERTAÇÃO	A evasão escolar de jovens do ensino médio em uma escola pública de Itaituba, Pará.	Francisco Claudio de Sousa Silva	2005	Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Estadual de Campinas
13	DISSERTAÇÃO	Escola, comunidade e o "capital social": a influência da dimensão do capital social sobre os índices de evasão escolar e reprovação.	Gilberto Cerullo	2006	Programa de Pós-Graduação em Educação /Universidade de São Paulo
14	DISSERTAÇÃO	A progressão continuada rompeu com mecanismos de exclusão?	Rosana Prado Biani	2007	Programa de Pós-Graduação em Educação /Universidade Estadual de Campinas

15	DISSERTAÇÃO	Entre o dito e o feito: a garantia de permanência dos alunos no ensino fundamental nas escolas estaduais do município de Araras-SP	Marlene Aparecida da Silva Zuttin	2008	Programa de Pós-Graduação em Educação /Universidade Federal de São Carlos
16	DISSERTAÇÃO	Processos de acesso, permanência e inclusão de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade na rede municipal de ensino de São Carlos.	Glaziela Cristiani Solfa	2008	Programa de Pós-Graduação em Educação /Universidade de São Paulo
17	DISSERTAÇÃO	Trajatória da Evasão Escolar no Ensino Médio Noturno: Estudo de Caso na Escola de Ensino Fundamental	Maria Josimar Carvalho dos Santos	2009	Universidade Estadual do Ceará
18	TESE	A síndrome da exclusão social: As origens, os fatores de risco, os múltiplos sintomas biopsicosociais ao longo dos períodos do ciclo de vida e os fatores perpetuadores.	Antonio Benedito Lombardi	2009	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde/Universidade Federal de Minas Gerais.
19	DISSERTAÇÃO	Meninos não choram? um estudo sobre fracasso escolar e jovens masculinidades no ensino médio.	Fernanda Ribeiro Pinto Rodriguez	2009	Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Espírito Santo
20	DISSERTAÇÃO	Os estudantes do arquivo morto.	Luciana Vigil Ferrão	2010	Programa de Pós-Graduação em Educação /Universidade Federal de Santa Maria

21	DISSERTAÇÃO	Trajetórias educacionais dos jovens residentes num distrito com elevada vulnerabilidade juvenil.	Mariana Bittar	2011	Programa de Pós-Graduação em Ciência Política/Universidade de São Paulo
22	DISSERTAÇÃO	As representações sociais da evasão escolar para mães adolescentes: contribuição para a enfermagem.	Maria Angélica Silveira Padilha	2011	Programa de Pós-Graduação em Enfermagem/ Universidade Federal de Pelotas
23	DISSERTAÇÃO	A evasão escolar no Ensino Médio na visão da escola Estadual Santa Catarina de Caxias do Sul - RS	Alexandra Cemin	2011	Programa de Pós-Graduação em Educação /Centro Universidade La Salle
24	DISSERTAÇÃO	Ensino médio: porque tantos jovens não o concluem?	Mariana Calife Nóbrega	2011	Programa de Pós-Graduação em Educação /Universidade Federal de Juiz de Fora.
25	DISSERTAÇÃO	Fracasso escolar: estudo com dependentes de substâncias psicoativas no CAPS AD nordeste na cidade de Canoas - RS	Dóres Délia Marks	2012	Programa de Pós-Graduação em Educação /Centro Universitário La Salle
26	DISSERTAÇÃO	Relação entre perfil socioeconômico, desempenho escolar e evasão de alunos: escolas do campo e municípios rurais no estado de São Paulo.	Carla Baraldi Artoni	2012	Programa de Pós-graduação em Administração de Organizações/Universidade de São Paulo
27	DISSERTAÇÃO	Fatores demográficos e socioculturais da evasão escolar: o caso da região de Klouékanmè	Sènakpon Fabrice Fidèle Kpoholo	2014	Programa de Pós-Graduação em Educação /Universidade do Estado do Rio de Janeiro

28	DISSERTAÇÃO	Determinantes da evasão e repetência escolar no Ceará	Maitê Rimekká Shirasu	2014	Programa de Pós-Graduação em Economia/ Universidade Federal do Ceará
29	DISSERTAÇÃO	A reincidência da gravidez na adolescência e a evasão escolar	Iris Teresa Lafuente Avila	2015	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar/ Universidade Estadual Paulista (Unesp)
30	TESE	Determinantes do abandono e atraso escolar, de adolescentes no ensino médio: uma análise para a região Sul do Brasil	Rosangela Maria Pontili	2015	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Agronegócio/ Universidade Estadual do Oeste do Parana
31	DISSERTAÇÃO	O fenômeno fracasso escolar nas escolas de Ensino Fundamental de Santa Catarina: um estudo comparativo a partir dos dados da prova Brasil 2007 e 2013	Marcos Rogério dos Santos	2015	Universidade Federal de Santa Catarina/ Programa de Pós-Graduação em Educação
32	DISSERTAÇÃO	Afetividade, gênero e escola: um estudo sobre a exclusão de meninos no 6º ano do ensino fundamental, com enfoque na disciplina de matemática	Evelyn Rosana Cardoso	2015	Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática/ Universidade Estadual de Maringá
33	DISSERTAÇÃO	Educação no ensino médio: uma forma de inclusão excludente?	Glaziela Aparecida Franco	2015	Programa de Pós-Graduação em Educação /Universidade Federal de São Carlos
34	DISSERTAÇÃO	Trajetórias de vida e evasão escolar de jovens de um bairro da periferia de Aparecida de Goiânia.	Vinicius Oliveira Seabra Guimarães	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação /Pontifícia Universidade Católica de Goiás

35	DISSERTAÇÃO	Caminhos e descaminhos da educação brasileira: um estudo dos problemas que motivam a evasão escolar no Ensino Médio, no município de Franca.	Helton Luís da Silva	2016	Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas/Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP - Campus de Franca
36	DISSERTAÇÃO	A evasão escolar: uma perspectiva dos atendimentos do conselho tutelar regional leste de Cascavel/Pr.	Monica Andressa Silveira	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação /Universidade Estadual do Oeste do Paraná
37	DISSERTAÇÃO	O programa de prevenção e combate à evasão escolar (PPCEE) como agente de inclusão educacional: uma análise de resultados (2011-2014)	José Cesar Sagrilo	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação /Universidade Estadual do Oeste do Paraná
38	DISSERTAÇÃO	Atuação da equipe gestora das escolas de ensino médio diante da evasão: um estudo de caso de duas escolas do município de Itacoatiara-AM	Maria Guiomacy da Silva de Aquino	2016	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação em Educação Pública/ Universidade Federal de Juiz de Fora
39	DISSERTAÇÃO	A permanência escolar nos anos finais do ensino fundamental e médio: o programa FICA e combate ao abandono escolar do estado do Paraná	Cristiane Mara Rajewski	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação /Universidade Estadual do Oeste do Paraná

40	DISSERTAÇÃO	Análise do discurso sobre sucesso e fracasso escolar no Brasil: um estudo comparado sobre as repercussões na mídia on-line (2000 – 2016)	Jailton Lopes Vicente	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade de Brasília
41	DISSERTAÇÃO	Todos os nomes na escola: a (in)visibilidade dos alunos – uma discussão sobre o acesso e a permanência no Ensino Fundamental	Gorete Losada	2017	Programa de Pós-Graduação em Educação /Universidade Federal do Rio Grande do Sul
42	DISSERTAÇÃO	A reprovação, evasão e abandono no ensino médio noturno de uma escola estadual do Amazonas.	Eliézio Moura de Sousa	2017	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação/ Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
43	DISSERTAÇÃO	O papel das habilidades socioemocionais no fluxo escolar: uma análise do Ensino Médio brasileiro	Antônio Daniel Ricardo Engracia Caluz	2018	Programa de Pós-Graduação em Economia/ Universidade de São Paulo
44	DISSERTAÇÃO	Evasão no ensino médio: estudo de caso no interior de Minas Gerais	Brisa Bela Alves Nascimento Chaves	2019	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação/ Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
45	DISSERTAÇÃO	A (re) produção do fenômeno “evasão escolar” no Bairro da Vitória – Goiânia (Go)	Claudete Lúcia Vieira	2019	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/ Pontifícia Universidade Católica de Goiás

46	DISSERTAÇÃO	O programa de aviso por infrequência de aluno (APOIA): um estudo de sua efetividade no combate à evasão escolar em Chapecó, SC.	Katia Aparecida Rodrigues	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação /Universidade Federal da Fronteira Sul
47	DISSERTAÇÃO	O envio de mensagens de texto como ferramenta para aumentar a frequência escolar de adolescentes do Ensino Médio.	Bruna Maria Barbosa da Silva França	2019	Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento/ Universidade de Brasília
48	DISSERTAÇÃO	Trajetórias de adolescentes negras e mães: por outras histórias, por outras políticas públicas.	Rayssa Araújo Carnáuba	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional/ Universidade de Brasília
49	DISSERTAÇÃO	A educação infantil como direito: o acesso e permanência de crianças de 4 e 5 anos em escolas rurais de Paracatu-MG	Graciele Alves de Brito Silveira	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação /Universidade Federal de Goiás
50	DISSERTAÇÃO	Programa Agente da Educação no município de Salvador – Bahia: um estudo sobre a percepção dos agentes da educação no combate à evasão no Ensino Fundamental II - 2015-2017	Nadjane Crisóstomo Prado	2019	Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania/ Universidade Católica de Salvador
51	TESE	Maternidade na adolescência – análise do impacto na escolaridade.	Rogevando Rodrigues Nunes	2020	Programa de Pós-graduação em saúde coletiva/ Universidade de Fortaleza

52	DISSERTAÇÃO	Uso de álcool relacionado à evasão e o abandono escolar na opinião dos adolescentes.	Fernanda Carminati de Moura	2020	Programa de Pós-Graduação em Ensino/ Universidade Estadual do Oeste do Paraná
----	-------------	--	-----------------------------	------	---

Plataforma: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

	TIPO DE TRABALHO	TÍTULO	AUTOR	ANO	PROGRAMA/INSTITUIÇÃO
01	DISSERTAÇÃO	A colheita do não-cidadão: da evasão escolar ao trabalho infanto-juvenil na Região da Laranja	Laudenir Otávio Mendes	2000	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar /Universidade Est.Paulista Júlio De Mesquita Filho
02	DISSERTAÇÃO	O programa de crédito estudantil bom na escola: estudo sobre uma política social de geração de renda e redução dos índices de evasão e reprovação	Elizângela Ribeiro Fraga	2010	Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Espírito Santo
03	DISSERTAÇÃO	Apoio social e evasão escolar em gestantes adolescentes assistidas na estratégia de saúde da família do município de sobral - CE	Carla Roberta Macedo de Sousa	2013	Programa de Pós-Graduação em Saúde da Família/Universidade Federal do Ceará
04	TESE	A Política de Educação em Niterói e o Problema da Evasão	Rita de Cassia Pereira	2014	Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social /Universidade Federal Fluminense
05	DISSERTAÇÃO	O processo de escolarização na voz do aluno evadido	Claudia Vanielle Fusinato Kroplin	2014	Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Regional de Blumenau

06	DISSERTAÇÃO	Evasão escolar no ensino médio: o caso de uma escola estadual do município de santa cruz do sul - RS	Marco Aurelio Da Silva	2015	Programa de Pós-Graduação em Educação /Universidade de Santa Cruz do Sul
07	DISSERTAÇÃO	O pacto nacional do ensino médio: um estudo comparativo entre escolas públicas de Santa Cruz do Sul//RS sob a perspectiva da evasão, emancipação e/ou regulação	Hildegard Susana Jung	2015	Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
08	TESE	Estratégias para o enfrentamento da evasão escolar de mães e grávidas adolescentes no município de campos dos Goytacazes	Karla Rangel Ribeiro	2016	Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem/ Universidade Estadual do Norte Fluminense
09	DISSERTAÇÃO	Evasão escolar e atividade econômica: uma análise espacial da cidade de Salvador	Aroldo de Albuquerque Mello Moreira	2017	Programa de Pós-Graduação em Economia/Universidade Federal da Bahia
10	DISSERTAÇÃO	Alteridade e natalidade: uma possível resposta aos desafios da evasão escolar	Paulo Cesar Munhoz Torres	2017	Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Do Oeste De Santa Catarina
11	DISSERTAÇÃO	Evasão escolar: compreensão transdisciplinar para a atuação profissional em políticas públicas	Eliana Sardi Bortolon	2018	Programa de Pós-Graduação em Psicologia/ Instituto de Medicina, Estudos e Desenvolvimento (IMED)

12	DISSERTAÇÃO	O jovem, as drogas e a escola: da condição de adictos à evasão escolar no município de Aparecida de Goiânia	Romenia de Sousa	2018	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanidades/ Universidade Estadual De Goiás
13	TESE	Processo por abandono intelectual e os efeitos da judicialização da evasão escolar: gênero, raça, classe social e as biopolíticas que produzem o fracasso escolar e as expulsões compulsórias	Celia Ratusniak	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal Do Paraná

Plataforma: Domínio Público

	TIPO DE TRABALHO	TÍTULO	AUTOR/A	ANO	PROGRAMA/INSTITUIÇÃO
01	TESE	Evasão de alunos negros no ensino médio - olhares de professores, gestores e estudantes	Rosana Túbero	2008	Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Federal de São Carlos
02	DISSERTAÇÃO	Evasão escolar no ensino médio: um estudo sobre trajetórias escolares acidentadas	Dulcinéa Janúncio Marun	2008	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política Sociedade/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
03	DISSERTAÇÃO	Programa bolsa família e contrapartida educacional: análise da frequência, evasão e progressão escolar dos alunos da educação básica no município de Restinga (SP)	Marcos Luís de Freitas	2010	Programa de Pós-graduação em Educação/ Centro Universitário Moura Lacerda

04	DISSERTAÇÃO	Uma intervenção abrangente para reduzir a evasão de escolas públicas	Ana Soledade Graeff-Martins	2005	Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul
----	-------------	--	-----------------------------	------	--

Plataforma: SCIELO (artigos)

	TÍTULO	ANO	AUTOR(ES)	REVISTA
01	A pedagogia da repetência	1991	Sérgio Costa Ribeiro	Estudos Avançados
02	O repensar da educação no Brasil	1993	José Goldemberg	Estudos Avançados
03	Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos	2000	Miguel Arroyo	Em aberto
04	A “lei da vida”: confirmação, evasão escolar e reinvenção da identidade entre os pomeranos	2001	Joana Bahia	Educação e Pesquisa
05	A internalização da exclusão	2002	Luiz Carlos De Freitas	Educação e Sociedade
06	O conselho de classe e a construção do fracasso escolar	2005	Carmen Lúcia Guimarães de Mattos	Educação e Pesquisa
07	Discurso pedagógico e fracasso escolar	2006	Magda Floriana Damiani	Ensaio: Avaliação Políticas Públicas em Educação
08	A educação escolar, a exclusão e seus destinatários	2008	Carlos Roberto Jamil Cury	Educação em Revista
09	Expansão e qualidade da educação Básica no Brasil	2010	Paulo Sérgio Marchelli	Cadernos de Pesquisa
10	Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital	2010	Liamara Teresinha Fornari	Revista Espaço Pedagógico
11	As polêmicas faces do Ensino Médio	2013	Camila Ferreira Lopes Paiva; Joyce Mary Adam de Paula e Silva	Educação: Teoria e Prática

12	Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio	2013	Marcelo Simões Mendes	Estudos de Psicologia
13	Evasão escolar: Um problema, várias causas	2015	Eliana Maria da Nóbrega Silva; José Ozildo dos Santos	Rebes
14	Exclusão de adolescentes grávidas em escolas do sul do Brasil: uma análise sobre a educação sexual e suas implicações	2016	Denise Regina Quaresma da Silva	Revista de Estudios Sociales
15	Análise da evasão no sistema educacional brasileiro	2016	Fernando Tavares Júnior; Joan Rosa dos Santos; Maurício de Souza Maciel	Pesquisa e Debate em Educação
16	Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar	2016	Juarez Tarcisio Dayrell; Rodrigo Ednilson de Jesus	Educação e Sociedade
17	A evasão no ensino médio e as estratégias educacionais	2017	Janaine Trombini; Fabiane Olegário e Luís Fernando da Silva Laroque	Revista Intersaberes
18	A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil	2017	André Luiz Paulilo	Cadernos de Pesquisa
19	Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências	2017	Raimundo Barbosa Silva Filho, Ronaldo Marcos de Lima Araújo	Educação Por Escrito
20	Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar	2017	Alceu Ravello Ferraro; Steven Dutt Ross	Revista Brasileira de Educação
21	Fatores preditores da evasão escolar entre adolescentes com experiência de gravidez	2018	Carolina Rodrigues de Oliveira Sousa; Keila Rejane Oliveira Gomes; Kamila Cristiane de Oliveira Silva; Márcio Dênis Medeiros Mascarenhas; Malvina Thaís Pacheco Rodrigues; Jesusmar Ximenes Andrade; Maria Andréia Brito Ferreira Lea	Cadernos Saúde Coletiva

22	Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de Jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização	2018	Rodrigo Ednilson de Jesus	Educação em Revista
23	Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização	2018	Rodrigo Ednilson de Jesus	Educação em Revista
24	Evasão escolar na 1ª série do ensino médio: o caso de Joaçaba, Santa Catarina	2018	Douglas Branco de Camargo, Mônica Piccione Gomes Rios.	Eccos Revista Científica
25	Ambivalência da escola e adolescentes infratores	2020	MOREIRA, Jacqueline de Oliveira; GUERRA, Andréa Maris Campos; PEREIRA, Marcelo Ricardo; MARINHO, Frederico Couto; SILVA, Bráulio Figueiredo Alves da; WERMELINGER, Cláudia	Psicologia Escolar e Educacional
26	Evasão escolar, determinantes, políticas educacionais e itinerários subsequentes	2020	Abraham Bernárdez-Gómez; María Luisa Belmonte	Sociedade de Pesquisa e Desenvolvimento
27	Iniciativas Comportamentais para Redução da Evasão Escolar dos Jovens de 15 A 29 anos em Tempos de Pandemia	2020	Anderson Aorivan Possa; Bruna Cardoso dos Santos; Diogo Padre; Ênio Leal; Elísio de Azevedo Freitas; Flávia Aparecida de Souza Agatti; Glauco Fonteles Oliveira e Silva; Humberto Alencar; Murilo Rodrigues Alves	Boletim Economia Empírica

II - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Esse roteiro de entrevista faz parte da pesquisa: “*a escola e a evasão escolar na perspectiva de moradores de comunidades rurais de viçosa - mg que deixaram a instituição escolar*”, desenvolvida por Valdirene de Jesus Ferreira, sob a orientação da professora Dr. Rita de Cássia de Souza, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa.

1. Qual é sua idade?

2. Qual é o seu

sexo? () F ou () M

3. Qual é seu estado civil?

4. Como você se autodeclara?

() Preto () Pardo () Indígena () Branco

5. Em qual área rural você reside?

6. Você trabalha atualmente? Qual é sua profissão?

7. Caso não more sozinho(a), quantas pessoas moram com você? Quem são essas pessoas?

7.1 Dessas pessoas quantas concluíram a educação básica?

8. Como foi sua experiência com a escola? Qual era o significado dela para você?

8.1 Do que você gostava?

8.2 Do que você não gostava?

8.3 Você via relação entre a escola e o que você aprendia nela com o lugar em que vive?
Com a zona rural?

9. Em que ano você saiu da escola?

9.1 Que série ou ano você estava cursando?

10. Existe algum motivo para você ter saído da escola? Se sim, qual ou quais foram?

11. Lembra desse processo de saída da escola? Como foi?

12. Como seus familiares ou outras pessoas a sua volta reagiram a essa decisão?

13. Houve alguma mudança na sua vida após a saída da escola? Como você avalia essa saída?

14. E atualmente, a sua opinião sobre a escola mudou? Qual é o significado dela para você hoje?

15. Havia transporte escolar na época que estudava? Se sim, como era? E se não o tivesse?