



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CAMPINA GRANDE



MESTRADO PROFISSIONAL DE
SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES - CH
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS – UACS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE
NACIONAL – PROFSOCIO

FLÁVIO JACINTO ALMEIDA

RELAÇÃO ENTRE EVASÃO ESCOLAR, GÊNERO E TRABALHO: O
LUGAR DA SOCIOLOGIA NA COMPREENSÃO DA REALIDADE
ESCOLAR

CAMPINA GRANDE – PB

2020

FLÁVIO JACINTO ALMEIDA

**RELAÇÃO ENTRE EVASÃO ESCOLAR, GÊNERO E TRABALHO: O LUGAR DA
SOCIOLOGIA NA COMPREENSÃO DA REALIDADE ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO, junto à Universidade Federal de Campina Grande-PB, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Sociologia.

Linha de Pesquisa
Educação, Escola e Sociedade

Orientação
Dr^a. Maria de Assunção Lima de Paulo

CAMPINA GRANDE – PB

2020

FLÁVIO JACINTO ALMEIDA

**RELAÇÃO ENTRE EVASÃO ESCOLAR, GÊNERO E TRABALHO: O lugar
da Sociologia na compreensão da realidade escolar**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO, junto à Universidade Federal de Campina Grande-PB, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Sociologia.

Campina Grande – PB, 05 de junho de 2020.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Maria de Assunção Lima de Paulo
UFCG

Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Mariano Cardoso Van Oosterhout
UFCG

Prof.^a Dr.^a Tânia Régia Filgueiras de Oliveira
UFCG

Prof. Dr. Valdonilson Barbosa dos Santos
UFCG



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL
Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC

Como parte das exigências para a concessão do grau de mestre, às 10:00 horas do dia 13 de agosto de 2020, totalmente através de videoconferência, realizou-se a sessão pública de defesa de TCC do aluno FLÁVIO JACINTO ALMEIDA. O trabalho tinha como título “**RELAÇÃO ENTRE EVASÃO ESCOLAR, GÊNERO E TRABALHO: O lugar da Sociologia na compreensão da realidade escolar**”.

Compunham a banca examinadora os professores (as) doutores (as) Maria de Assunção Lima de Paulo (Orientadora), a Profa. Dra. Tânia Régia Filgueiras de Oliveira (Examinadora Interna), a Profa. Dra. Maria da Conceição Mariano Cardoso Van Oosterhout (Examinadora Externa) e o Prof. Dr. Valdonilson Barbosa dos Santos (Examinador Externo). O candidato expôs oralmente a defesa via **videoconferência**, em seguida os membros da banca procederam à arguição também por meio de videoconferência. A sessão foi finalizada com a APROVAÇÃO..... por parte da banca examinadora.

Foi lavrada a presente ata, que é abaixo assinada pelos membros da referida banca e pela aluno e por mim, como coordenadora do PROFSOCIO/UFCG- CH-PRPG.



Documento assinado eletronicamente por **MARIA DE ASSUNCAO LIMA DE PAULO, COORDENADOR (A)**, em 21/08/2020, às 15:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **FLÁVIO JACINTO ALMEIDA, Usuário Externo**, em 21/08/2020, às 17:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **VALDONILSON BARBOSA DOS SANTOS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 24/08/2020, às 22:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARIA DA CONCEICAO MARIANO CARDOSO VAN OOSTERHOUT, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 16/09/2020, às 15:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **TANIA REGIA DE OLIVEIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 08/10/2020, às 12:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **0964533** e o código CRC **0A398639**.

A447r Almeida, Flávio Jacinto.

Relação entre evasão escolar, gênero e trabalho: o lugar da sociologia na compreensão da realidade escolar. / Flávio Jacinto Almeida. - Campina Grande, 2020.

116 f. : il. Color.

Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

"Orientação: Profa. Dra. Maria de Assunção Lima de Paulo".
Referências.

1. Evasão escolar. 2. Evasão escolar - gênero e trabalho. 3. Realidade escolar. I. Paulo, Maria de Assunção Lima de. II. Título.

CDU 37.091.212.8(043)

AGRADECIMENTOS

Todo caminho percorrido possui obstáculos e paisagens de diferentes formas que, quando olhamos para trás, percebemos o quanto a caminhada valeu ou não a pena. Durante esse meu caminhar, muitas pessoas foram de uma grandeza fundamental para o meu chegar. A todas essas pessoas e luzes, minha gratidão.

A Deus, minha força e luz nessa caminhada, meu muito obrigado por não ter desistido de mim.

À minha esposa e companheira de todas as horas, Ana Carla Farias de Macedo, fica minha gratidão por tantas horas e tantos dias em que minha ausência fez falta, mas sua compreensão, cedo ou tarde, estava presente. Meu muito obrigado, sem seu apoio eu não teria conseguido.

À minha amada filha, Mariah, obrigado por cada sorriso que me estimulava a seguir em frente. Eu te amarei eternamente!

Aos meus pais Rita e Zé, minha base, meu apoio. Minha eterna gratidão por todo empenho dedicado a mim e à minha educação. Em meio a tantas adversidades, vocês sempre estiveram atentos e comprometidos em busca da melhor educação para mim e para minha irmã.

À minha irmã, Flaviana Jacinto, obrigado pela torcida.

À minha sogra, Cleonice Farias, aos meus cunhados, Andrea Farias e André Farias, obrigado por todo apoio.

Às minhas tias: Fátima Diniz, Lourdes Diniz, Marilene Almeida e Martinha Jacinto. Gratidão pelo incentivo, apoio e pensamentos positivos dirigidos a mim desde sempre. Serei eternamente grato a Deus por vocês em minha vida.

À minha querida tia, Socorro Diniz, um grande exemplo para mim, e ao seu esposo, Luiz Tavares. Muito obrigado por todas as palavras e orações.

Ao meu avô Cambira e à minha avó de coração, Neném, gratidão. Não esquecer de onde viemos é muito importante para prosseguir nos caminhos que queremos.

Às minhas amigas, Vânia Larisse (Lalá) e Lindalva Oliveira, que mesmo distante, estavam me incentivando.

Aos meus companheiros de empresa (EMPAER), Hosana Pereira Gonçalves, minha grande amiga, Nara Neuzir e Carlos Araújo, obrigado pela torcida.

Às minhas companheiras da educação, Alanny Paulo, Steffânia Tomaz e Fabrícia Rodrigues, por tantas conversas divididas das angústias desse caminho, a vocês, meu muito obrigado.

Aos meus colegas de curso, quero agradecer por tantos momentos de sabedoria partilhados, tantas angústias, tantas alegrias. Em especial, quero agradecer à Kaline Fernandes por tantas conversas de apoio em momentos tão difíceis para mim.

E todo caminhar (na educação) requer um guia e, nessa ocasião, tive o privilégio de ter a Professora Dr^a Maria de Assunção Lima de Paulo como minha orientadora que, além de ter uma sensibilidade incrível, me conduziu brilhantemente, de forma técnica, durante a pesquisa e produção desse trabalho. Aprendi muito. Esse é o seu legado para comigo e serei eternamente grato pela grandeza de ter recebido tanto conhecimento. Muito Obrigado!

Por fim, mas não menos importante, minha gratidão por pessoas tão queridas e importantes que partiram durante esse período: meu estimado sogro, Luís França de Macedo, um ser de luz que, com sua simplicidade, me acolheu como um filho. Obrigado por ter contribuído para que eu me tornasse um homem melhor. Ao meu avô de coração, Francisco Antonino Brito (Chico de Zezinho) e à minha madrinha, Maria das Neves Antonino, muito obrigado por terem marcado a minha infância, sei o quanto queriam o meu bem.

Gratidão!

RESUMO

Para combater a evasão escolar, é preciso compreender seus motivos situando-os no contexto sócio-histórico do local onde a escola está inserida. Assim, em um pequeno município rural, região onde as relações de gênero ainda carregam muito do modelo patriarcal, entendê-las como fundantes da vida social pode contribuir para uma análise mais profunda do processo de evasão escolar. Dessa forma, o objetivo central desta pesquisa é compreender a relação entre a evasão escolar e as relações de gênero no contexto de uma escola de ensino médio do pequeno município de Alagoa Nova-PB, EEEFM Monsenhor José Borges de Carvalho. Para alcançar tal objetivo, foi necessário: (I) identificar os índices de evasão da escola e relacionar com os dados do estado e do país; (II) entender os motivos que levaram jovens de gêneros diferentes a evadirem da escola; (III) analisar a relação entre os motivos elencados e as relações de gênero vivenciadas por esses jovens na família e na escola; e (IV) refletir sobre como esse conhecimento pode contribuir para planejar as discussões de gênero na escola. A pesquisa possui cunho quali-quantitativo, contando com dados primários e secundários. Trabalhamos com os dados do Censo escolar, do INEP e do IBGE, além de utilizarmos a técnica da entrevista semi-estruturada com 11 jovens com idades entre 17 e 24 anos, 7 rapazes e 4 moças. Os resultados da pesquisa revelaram que a evasão escolar se dá principalmente nos primeiros anos do ensino médio. Na maioria dos casos, os jovens tentaram conciliar escola e trabalho, mas devido à falta de compreensão por parte de professores, acabaram evadindo de uma vez. No contexto de um pequeno município, com relações sociais e familiares pautadas no interconhecimento, que guardam grandes marcas do patriarcado, a evasão escolar tem perspectivas que se cruzam entre os gêneros em pontos como a busca pelo trabalho e uma renda ou na dificuldade de conciliar estudos e trabalho. Porém, o gênero traz também algumas especificidades, enquanto os rapazes sofrem maior pressão para contribuir com o sustento da família, assumindo o papel de homem provedor, as moças são as principais responsabilizadas pelas atividades de cuidado em caso de uma gravidez não planejada. Os sentimentos de dúvida e de fracasso se fazem presentes na trajetória desses jovens, que veem por um lado sonhos e projetos sendo interrompidos e, por outro, uma atividade laboral que não supre as necessidades materiais deles e de suas famílias. A maior parte sonha em continuar os estudos, mas apenas algumas moças chegam a mencionar o desejo de ingressar no ensino superior ou de ter uma profissão que exija maior capacitação. Por fim, avaliamos que as políticas para juventude estão distantes de se efetivarem de fato como medidas do Estado para proteger e criar condições dignas para que a juventude não evada do ambiente escolar. Esse conhecimento pode colaborar tanto para que a escola repense sua relação com estudantes quanto para que a disciplina de sociologia se torne um espaço de reflexão sobre as realidades circundantes das/dos jovens.

Palavras-chave: Evasão Escolar; Gênero; Trabalho.

ABSTRACT

To combat school dropout, it is necessary to understand your motivations in connection of the socio-historical context of the place where the school is located. In a small rural city, region where gender relations still carry a lot of the patriarchal model, understanding your importance to social life can contribute to a deeper analysis of the school dropout process. The central objective of this research is to understand the relationship between school dropout and gender relations in the context of a high school in the small city of Alagoa Nova-PB, EEEFM Monsenhor José Borges de Carvalho. To this, it was necessary: (I) identify school dropout dates and relate them to state and country data; (II) understand the reasons that makes young people of different genders to drop out of school; (III) analyze the relationship between the reasons listed and the gender relations experienced by these young people in their family and at school; and (IV) reflect of how this knowledge can contribute to planning gender discussions at school. The research has a qualitative and quantitative nature, with primary and secondary data. We work with data from the School Census, INEP and IBGE, at the same time that we use semi-structured interview with 11 young people between 17 and 24 years, 7 boys and 4 girls. The results revealed that school dropout occurs mainly in the first years of high school. In most cases, young people tried to reconcile school and work, but without the understanding of teachers, they give up of school. In the context of a small city, with social and family relations based on inter-knowledge, which stronger marks of patriarchy, there are points in common about the reasons of girls and boys drop out school, as the necessity of work or the difficulty of reconciling studies and work. However, gender also brings some specificities, boys suffer a big pressure to contribute to the support of the family, assuming the role of male provider, between the girls are the most responsible for the care activities in case of an unplanned pregnancy. The feelings of doubt and failure are present in the trajectories of these young people, who see dreams and projects being interrupted for a work activity that does not meet the material needs of them and their families. The majority dream of continuing their studies, but only a few girls even mention the desire to get in a university or have a profession that requires high studies. Finally, we believe that youth policies are far from being effectively implemented by the State to protect that youth. This knowledge can collaborate for the school to think this relationship with students and for the discipline of sociology to become a space for reflection about young people realities.

Keywords: School Dropout; Genre; Job.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Porcentagem de alunos evadidos segundo a origem urbana ou rural.....82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de matrículas no ensino médio na EEEFM Monsenhor José Borges de Carvalho, município de Alagoa Nova – PB, nos anos de 2015 a 2017.....	74
Gráfico 2 - Número de matrículas no ensino médio, no Brasil, no Nordeste, considerando os sexos masculino e feminino.....	74
Gráfico 3 – Expectativas dos/das jovens em relação aos estudos em porcentagem dos entrevistados.....	79
Gráfico 4 – Número de matrículas no ensino médio por zona – rural e urbana – nos anos 2015, 2016 e 2017.....	82

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CH – Centro de Humanidades

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MP – Medida Provisória

OCN's – Orientações Curriculares Nacionais

PBF – Programa Bolsa Família

PCN – Parâmetros Nacionais Curriculares

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PROFSOCIO – Mestrado Profissional em Ensino de Sociologia

PSDB-DF – Partido da Social Democracia Brasileira – Distrito Federal

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UACS – Unidade Acadêmica de Ciências Sociais

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

	Introdução	11
1	O Ensino de Sociologia na Educação Básica e as contribuições da relação entre Gênero e Evasão Escolar	25
2	Juventude, Escola, Gênero e Trabalho: categorias que se articulam para explicar a Evasão Escolar	38
2.1	Compreendendo a EEEFM Monsenhor José Borges de Carvalho: o contexto da pesquisa.....	38
2.2	Perfil dos/das jovens entrevistados/as.....	45
2.3	A especificidade da vivência da juventude no pequeno município de Alagoa Nova.....	48
2.4	A escola: um espaço de formação da juventude?.....	55
3	Meninas e Meninos: a escola é para quem?	67
3.1	Terra, Trabalho, Escola e Família: a juventude rural nos pequenos municípios.....	80
3.2	Evasão e Trabalho: a realidade dos jovens evadidos da EEEFM Monsenhor José Borges de Carvalho.....	89
4	Considerações Finais	100
	Referências Bibliográficas	105
	Anexos	114

Introdução

Pensar a prática pedagógica perpassa, também, por refletir sobre o professor enquanto pesquisador. Concordo com o educador Paulo Freire (1996) quando ele afirma que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, pois faz parte da natureza da prática docente a indagação, a pesquisa. Ele ressalta que é necessário que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma como pesquisador.

Para a pesquisa ser tomada como eixo da formação é necessário enfrentar a questão do tempo, da articulação dos saberes e agentes, da massificação do ensino. São desafios da própria ordem de ser professor, não são problemas só da pesquisa, nem da formação inicial (BORTOLINI, 2009, p.172). É entre os desafios que o debate sobre a relação existente entre ensino e pesquisa é construído, entretanto, há o conflito de interesses políticos e acadêmicos.

Algumas questões a serem levantadas são: historicamente, os cursos de formação de professores têm estimulado e construído ações que favoreçam e fortaleçam a prática docente como indissociável da pesquisa? A que setores interessa a separação entre ensino e pesquisa? Qual o cenário que poderíamos ter, caso ensino e pesquisa fossem inseparáveis na formação docente? Esses questionamentos não são objetos de nossa pesquisa, mas são indispensáveis para refletirmos os limites e as inquietações que circundam a prática docente de milhares de educadores desse país.

Nas inquietações da minha prática pedagógica surgem os questionamentos que me levaram ao encontro do meu objeto de estudo igualmente minhas experiências e sentimentos também influenciaram quanto a escolha, tanto do objeto quanto do *lôcus* da pesquisa.

Não posso começar a delinear os caminhos que me conduziram até aqui se não for pelas minhas raízes na agricultura. Filho e neto de agricultores da cidade de Serra Branca, no Cariri paraibano, nasci no município de Campina Grande - PB, mas todas minhas relações afetivas da infância à juventude estão intimamente ligadas à “Rainha do Cariri”. Foi lá que minhas identidades ganharam forma e os questionamentos e sonhos de jovem foram tomando caminhos.

A vida regrada de uma família de agricultores do semiárido, como milhares de outras do mesmo contexto, fez meus pais apostarem sempre na educação como meio para que eu e minha irmã obtivéssemos êxito na vida profissional, já que a profissão de agricultor não é valorizada. Esse desejo e expectativa das famílias de jovens de camadas sociais mais baixas é presente em diversos estudos que envolvam as perspectivas de relação entre ascensão social e estudo. Maria de Assunção Lima de Paulo (2011), em pesquisa sobre a construção das identidades dos jovens rurais, identifica essa correlação presente nas famílias e jovens, mesmo algumas vezes os projetos sendo interrompidos ou tomados rumos diferentes.

Sempre estudei em escola pública. Ao término do ensino fundamental, enquanto jovem, tive que tomar a decisão de fazer o Ensino Médio ou o único Ensino Técnico disponível em minha cidade: o Curso Normal – antigo Magistério. Juntamente com outro amigo, optamos por fazer o Ensino Médio pela manhã e o Curso Normal à noite. Não foi uma decisão fácil, pois ainda tinha que conciliar com atividade remunerativa nos finais de semana, na feira livre do município.

Esta é a realidade de muitos jovens brasileiros, como demonstram Juarez Dayreel e Paulo Carrano (2014, p.126): estes autores refletem sobre a situação de conciliar estudo e trabalho, em que os jovens pobres além de se verem privados das condições materiais de viverem a sua condição de jovem da forma como esta sociedade a entende, deparam-se também com a desigualdade no acesso para sua autorrealização.

Ao término do Ensino Médio e do Curso Normal, consegui ingressar na universidade, sendo aprovado para o Curso de Ciências Sociais na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Esse foi talvez o fato mais marcante de minha juventude, pois isso significava para mim a passagem para um universo que sempre desejei e, mais que isso, representava o primeiro grande passo para realizar muitos dos sonhos que tinham sido construídos e idealizados por mim e por minha família.

Segundo Pierre Bourdieu (1983, p.113), a juventude não é um dado natural, mas sim construída socialmente. Hoje percebo como meus sonhos, projetos e desejos foram construídos ao longo da minha infância e da minha juventude. Vivian Weller (2014, p.140) ressalva que a construção desses sonhos e planos entre os jovens possuem amplitude diferenciada devido ao fato de viverem em situações bastante adversas.

No ano de 2002, com a conclusão do Curso Normal, veio a oportunidade de trabalho formal, primeiramente com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, através do Programa Escola do Rádio, que consistia na alfabetização de jovens e adultos com aulas presenciais, uma vez por semana e aulas via rádio. Essa não só foi a primeira vez que eu atuaria como professor, mas era uma experiência de EAD – Educação a Distância. Mesmo essa expressão não sendo conhecida por mim, tampouco mencionada nos manuais do programa, foi uma experiência muito válida para minha carreira.

Durante essa minha experiência com educação de jovens e adultos, já dava para perceber o quanto as trajetórias de estudos de muitos jovens já vinham sendo interrompidas. Era perceptível que todos que estavam ali tiveram que evadir da escola, alguns enquanto crianças, outros enquanto jovens, eram eles tanto do campo quanto da cidade. Muitas daquelas mulheres que ali estavam, assim como muitas jovens hoje, deixaram de estudar por causa do trabalho ou por terem casado e terem filhos. É importante ressaltar que naquele momento eu não problematizava essas questões e as percepções eram superficiais.

No mesmo período fui convidado a ensinar na mesma escola que concluí o Curso Normal: Escola Municipal de Ensino Fundamental e Normal Cônego João Marques Pereira, no município de Serra Branca – PB. Naquela época, quem terminava o Curso Normal podia lecionar as disciplinas nas antigas 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, se faltasse professores da área. Assim, lecionei a disciplina de Língua Portuguesa nessas séries, por um período de 2 anos e 8 meses. Não foi uma experiência fácil, muitas foram as dificuldades por mim enfrentadas, talvez pela falta de experiência e de formação acadêmica na área de Letras, mas sobretudo pelo peso das cobranças que eu sentia e da responsabilidade dada a um jovem esforçado, porém cheio de inseguranças. Eu sabia também que aquela oportunidade era ímpar e minhas condições financeiras me obrigavam a aceitar a proposta, foi o que me impulsionou a deixar o trabalho realizado nas feiras livres nos finais de semana e ter o meu trabalho regular.

Desde muito cedo, eu sabia que o trabalho na agricultura desenvolvido pelos meus pais era árduo e o retorno financeiro quase não se tinha, então, outro objetivo meu era passar em um concurso público. Assim que completei 18 anos, comecei a realizar concursos em diversas áreas, mas, sem orientações adequadas, não obtive muito êxito nos primeiros.

No ano de 2006 houve o concurso da Prefeitura Municipal de Serra Branca, minha cidade. De acordo com o edital do certame, eu não poderia fazer para professor, pois eu não possuía ainda o diploma de nível superior que, inclusive, não correspondia à disciplina que eu lecionava, assim como para professor com o Curso Normal eu não poderia concorrer porque o edital exigia o curso de Pedagogia, deixando de fora o curso técnico. Não havia muitas escolhas e tive que fazer para o cargo de Agente de Endemias, que possuía o maior número de vagas, 10 no total, e eu tinha ciência de que não poderia ficar desempregado, pois o salário que recebia já custeava minhas despesas na universidade. Para mim, enquanto jovem, voltar a depender financeiramente dos meus pais seria um sinal de fracasso naquele momento, dessa forma, preparei-me para a prova e fui aprovado em 1º lugar, já começando a atuar no novo cargo, agora como efetivo.

No mesmo ano continuei fazendo concursos e passei para o cargo de Extensionista Social na então EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural da Paraíba (hoje chamada de EMPAER – Empresa Paraibana de Pesquisa, Extensão Rural e Regularização Fundiária), na ocasião fui trabalhar no município de Remígio-PB.

Essa foi outra importante conquista para mim, naquele momento e naquele contexto. Além desse concurso representar quase um coroamento dos meus planos enquanto “concurseiro”, também representava a saída definitiva da casa dos meus pais para o mundo, um rito de passagem para o mundo adulto. Weller (2014, p.137) diz que é importante termos em mente que as formas e os tempos de transição não são os mesmos entre jovens do meio rural e do meio urbano, do sexo feminino e os do sexo masculino, para jovens negros de uma determinada periferia e para jovens com pais que não tiveram acesso às etapas mais avançadas da educação básica, dentre outros. Para mim, nas condições da minha família, o rito de passagem para a vida adulta estava condicionado a um trabalho com um salário que me custeasse.

Sendo filho de família de agricultores, meu novo ofício traria, além da conquista do trabalho que sonhei por muito tempo, dois pontos importantes: primeiro, repensar minhas origens de família do campo e todos os aspectos relacionados a laços e afetividades que, até então, não estavam tão claros para mim; e, segundo, ter a oportunidade de estando no final do meu curso de Ciências Sociais, compreender como muitas teorias vistas na academia poderiam, a partir daquele momento, serem observadas empiricamente.

O trabalho de Extensionista Social trouxe reflexões que me ajudaram a entender o quanto o Estado foi falho e ausente em tantas gerações com agricultores como os da minha família. Toda falta de rendimentos para sustentar dignamente a família não estava na ineficiência das atividades agropecuárias desenvolvidas pelos agricultores, mas na falta de investimento, orientação, crédito, subsídios que foram historicamente excluídos das políticas agrícolas e agrárias para pequenos agricultores familiares. Entretanto, é importante ressaltar que a agricultura familiar possui suas próprias redes de vivências e sobrevivência, seus atores são agentes de resistência e de luta.

Foi também com essa experiência que percebi o quanto concordo com o que Paulo (2011, p. 22-23) relata sobre o despertar que ela teve com as leituras do seu curso de Ciências Sociais. No meu caso, foram minhas vivências na qualidade de extensionista que me fizeram tomar o reconhecimento de minhas origens e pensar o rural não mais como um lugar de atrasos e algo já superado pela modernidade, mas como modelo social com suas especificidades, valores e representações de mundos diferentes, porém tão importantes quanto os reproduzidos no meio urbano.

Nessa minha experiência de extensionista, também percebi algumas relações de gênero no campo, agora não mais com impressões do senso comum, mas com o olhar questionador do cientista social. Na ocasião era perceptível como essas relações de gênero estavam intrinsecamente ligadas às dinâmicas do campo, assim como já existiam algumas políticas públicas voltadas para as mulheres do campo, como o PRONAF Mulher. Era possível perceber, também, que dentre aqueles jovens rurais, alguns, haviam abandonado os estudos. Eu me interrogava naquele momento, que talvez fosse porque aqueles jovens demonstrassem desinteresse pelos estudos, mal sabia eu que, naquele contexto, muitas outras questões permeavam essa teia.

Outro ponto importante desempenhado por mim na EMPAER foi a oportunidade de acompanhar empiricamente a luta pela terra, e, posteriormente, pela conquista de espaço na agenda dos governos e toda a teia que envolve o universo da agricultura familiar desde o núcleo familiar até as organizações representativas, como as associações e sindicatos, bem como entidades deliberativas como o Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável - CMDRS, um verdadeiro laboratório da Sociologia Rural que o curso de Ciências Sociais não havia me proporcionado. Somado a esse cenário, não se desvinculando

do meu histórico de formação em instituições públicas, fiz especialização em Economia Solidária e Autogestão, pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, com pesquisa sobre os Fundos Rotativos Solidários na agricultura familiar do município de Remígio-PB.

Longe da sala de aula durante todo o período de 2005 a 2011, no ano de 2012 fui convocado para o cargo de Professor da Educação Básica no Estado da Paraíba, referente a concurso prestado em 2009. Nessa ocasião comecei a lecionar a disciplina de Sociologia no ensino médio regular e na EJA, no município de Alagoa Nova – PB. No ano de 2014 começo mais uma especialização em instituição pública, Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. É nesse contexto que começo a vivenciar diversas experiências que mais tarde culminaria na definição do meu objeto da presente pesquisa.

Nesse período também exerci a função de tutor à distância na disciplina Fundamentos Antropofilosóficos da Educação do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias (EAD) da UFPB – Universidade Federal da Paraíba. Em seguida, também fui tutor à distância no Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN a professores e assistentes sociais do Estado do Rio Grande do Norte – RN. Essa foi uma experiência importante, pois eu estava atuando como mediador no processo educativo em uma pós-graduação pela primeira vez. Hoje percebo que o alcance social e educativo do projeto na formação de profissionais que estavam atuando diretamente com populações vulneráveis era o que me atraía e o que eu considerava importante naquele processo.

Desde o término do meu curso de Licenciatura em Ciências Sociais, sempre tive a vontade de retornar à sala de aula, agora para lecionar a disciplina da qual fui graduado, pois bem, a oportunidade havia chegado. Essa oportunidade veio com a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio com a Lei nº 11.684/2008. No ano de 2009 o Estado da Paraíba realiza um concurso para a área, mas com problemas na posse dos aprovados, houve judicialização do processo, retornando novas convocações no ano de 2012, quando então fui convocado, empossado e encaminhado para a EEEFM Monsenhor José Borges de Carvalho, no município de Alagoa Nova - PB.

Os desafios para o retorno à prática pedagógica ganharam novos contextos, mas ainda se faziam presentes, agora com a bagagem teórica adquirida na graduação, eu tinha em meu percurso jovens os quais eu conseguia me reconhecer lá atrás, em Serra Branca, com sonhos, medos, incertezas, vontades, perspectivas, planos. Esse reconhecimento começou a se intensificar quando em 2013 eu fui transferido pela então EMATER para trabalhar como extensionista no município de Alagoa Nova, nesse momento eu encontrava muitos jovens em suas casas com seus pais, mais tarde via esses pais no escritório na EMATER quando vinham resolver algo de seu interesse. É nesse sentido que o ensino da sociologia me despertou para a compreensão daquela realidade. Ensinar sociologia não poderia significar apenas repetir conteúdos, mas pensar e ajudar a pensar a vida dos estudantes que ali estavam, assim como os problemas que assolam aquela escola.

Alagoa Nova possui algumas peculiaridades que me chamavam a atenção, dentre elas, o fato de que quase metade da população residia na zona rural, o que fazia com que o público do ensino médio possuísse quase metade dos jovens residentes na zona rural do município.

De acordo com dados do INEP de 2015, contidos no *Panorama do Território – Paraíba* (2017), no Estado da Paraíba as maiores taxas de abandono escolar no Ensino Médio se concentram no 1º ano e 2º ano, com taxas de 18,20% e 12,50%, respectivamente. Já na última série do ensino médio o número cai, mas, mesmo assim, continua maior do que as taxas nacionais, apresentando 8,40% de jovens que abandonam a escola. Os números nacionais referentes ao abandono escolar relacionados a 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio são, respectivamente, 10,00%, 7,20% e 5,40%. Observa-se que a porcentagem de abandono escolar, tanto na Paraíba quanto no Brasil é maior nas primeiras séries do ensino médio.

Alagoa Nova tem um alto número da população habitando nas zonas rurais e de acordo como o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2010, sua população era estimada em 19.681 habitantes, distribuídos quase igualmente entre a zona rural (9.887) e a zona urbana (9.794). Sua densidade demográfica corresponde a 160 hab./km² e sua área territorial é de 122 km². A população do município de Alagoa Nova encaixa-se no perfil dos municípios os quais pesquisadores do rural como Maria Nazaré B. Wanderley (2001a) debruçaram-se em estudar e demonstrar que eles possuem uma dinâmica própria, precisando-se compreender o que eles denominam de ‘pequenos municípios’.

Uma das funções principais do ensino de Sociologia é desnaturalizar processos sociais que são dados como naturais, esse sempre foi o meu eixo norteador para instigar a inquietação e proporcionar o questionamento dos jovens alunos sobre a realidade que os cercam. Não foi, não é e nem será uma tarefa fácil, pois o ensino que propõe o desvelar da realidade é um processo gradual e lento e que precisa de outras áreas do conhecimento para que ele se firme, mas a vontade pedagógica deve possuir a marca da persistência, pois concordo com o que Freire (1996, p.38) afirma: “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” e não há melhor intervenção do que proporcionar à juventude uma educação que rompa com os valores dominantes de ocultar as verdades.

Diante da realidade apresentada, alguns questionamentos começam a surgir com a prática pedagógica, dentre elas dois fatos que me chamavam a atenção: o primeiro era que o fato de a evasão escolar entre os jovens de realidades muito próximas das vivenciadas por mim no início dos anos 2000, ainda ser presente entre os jovens estudantes, agora meus alunos em 2012. O outro fato que somava-se a esse era que algumas jovens desistiam dos estudos por questões de casamento, característica que me chamava a atenção, pois no senso comum, tem-se o pensamento de que essa evasão escolar sempre estava ligada a um relacionamento combinado ao fato de uma gravidez, o que não era regra nesse caso.

A partir dessa inquietação comecei a me interrogar sobre a relação existente entre evasão escolar e as relações de gênero. Haveria uma relação entre as motivações da evasão escolar entre moças e rapazes? Ou elas seriam distintas? Em quais circunstâncias elas se aproximam ou se distanciam?

Foi então que aguçou em mim a reflexão de como proporcionar a esses alunos, utilizando a disciplina de Sociologia como ferramenta, a desnaturalização de fenômenos sociais que estão na base, eclodindo na evasão escolar. É importante que os jovens compreendam a quem interessa a seletividade de acesso ao ensino de qualidade, com foco no desenvolvimento e aprimoramento do senso crítico. Por que não é interessante para alguns setores da sociedade democratizar o acesso ao ensino superior para todos? Por que os planos e estratégias das políticas de educação focadas no ensino técnico concentram-se nas camadas mais pobres da população? Quem perde e quem ganha com o sucateamento da educação pública? Se é complexo fazer com que esses questionamentos sejam presentes entre os

educadores e os jovens não é tarefa fácil, mas é oportuna, pois a disciplina de Sociologia possui em seu escopo o caráter pedagógico de trabalhar estratégias para o desenvolvimento do senso crítico.

Em 2017 é publicado o edital de seleção para o Mestrado Profissional de Ensino de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO. A seleção incluía a apresentação de uma carta de intenções e a realização de uma entrevista, foi na carta de intenções que tive a primeira oportunidade de sistematizar, através da escrita, uma análise da realidade a qual eu estava imerso e suscitar a problematização da evasão escolar entre jovens com o enfoque nas relações de gênero. Ao ser aprovado na seleção, caberia agora elaborar tecnicamente o problema de pesquisa para que fosse realizado o estudo sobre o fenômeno que havia sido observado no cotidiano escolar.

Ao discutir sobre gênero nas políticas públicas de educação no Brasil, Claudia Pereira Viana e Sandra Unbehau (2004, p.79) apontam que nas escolas, as relações de gênero ganham pouca relevância entre educadores e educadoras. Elas afirmam que nossos olhos são pouco treinados para ver as dimensões de gênero do cotidiano escolar, isso, talvez, por não trazer para o cerne do debate apenas as desigualdades entre os sexos, mas por também não refletir sobre os significados de gênero imbricados a essas desigualdades e pouco abordados pelas políticas públicas que norteiam as políticas educacionais.

Ao percorrermos o caminho de uma revisão da literatura acerca do ensino de Sociologia na educação básica e a relação estabelecida entre a disciplina e as questões que envolvem o debate sobre a evasão escolar e as relações de gênero, podemos estabelecer algumas reflexões que envolvem dois apontamentos importantes: I) quase não se tem estudado e pesquisado sobre a relação entre ensino de sociologia na educação básica e o fenômeno da evasão escolar; II) a presença da reflexão sobre o ensino de sociologia e as questões de gênero são pesquisadas com mais ênfase.

No cerne da relação entre ensino de Sociologia e evasão escolar, colocamos como núcleo as seguintes questões para aguçar o senso crítico: a) Por que há um foco nas pesquisas sobre o ensino de Sociologia na educação básica e a evasão de jovens estudantes do ensino médio? Se o papel apontado pela grande maioria dos pesquisadores em torno do ensino de Sociologia é a desnaturalização de fenômenos sociais que são colocados como naturais, por que há um quadro visível de omissões

sobre a evasão na literatura que envolve o ensino de Sociologia na escola média? A evasão sendo um fenômeno que atinge um grande número de jovens que estão situados em determinadas classes e etnias, por que não é objeto de pesquisa aliado às reflexões sobre o ensino de Sociologia na educação básica?

Assim, algumas questões de pesquisa parecem pertinentes: diante da realidade da escola e do município, que relação pode se estabelecer entre gênero e evasão escolar? Existe relação entre as vivências das relações de gênero e a evasão escolar? Existindo, como elas ocorrem? Em quais circunstâncias? Esses foram os questionamentos que embasaram a presente pesquisa, norteando desde a delimitação do campo da pesquisa, passando pelo levantamento dos dados do lócus investigado e as técnicas escolhidas para colher os dados a serem analisados. Vale-se aqui ressaltar o que Bourdieu (2010, p.28-29) frisa quanto à construção do objeto, visto que não é produzido de uma forma assentada, não é um plano de um engenheiro, é um trabalho que necessita de fôlego, que é construído pouco a pouco, analisando e discutindo os pormenores com retoques de correções, sugestões e emendas.

Acho importante enfatizar que as leituras durante o mestrado e, por conseguinte, com as leituras do levantamento bibliográfico sobre as relações de gênero mexeram com minhas reflexões acerca dos papéis sociais que exerço enquanto professor, filho, pai, esposo, irmão, amigo. Não é tão simples compreender o quanto relações patriarcais, intrínsecas em nossa cultura, estão enraizadas e o quanto nos tornam indiferentes às maneiras como nos relacionamos cotidianamente, desempenhando nossos diferentes papéis. Essas inquietações perpassam pelo que Bourdieu (2010, p.34) afirma: construir um objeto de pesquisa é, antes de tudo, romper com o senso comum no qual o sociólogo está cercado pelo pré-construído, como está qualquer pessoa, o qual ele tem um objeto a conhecer, o mundo social, de que ele próprio é produto. Assim, há todas as probabilidades de que os problemas que põe a si mesmo acerca desse mundo, os conceitos sejam produtos desse mesmo objeto.

Algo que sempre me norteou dentro das Ciências Sociais foi a capacidade de pensar os problemas sociais a partir da perspectiva de compreender como se dão as transformações sociais e quem as pratica, desvelando a estrutura oculta dos fenômenos. Esse esforço reflexivo nem sempre foi claro para mim, enquanto método científico, mas com certeza sempre existiu e está em constante aprimoramento, pois

acredito que por esse caminho pode-se atingir a responsabilidade de uma pesquisa séria.

O objetivo central desta pesquisa é compreender a relação entre a evasão escolar e as relações de gênero no contexto de uma escola de ensino médio do pequeno município de Alagoa Nova-PB. Para alcançar tal objetivo foi necessário, também: (I) identificar os índices de evasão da escola e relacionar com os dados do estado e do país; (II) entender os motivos que levaram jovens de gêneros diferentes a evadirem da escola; (III) analisar a relação entre os motivos elencados e as relações de gênero vivenciadas por esses jovens na família e na escola e (IV); refletir sobre como esse conhecimento pode contribuir para planejar as discussões de gênero na escola.

Ao pesquisar sobre a situação juvenil e suas relações com a escola, tomamos como objetivo a perspectiva teórica sobre os 'pequenos municípios', defendida por Maria Nazareth Baudel Wanderley (1996; 2001a; 2001b), porque compreendemos que o município onde desenvolvemos a pesquisa, Alagoa Nova, no brejo paraibano, apresenta as características desenvolvidas pela pesquisadora quanto a essa teoria, bem como suas contribuições sobre ruralidades e o campesinato brasileiro.

A juventude rural será entendida como uma situação específica que deve ser localizada em um contexto rural, que, como enfatiza Wanderley, tem especificidades próprias no Brasil. Essas especificidades não podem ser vistas isoladamente, pelo contrário, estão intimamente interligadas, são permeadas pelo mundo do trabalho, pelo acesso à educação, práticas de lazer, conquista da terra, dentre muitos anseios e necessidades que não podem ser desconectadas.

A pesquisa possui cunho quali-quantitativo com dados primários e secundários. Trabalhamos com os dados do Censo Escolar do INEP e do IBGE para identificar os índices de matrícula e evasão, como também a relação com o gênero e o local de moradia desses jovens. Utilizando a técnica da entrevista semiestruturada com rapazes e moças jovens que evadiram da escola, tanto homens quanto mulheres, tanto do meio rural, quanto da sede do pequeno município de Alagoa Nova-PB, nos foi possível compreender suas condições sociais e de suas famílias, os motivos da evasão, sua visão sobre a escola e qual a conexão entre a evasão e as relações de gênero.

Trabalhamos com 11 jovens com idade entre 17 e 24 anos, em concordância com o que está sendo considerado pelo Estado, atualmente, como juventude, dos

15 a 29 anos. No entanto, entendemos que juventude é um momento do ciclo da vida que é socialmente construído e que precisa ser compreendido em cada contexto. Este aspecto social da vivência da juventude foi levado em conta durante a pesquisa.

A escolha dos jovens para serem entrevistados e a quantidade de moças e rapazes¹ foi feita de maneira aleatória, pois a realidade dos jovens entrevistados, tal como a disponibilidade de tempo para a entrevista, somados ao fator da migração de muitos jovens para centros urbanos maiores colaboraram para termos número diferenciados de entrevistados: 7 rapazes e 4 moças. Entretanto, essa diferença que teve relação com a dificuldade em encontrar esses jovens, já pode nos indicar o destino dos mesmos ao evadirem.

Depois de realizadas as entrevistas, estas foram transcritas e, para melhor apreensão e comparação das falas, foram separadas por sexo, levando em conta a identidade de gênero e, tabuladas de acordo com: dados socioculturais e socioeconômicos e dados sobre a relação dos/das jovens com a escola/educação. Na transcrição das falas foram utilizados os próprios nomes dos/das jovens, autorizados por eles/elas, usando um pseudônimo apenas com o jovem menor de 18 anos.

Foram levantadas as taxas de matrícula e de evasão no ensino médio do município e cruzadas com dados do estado e do país relacionando-as com informações detectadas com as análises das entrevistas.

Durante a busca por jovens a serem entrevistados, observei que alguns se mostravam apreensivos para saber o que seria perguntado e, no decorrer das entrevistas, foi possível perceber as angústias, emoções, expectativas e desejos que circundava aqueles jovens e que, na minha prática pedagógica, não tinha havido espaço e tempo para a empatia necessária que construísse o vínculo maior entre mim e eles. Muitos jovens entrevistados talvez tiveram a primeira oportunidade de, de uma maneira tão franca e direta, falar diante de um professor ou de alguém que representasse a figura escola, sobre o que sentiam, como necessitam ser compreendidos.

Este trabalho está dividido em três seções nas quais busquei estruturar, articuladamente, a importância do ensino de Sociologia para interpretar a realidade

¹ Moças e rapazes são usados aqui para se referir aos jovens tanto solteiros quanto casados.

escolar dos jovens que evadem da escola e que vivenciam relações de gênero em todas as esferas de sua vida social.

A primeira seção objetiva entender alguns pontos do percurso do ensino de Sociologia no Brasil, buscando identificar quais contribuições têm dado às pesquisas realizadas neste campo da Sociologia para compreender as relações de gênero e a evasão escolar no ensino médio. Nela, além de pontuar o retorno do ensino de Sociologia no ensino médio, também se discute o “Ensino de Sociologia” enquanto campo e como as pesquisas nesse campo tem atuado sobre as relações de gênero na escola e a evasão escolar como problema a ser enfrentado pela instituição, utilizando a disciplina de sociologia como ferramenta nesse processo.

A segunda seção tem como objetivo discutir o contexto específico no qual estamos estudando a evasão escolar, a partir da compreensão do “modo de vida” das pessoas que vivem em pequenos municípios, compreendendo estes últimos como uma categoria específica, assim como discute Wanderley (2001a), e relacionando essa discussão com a perspectiva teórica de Afrânio Raul Garcia Jr. (1989), no seu clássico estudo feito no brejo paraibano, *O Sul: caminho do roçado*, no qual discute as particularidades do modo de vida dessa região, onde se situa o município pesquisado. Nossa leitura sempre teve como espinha dorsal a reflexão sobre a situação juvenil nesse contexto, trazendo um caráter de revisão da literatura sobre o objeto pesquisado. É nessa seção que tratamos de discutir sobre as nuances teóricas que envolvem a escola e a juventude para interpretar o contexto da pesquisa.

Concluindo a segunda seção, refletimos sobre a escola e seu papel enquanto espaço de formação da juventude, entendendo que é nesse espaço que ocorre a evasão, que se trata de um fenômeno social e a Sociologia, enquanto ciência social pode contribuir de maneira significativa para a análise desse universo. Para se combater a evasão escolar, é preciso compreender seus motivos e, assim, entender as relações de gênero como fundantes da vida social, que podem contribuir para uma análise mais profunda do processo de evasão no contexto de um município rural que, segundo as teorias, as relações de gênero ainda carregam muito do modelo patriarcal. Esse conhecimento pode colaborar, de maneira significativa, na discussão sobre gênero dentro da disciplina de sociologia na escola, tornando-a um espaço de reflexão sobre as realidades circundantes das/dos jovens.

Na terceira seção, trazemos a discussão sobre as relações de gênero e suas implicações no meio rural, assim como a análise das entrevistas sempre com o olhar para os dados sobre a evasão na escola pesquisada. Esses dois aspectos estão interligados, os números já não são “frios”, ganham vozes, que por muitas ocasiões não foram ouvidas dentro da escola. Os dados da pesquisa conversam entre si, como também com o quarteto escola/trabalho/terra/família, naquele contexto, formam a teia extensa e complexa que é (re)construída e (re)produzida tomando as vidas de inúmeros jovens à revelia da empatia e do negligenciamento do Estado, bem como da reprodução de ciclos que geram as desigualdades.

1 O ensino de Sociologia na Educação Básica e as contribuições para a compreensão da relação entre gênero e evasão escolar

Não é intenção nossa fazer, nesse capítulo, uma discussão densa sobre o estado da arte que envolve o ensino da Sociologia na educação básica, porém, para embasar nossa discussão, é pertinente que entendamos o desenho do escopo teórico que envolve as pesquisas e as discussões do ensino de Sociologia na educação básica brasileira.

Diante da discussão em torno do ensino de Sociologia na educação básica, buscamos compreender como essa disciplina é importante para compreender o fenômeno da evasão escolar e as relações de gênero e como elas se manifestam em forma de problemas dentro da escola.

Florestan Fernandes (1954, p.89) já apontava nos anos 50 que, para os sociólogos, o ensino de Sociologia, no então ensino secundário, representava a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e é um meio importantíssimo para atingir as funções que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna.

É por esse viés que começamos a desvencilhar o quão é pertinente e inerente para o real papel da escola - desenvolvimento do senso crítico – a presença da Sociologia no currículo escolar.

Cristiano das Neves Bordart e Marcelo Pinheiro Cigales (2017, p.256) ao discutirem o Estado da Arte do ensino da Sociologia no Brasil na Pós-graduação de 1993 a 2015, apontam que o ensino de Sociologia vem se constituindo como um (sub)campo de pesquisa no interior das Ciências Sociais e destacam como marco nesse processo, a Lei 11.864 de 2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, tornando o ensino de Sociologia e Filosofia obrigatórios na grade curricular do ensino médio.

Tomamos esse dado de extrema importância para a nossa discussão, porque ele nos dá a dimensão do impacto intelectual da implantação da referida disciplina no ensino médio, estimulando o surgimento de discussões e produções científicas em torno da Sociologia. Além do impacto de abrir um espaço, em uma das principais instituições sociais - a escola - para proporcionar uma reflexão sistemática das realidades múltiplas nas quais os jovens estão imersos, a Lei 11.864/08 acaba por influenciar, sequencialmente, o fortalecimento de pesquisas que, ao discutir o ensino

da Sociologia no ensino médio, vão também pesquisar sobre a juventude e todas as teias sociais que se cruzam nesse debate.

Fernandes (1954, p.95) endossa a importância do ensino da Sociologia no ensino secundário – hoje correspondente ao ensino médio – e a influência positiva para os jovens, porque “o ensino secundário é formativo por excelência; ele não deve visar a acumulação enciclopédica de conhecimentos, mas a formação do espírito dos que os recebem.”

É importante ressaltar que a implementação da Sociologia na educação básica não ocorre pela primeira vez em 2008, mas sim percorrendo caminhos e descaminhos em idas e vindas do currículo escolar. Fabiana Conceição Ferreira de Lima (2012, p.25) evidencia esse fato ao afirmar que “a inclusão da Sociologia no ensino secundário fora intermitente, [...] começando o período de sua reinserção gradativa, em meados da década de 1980, no contexto da transição democrática”.

Essas rupturas, no decurso da Sociologia na educação básica, perpassam as reformas políticas do Estado. Ileizi Fiorelli Silva (2007, p.405) ressalta que essas reformas ocorrem como fruto das disputas ideológicas das classes sociais, dos projetos influenciados por intelectuais, das teorias políticas e sociais que levam a uma recomposição do campo científico-acadêmico.

Essas disputas entre os atores e instituições foram apontadas, também, por Kelly C. C. da Silva Mota (2005, p.96). A reflexão feita pela pesquisadora foi antes da aprovação da lei que implanta a Sociologia no ensino médio, aprovada em 2008. A autora enfatiza que professores, sociólogos, educadores, estudantes e políticos retomavam articulações e reivindicações pelo seu retorno obrigatório à educação básica.

Todo esse arcabouço de agentes e grupos que constituem as ações e narrativas em volta do ensino de Sociologia na educação básica, apontados por Silva (2007) e Mota (2005), é tomado para análise mais sistemática por Bordart (2019), para compreender se o ensino da Sociologia é um campo ou subcampo e suas implicações na área acadêmico-científica. Para tal esforço, o pesquisador toma os principais elementos constitutivos do ‘campo social’² teoricamente pensado por Pierre Bourdieu.

² “O campo social, na perspectiva de Bourdieu, é um sistema de posições sociais, um microcosmo do espaço social marcado por disputas, por interesses específicos em seu

Percorrendo a revisão da literatura sobre as discussões e abordagens ao redor de (sub)campo no ensino da Sociologia, o autor destaca que:

A opção do conceito de “subcampo” em detrimento da não utilização de “campo” dá-se para designar uma parte do campo acadêmico, isso por não entender o ensino de Sociologia e seus agentes como uma esfera autônoma da Educação ou da Sociologia, assim como não dotada de regras próprias (BORDART, 2019, p.23).

Silva (2007, pp.404-405) concorda com Bordart (2019) ao dizer que entende que o objeto “ensino de Sociologia” é localizado por ela no campo da Sociologia da Educação e na Sociologia do Currículo, pois são especialidades das Ciências Sociais que fornecem instrumentos teóricos centrados nos fenômenos educacionais da sociedade contemporânea.

Anita Handfas (2011, p.399), ao abordar sobre o estado da arte do “ensino de Sociologia”, constatou que se faz necessário tomá-lo como objeto das ciências sociais. Ela ressalta que isso não é uma questão apenas epistemológica, mas implica em resolver as contradições entre pesquisa e docência. A autora continua: “penso que ainda assim, um passo importante para o avanço desse processo é prosseguirmos desenvolvendo estudos que possam fornecer os elementos teóricos e práticos necessários para se pensar uma sociologia do ensino de sociologia” (HANDFAS, 2011, p.399).

Amaury César de Moraes (2010, p.1), em estudo sobre os desafios para implantação do Ensino de Sociologia na escola média brasileira, ao abordar a formação de professores, ressalva que no debate sobre licenciatura/bacharelado/ensino/pesquisa, o bacharelado não é suficiente para garantir ao professor as condições para o exercício das atividades de ensino, uma vez que não basta saber o conteúdo, bem como a pesquisa não deve ser exclusiva do bacharelado, a licenciatura também é um espaço de pesquisa.

Esse debate também é levantado por Brunet et al. (2017, p.34), que ao tratarem sobre questões referentes à formação e práticas docentes do professor de Sociologia, apontam que há uma hierarquia no mundo acadêmico entre a licenciatura e o bacharelado em Ciências Sociais.

Moraes (2003, p.13) fala sobre o caminho de consolidação dos “conteúdos programáticos e materiais didáticos” para o ensino de Sociologia:

interior, possuindo regras próprias, autonomia relativa em relação a outros campos” (BODART, 2019, p.25).

[...] chego à conclusão que tal como tem ocorrido com outras disciplinas, “conteúdos programáticos e materiais didáticos” só podem consolidar-se de modo legítimo e eficiente com o concurso de duas iniciativas urgentes: Reconhecimento pela comunidade de cientistas sociais de uma área de pesquisa em Ensino de Sociologia, com espaço para debates e divulgação de pesquisas nos seus fóruns e para a publicação em sua imprensa periódica. (e) Superação do modelo atual de formação do professor de sociologia, com integração efetiva entre bacharelado e licenciatura (MORAES, 2003, p.13).

Reconhecemos o olhar perspicaz de Moraes (2003) ao apontar uma integração entre o bacharelado e a licenciatura como modelo a ser superado, porquanto os embates que levam a hierarquizar as duas habilitações não contribuem para o fortalecimento das Ciências Sociais e quando essa hierarquização ganha espaço, perdemos reconhecimento e visibilidade.

Bodart e Cigales (2017, p.274) constataam, no que concerne ao subcampo do “ensino de Sociologia”, que o cenário é marcado por mudanças recentes e significativas, as quais vêm corroborando para estruturação e avanço dessa temática dentre permanências e desafios. Os pesquisadores apontam como avanços: além da Lei 11.684/2008, a inclusão da Sociologia no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – e nas ações do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, implementação de mestrados sobre o Ensino de Sociologia e criação de novas linhas de pesquisa, a criação e ampliação de eventos acadêmicos, publicação de livros, revistas e grupos de pesquisa sobre a temática.

Em relação a inclusão da Sociologia no PNLD, ocorrido pela primeira vez em 2012, Diogo Tourino de Sousa (2017, p.134) afirma que isso representou um passo importante no desdobramento dos materiais didáticos. Esse avanço merece destaque por se tratar de uma política pública de grande amplitude levada adiante pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, fato esse que é revestido de representações da conquista definitiva das ciências sociais na agenda da educação básica.

A observação feita por Sousa (2017) é pertinente aos olhos das conquistas através das políticas públicas, pois é a conquista de espaço nas agendas governamentais e, conseqüentemente, a abertura de caminhos para as pesquisas que envolvem as investigações sobre o uso ou não do livro didático e que dão ênfase ao ensino de Sociologia na educação básica e fortalecem as fileiras de estudos voltados para o campo de pesquisa.

O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no curso de Ciências Sociais, surge também como importante ferramenta na formação de futuros professores, fortalecendo a visibilidade do ensino de Sociologia. Tânia Welter e Tarcísio Brighenti (2003) afirmam que esse programa motiva e dá oportunidade aos estudantes de licenciatura a desenvolver atividades práticas, experiências de ensino e pesquisa, reflexões teórico-metodológicas, trabalho coletivo e formação docente orientada e qualificada. Amurabi Oliveira (2014, p.292) também destaca a importância do PIBID como parte no processo de valorização das licenciaturas pelo país, sobretudo das licenciaturas de Ciências Sociais, impulsionadas pelas ações que emanam do Estado.

Observamos que a consolidação e expansão de um (sub)campo de conhecimento perpassa por articulações e lutas travadas nos campos político e acadêmico. O ensino de Sociologia tem ganhado espaços importantes, mas vem sendo olhado como ‘inimigo’ por setores do atual governo que acabam por enterrar ou retardar caminhos já percorridos.

Diante desse cenário, é importante refletir sobre os desafios dos quais o ensino de Sociologia enfrenta, que vão de lutas no espaço acadêmico, de quantidade de aulas dispostas no currículo, até formação de professores, além das recentes ameaças de exclusão da disciplina do currículo da nova BNCC, que ficou muito mais sob responsabilidade dos Sistemas Estaduais de educação. Esses desafios não são exclusivos do ensino de Sociologia, outras áreas enfrentam os mesmos dilemas que são inerentes a problemas históricos no que concerne à escola pública brasileira.

Sousa (2017, p.133) aponta que os desafios enfrentados pela disciplina na educação básica podem ocasionar retrocessos, como a diminuição da carga horária nas escolas, os maus-tratos com temas e conceitos específicos ou até a prematura exclusão dos currículos. A “prematura exclusão” que trata Sousa (2017) está ligada ao projeto de Lei nº 6.003/2013, de autoria do deputado federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB/DF), que pretendia alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seus artigos 9º, 35º e 36º, reduzindo a Sociologia novamente ao trato por meio de temas transversais.

Em 2014, com pressões contrárias de alguns setores de opinião e parecer contrário, o projeto foi retirado da pauta pelo próprio autor, mas esse episódio reforça a eterna vigilância que os defensores do ensino de Sociologia no ensino

básico devem manter para que a institucionalização da disciplina nos currículos da escola básica seja fortalecida.

Os pesquisadores Vânia Cardoso da Motta e Gaudêncio Frigotto (2017, p.365) abordam a urgência da reforma do ensino médio proposta pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016, aprovada e transformada na Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017. Trata-se de uma reforma contra os filhos das classes inferiores, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos (MOTTA; FRIGOTTO. 2017, p.357). Essas intenções atingem diretamente as propostas do ensino de Sociologia de desenvolvimento do senso crítico dos jovens, que são o público do ensino médio, bem como da intenção da disciplina de suscitar o debate nas diversas instâncias da escola para enfrentamento de seus problemas.

As reais intenções com a reforma do ensino médio, apontadas por Motta e Frigotto (2017) são: modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento, investir no capital humano visando maior produtividade e melhorar os resultados do desempenho escolar. Oliveira (2013a, p.358) salienta que não se pode deixar de lado a conjuntura política e o processo de flexibilização dos currículos como uma ação que comunga com as macropolíticas neoliberais que, a partir dos anos 1990, começam a ganhar grande visibilidade no Brasil.

Acacia Zeneida Kuenzer (2017), em seu artigo intitulado *Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível*, analisa a reforma do ensino médio, regulamentada pela Lei nº 13.415/2017, no âmbito do regime de acumulação flexível. A pesquisadora menciona que a reforma propõe flexibilizar o ensino médio pela possibilidade de escolha, pelo aluno, de um percurso de formação em uma área acadêmica ou técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida, desde que assegurada a base nacional.

As mudanças propostas à guisa da Lei nº 13.415/2017 podem ser agrupadas em dois eixos: carga horária e organização curricular. Essas mudanças trazem um novo escopo para as escolas onde os jovens viverão uma nova realidade adversa da escola dantes vivenciada por eles. As mudanças na carga horária levam a escola a aderir ao modelo de escola integral com o aumento das horas/aulas, tornando o tempo de permanência e vigília dos jovens maior durante o dia. A organização curricular condicionará um currículo voltado ao ensino tecnológico.

Compreendemos que um dos principais desafios para o ensino de Sociologia está situado na implantação do ensino integral, pois exigirá da disciplina, mais do que nunca, sua capacidade de instigar os jovens a entender a realidade social que vivenciam. A Lei nº 13.005/2014, que trata do Plano Nacional de Educação – PNE, traz como exigência na meta 6 “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”.

Nesse sentido, a Paraíba tem adotado o ensino integral em grande número de escolas, sem levar em consideração as diferentes realidades. Para a comunidade escolar, a Sociologia deve ser uma ferramenta de reflexão sobre o papel da escola na vida de jovens que, nesse novo modelo, além de passar muito mais tempo de suas vidas dentro da escola, também é um modelo que cobra e pressiona mais os jovens a mostrar planejamento e resultados.

Maria Celeste Reis Fernandes Souza (2018, p.172), em estudo sobre as tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo, problematiza a vivência de crianças e adolescentes na escola de tempo integral, que serve também para pensarmos a situação dos jovens e afirma que “há um esquecimento do corpo, ritmos biológicos, necessidade de repouso, sono, momentos de produção ou descanso”.

Outro ponto importante a ser observado com a implantação da escola integral é o número de alunos que deixam de ir para a escola por razões de não atenderem às exigências do novo modelo. Ressalto aqui a realidade de muitos jovens possuírem relação com o modo de vida do campo em que o horário oposto à escola é destinado às atividades relacionadas às dinâmicas da terra, característica que abrange um grande número de jovens que residem nos pequenos municípios.

O ensino de Sociologia pode fornecer elementos para que os atores envolvidos na dinâmica escolar possam refletir sobre esse fenômeno, assim como com o fenômeno da evasão escolar que, há muitos anos, estudiosos e políticas de Estado vêm tentando superar, mas que ainda está presente na realidade de muitos jovens e muitas famílias.

Partindo do pressuposto apresentado por Fabiana Ferreira (2012), que defende que “no âmbito do debate que vem sendo realizado, a Sociologia ora é relacionada à intervenção na realidade social, ora ela é apresentada como forma de análise da sociedade, norteadas pelo conhecimento sociológico”, compreendemos

que a disciplina é importante tanto para análise da sociedade, quanto para intervenção na realidade social. É aí que reside sua importância para que a escola e seus agentes utilizem esse espaço de discussão e construção do conhecimento para se compreender e traçar estratégias de enfrentamento à evasão escolar, fenômeno esse tomado para análise na nossa pesquisa.

O ensino de Sociologia deve articular, de maneira incisiva, os elementos presentes da teoria sociológica e a realidade social dos jovens, pois é por demais importante que os assuntos abordados em sala se aproximem do contexto das vidas dessa juventude (BRUNET et al., 2017, p.39). Nada mais empático para um jovem que percebe a evasão escolar de um colega ou de um grupo específico de jovens fazer uma reflexão dos porquês dessa evasão. A Sociologia no ensino médio pode e deve ser um suporte de reflexão intelectual, não só para os jovens, mas para professores, gestão, equipe pedagógica, enfim, todos os agentes envolvidos nessa realidade, propondo alternativas que saiam do senso comum e das suposições superficiais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – *Sociologia* – endossam que:

[...] o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social. (BRASIL, 1999).

Logo, nos embasamos nessa orientação para indicar que o ensino de Sociologia se apresenta na escola como meio para problematizar, refletir e pesquisar questões que envolvem o fenômeno da evasão escolar. Visto que a escola é o *lócus* onde a evasão ocorre e a instituição, com seus agentes, deve se debruçar sobre esse problema, uma vez que em contextos escolares diferentes, os problemas são específicos.

Ao abordar a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da qual a Sociologia faz parte, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular – enfatiza que é papel da referida área:

[...] o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos. Nessa etapa, como os estudantes e suas experiências como jovens cidadãos representam o foco do aprendizado, deve-se estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre

as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana (BRASIL, 2016).

A BNCC, ao considerar os jovens como cidadãos, os reconhece enquanto agentes dotados de direitos, dentre os quais, o acesso e permanência na escola estão incluídos neste rol e garantidos por leis. Como a evasão escolar é um fenômeno que infringe os direitos dos jovens, fornecer acesso à compreensão desse fenômeno é criar espaços de desenvolvimento do senso crítico e exercício da cidadania, e o ensino de Sociologia possui um arcabouço teórico pertinente para instigar e criar caminhos para que isso seja uma realidade.

Apesar de a Sociologia abarcar uma infinidade de perspectivas teóricas e metodológicas, nem sempre preocupadas em um projeto de emancipação humana, Oliveira (2013b) também pontua que há um fio condutor que se embate nas teorias sociológicas, que é o processo de desnaturalização da realidade.

Nesse seguimento, entendemos que o processo de desnaturalização é o caminho para, através de questionamentos, inquietar os jovens a perceberem o processo de evasão. Quem são os jovens que evadem? Quais os motivos que os levam a deixar a escola? Todos os/as jovens possuem as mesmas condições para que permaneçam na escola? O trabalho, a gravidez não planejada, os relacionamentos amorosos influenciam no processo de evasão? Esses não são questionamentos que apenas os pesquisadores da academia podem realizar. Desnaturalizar é preciso.

Oliveira (2013b, p.33) corrobora com o que pensamos, sendo incisivo ao colocar que devemos compreender a Sociologia como uma ferramenta que possibilita ver o que sempre vimos, porém enxergando de uma maneira diferente, sendo isso um desafio que se conecta com questões que vão além da microrrealidade da sala de aula, atrelando-se aos âmbitos institucional, acadêmico, social, cultural e político.

Nise Jinkings (2007) toma uma citação de Florestan Fernandes, que nos diz: “Somente quem vê algo sociologicamente quer algo socialmente” (FERNANDES, 1978 apud JINKINGS, 2007, p.116). Jinkings afirma que as palavras de Fernandes sintetizam o que ele considerava uma das principais funções do ensino de Ciências Sociais nas escolas e universidades brasileiras, em meados do século XX: a capacitação dos jovens estudantes para uma participação consciente na vida social e política.

Esse “olhar sociológico” para o agir socialmente, proposto por Fernandes, nem sempre é algo dado, inato ao jovem estudante do ensino médio. Segundo Oliveira (2013b, p.34), devemos considerar essa relação do aluno com o conhecimento sociológico como uma construção social e, como tal, passível de transformação a partir da ação humana e das condições dadas historicamente.

Desse modo, compreendemos que a desnaturalização de processos que envolvem os problemas da escola não ocorrerá se não for pela via do ensino da Sociologia na educação básica. É ele que fornecerá aos jovens e a toda comunidade escolar as ferramentas necessárias para pensar a realidade social na qual estão inseridos. Para Bernard Lahire (2014, p.50), o ensino de Sociologia desempenha um papel crucial para a vida coletiva e para a formação de cidadãos nas sociedades democráticas. Segundo Lahire, o ensino “pedagogicamente adaptado”, desde a escola primária, constituiria uma resposta adequada às exigências modernas de formação escolar dos cidadãos.

Seguindo a lógica do pensamento de que o ensino da Sociologia é essencial para pensar a escola e seus problemas e desafios, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (2011, p.343) declara que “a Sociologia é uma ferramenta valiosa”, porque pensar a escola hoje nos exige um desafio sociológico e pedagógico, ao mesmo tempo; sociológico, porque as mudanças estruturais da sociedade capitalista, nas últimas décadas, desencadearam uma crise global que atingiu as instituições, levando-as a conflitos, rupturas e reorganização no campo de suas relações sociais; pedagógico, porque o processo de socialização dos conhecimentos escolares também é impactado pelos elementos históricos globais das relações sociais.

Bruna Muniz da Silva e Rosemary de Oliveira Almeida (2014, p.98) reforçam o pensamento de Mendonça (2011) sobre a relação da Sociologia, seu ensino e a ação do Estado com as macromudanças sociais. As pesquisadoras reforçam que “o ensino de Sociologia tem estabelecido, ao longo da história das políticas educacionais brasileiras, com o modelo de educação e de escola predominantes em cada época” (SILVA; ALMEIDA, p.98).

Lahire (2014, p.57) vê como necessidade e interesse histórico, o ensino de Sociologia desde a escola primária. O autor ainda exemplifica o que pode se propor enxergar na escola como o olhar sociológico, inclusive, de pensar, dentre outras coisas, a repetência escolar, aproximando-se do que propomos aqui nessa

pesquisa, pensar a evasão escolar. Vejamos o que Lahire (2014, p.58) indica nessa perspectiva:

Essas ciências são capazes de elaborar um “conhecimento mediato” da realidade; ou seja, elas podem construir objetos jamais observados, vistos ou “vividos” como tais, e sem nenhuma visibilidade de um ponto de vista comum: probabilidades de repetência escolar por origem social, taxas de inflação em um dado período de tempo, movimentos populacionais, etc.

Nossa pesquisa também busca compreender o papel do ensino de Sociologia para a discussão sobre gênero do espaço escolar e fora dele, buscando entender sua relação com a evasão escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s – indicam para a formação de cidadãos não ocorre sem reflexões sobre seu significado. Partindo da visão da formação histórica do estudante, a questão da cidadania envolve escolhas pedagógicas específicas para que ele possa conhecer e distinguir diferentes concepções históricas acerca dela, apresentadas em diferentes épocas. Atualmente, o sentido da palavra “cidadão” assume, para os brasileiros, outros sentidos historicamente localizados e, dentre eles, encontra-se as questões de gênero (BRASIL, 1999, p.25).

Elisângela Ferreira Menezes e Rafael Ademir Oliveira de Andrade (2017, p.185), ao discutirem sobre o ensino de Sociologia e a questão de gênero, indicam que a Sociologia tem uma importante função de análise e discussão da realidade social que deve provocar na escola, nos/nas educadores/as, pais, jovens estudantes a reflexão sobre o papel da mulher e do homem na sociedade, desnaturalizando os vieses do natural, do nato e do biológico, mostrando que muito do que somos é resultado de nossas construções socioculturais. Os pesquisadores ainda apontam que é preciso repensar o ensino de Sociologia e as questões de gênero a partir do currículo e da formação de professores.

Partindo do pressuposto de que o livro didático é uma ferramenta pedagógica importante para o ensino - e não poderia ser diferente para o ensino de Sociologia –, Caroline Souza de Castro (2019, p.46) traz informações bastante pertinentes para compreendermos as disposições sobre as questões de gênero presentes nos livros didáticos de Sociologia. A pesquisadora aponta que:

De maneira geral, gênero é trabalhado nas questões de desigualdade social, sexualidade, mercado de trabalho, trabalho doméstico, violência, poder, participação política, família e movimentos sociais. Pode-se dizer que todos os livros debatem as questões que foram levantadas pela primeira e

segunda onda do feminismo, abarcando a desnaturalização dos papéis sociais de modo crítico (CASTRO, 2019, p.46).

Castro (2019) analisou os livros didáticos de Sociologia do PNLD 2018 e concluiu que apenas dois dos livros indicados dedicam capítulos específicos para abordar gênero, abordando contribuições da terceira onda do feminismo com suas influências multiculturalistas e pós-estruturalistas. A autora aponta que tratar as questões de gênero dos livros didáticos é um avanço para o ensino brasileiro, em particular para a Sociologia escolar, visto que as questões abordadas sobre gênero constituem elementos da vida social dos próprios jovens estudantes.

Beatrice Cavalcante Limoeiro (2017, p.63) defende essa linha de raciocínio afirmando que discutir gênero e sexualidade implica dizer que a questão se faz presente em diferentes âmbitos da vida social e que também apresenta relação intrínseca com etnia, classe, idade, dentre outros. Pensar a inclusão de sexualidade e gênero nos livros didáticos é, também, construir um projeto de sociologia escolar. O projeto que se desenha parece apontar para uma sociologia escolar mais inclusiva e justa com as minorias sexuais e de gênero.

Ao analisar documentos importantes que compõem e norteiam políticas educacionais - Constituição Federal (CF/1988), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE/ 2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN/1997) – percebe-se que as relações de gênero ficam veladas nos discursos gerais sobre direitos e valores. A compreensão das relações de gênero pela escola corre o risco de permanecer subsumida, uma vez que as políticas públicas educacionais não as mencionam e, quando a fazem, não interligam a todos os temas e itens curriculares, apontando os antagonismos de gênero presentes no cotidiano escolar e na organização do ensino (VIANA; UNBEHAUM, 2004, p.101).

Compreendemos e defendemos que, diante dos desafios e limites enfrentados para que as discussões referentes às relações de gênero possam estar de forma intensa nas políticas educacionais, o ensino de Sociologia na educação básica se apresenta como alternativa e ferramenta de extrema importância para fortalecer as ações pedagógicas que promovam reflexões necessárias para o fortalecimento do debate sobre gênero e sobre a relação entre gênero e evasão escolar.

O ensino reflexivo que envolve as relações de gênero contribui para que sejam quebradas amarras de pré-noções ampliando o conhecimento sobre as relações sociais entre os indivíduos. Nessa perspectiva, o debate escolar, tendo como base teórica o olhar sociológico, é de extrema importância, uma vez que objetiva desnaturalizar e questionar práticas sociais opressoras, levando os jovens estudantes a interpretar o mundo de maneira crítica (SCHMIDT, 2012, p.2).

As questões aqui colocadas não são objeto de estudo dessa pesquisa, nem temos a pretensão de fazer uma crítica acentuada ao Estado da Arte que abarca o ensino de Sociologia na escola média brasileira, visto que as contribuições nesse subcampo vêm direcionando importantes resultados que fortalecem a atuação da Sociologia no ensino médio. É papel da Sociologia na escola debater a evasão escolar e problematizá-la, relacionando, entre outras questões, com as relações de gênero, já que problemas como gravidez na adolescência são responsáveis pela evasão escolar.

Nesse contraponto, observamos que há uma considerável literatura acerca de pesquisas e reflexões em torno do ensino de Sociologia na educação básica e as questões de gênero no ambiente escolar. É verdade que a reimplantação do ensino da Sociologia na escola básica ocorre no momento em que as discussões sobre as temáticas de gênero e educação vinham ganhando corpo e espaço nas agendas acadêmicas e políticas e, devido à forte importância de reflexões sociológicas acerca desses assuntos, o debate em volta das relações de gênero no ambiente escolar e as políticas educacionais se encontram com o debate sobre a importância da Sociologia no ensino médio.

Como nossa pesquisa está sendo realizada em um dos 5.522 municípios, com menos de 50.000 habitantes, que compõem o Brasil, para a presente pesquisa, também é de grande relevância entender a dinâmica dos pequenos municípios onde esses jovens vivem e em quais circunstâncias as relações de gênero influenciam nas decisões de permanecer estudando ou não, compreendendo que papel a busca pelo trabalho tem em meio a essa teia. É nessa perspectiva que traçamos a seção seguinte, de maneira a construir um arcabouço teórico que nos sirva de alicerce para as reflexões que norteiam os passos da pesquisa.

2 Juventude, Escola, Gênero e Trabalho: categorias que se articulam para explicar a evasão escolar

Nesta seção trazemos o cenário da pesquisa e, em seguida, tratamos de discutir a especificidade da vivência da juventude no pequeno município de Alagoa Nova e finalizaremos com uma discussão sobre a escola e todas as relações estabelecidas com a juventude.

2.1 Compreendendo a EEEFM Monsenhor José Borges de Carvalho: o contexto da pesquisa

Para termos uma leitura da realidade do município, observemos os dados do Censo Agropecuário de 2017 (BRASIL, 2017), que nos traz elementos importantes para dar início à compreensão da relação da juventude rural do município com a terra, o trabalho e a família. Segundo a pesquisa, Alagoa Nova-PB possui 1.682 estabelecimentos rurais que tem área média de 4,27 hectares, constituindo um município com características de minifúndios. Da área total dos estabelecimentos agropecuários, a agricultura familiar ocupa 76% da área. Tais referências nos faz compreender que Alagoa Nova possui características fundamentais para ser considerada um município rural.

Analisando dados da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor José Borges de Carvalho no período de 2015 a 2017, observa-se que em todos os anos analisados o número de matrículas no ensino médio é maior do sexo feminino do que do sexo masculino. Em 2015, do total de matrículas do Ensino Médio, 59,53% são matrículas do sexo feminino e 40,47% do sexo masculino. Em 2016, num universo de 586 matrículas, 59,56% foram matrículas do sexo feminino e 40,44% do sexo masculino. Em 2017, a variação permaneceu quase a mesma, tendo 55,81% das matrículas sendo do sexo feminino e 44,19% do sexo masculino.

Segundo dados do IBGE (2010), a população jovem do município de Alagoa Nova, considerando pessoas de 15 a 29 anos de idade, se apresentava em 2.685 mulheres (27,41%) e 2.700 (27,57%) homens, demonstrando quase uma equivalência. No entanto, há mais homens que mulheres, o que comprova que há uma parcela de jovens do sexo masculino fora da escola, em idade escolar.

Quando se observa os números da evasão escolar no ensino médio, na referida escola, durante o mesmo período, a variação de evadidos é proporcional apresentando os seguintes dados: em 2015 foram 5,04% evadidos do sexo feminino e 4,86% do sexo masculino; 2016 apresentou evasão de 6,99% do sexo feminino e 5,29% do sexo masculino, acompanhando a mesma proporção e, em 2017; foram 8,30% de mulheres evadidas e 9,13% de homens.

Maria Nazareth Baudel Wanderley (2001a, p.12), em pesquisa realizada sobre os municípios pernambucanos, destaca que a importância do rural nos pequenos municípios é inversamente proporcional à presença do rural nos grandes aglomerados. Nessa perspectiva, o município de Alagoa Nova traz fortes características de um pequeno município onde “a trama espacial e social, como as trajetórias de desenvolvimento são preponderantemente rurais” (WANDERLEY, 2001a, p.15).

Ao tratar do município de Alagoa Nova, Maria Regina Alves dos Reis (2018) traz uma leitura de memórias acerca do município, a partir dos engenhos e seus personagens canavieiros. Esses personagens ainda estão presentes e reincidem em cada canto da cidade com seus traços identitários de uma região marcada pela cultura da cana-de-açúcar e do trabalho escravo. Esses aspectos provam como aspectos históricos de ocupação e as relações de poder vão permear as construções culturais entre o urbano e o rural.

Luiz Carlos dos Santos (2012), ao abordar sobre a “modernização” da cidade rural, relata esse processo no município de Alagoa Nova, do início do século XX, como um movimento lento, dado que se trata de um lugar pequeno cujas experiências, com o novo e o moderno, se dão de acordo com as proporções do município.

O município de Alagoa Nova, mesmo com a influência da “modernização” do início do século XX, continua, intrinsecamente, marcado por um cotidiano rural. Reis (2018, p.38), ao pesquisar sobre a pós-escravidão no município, no período referente 1918-1950, afirma que os vínculos rurais eram muito fortes e permeavam as relações sociais em que as estradas eram “braços” que ligavam a cidade aos engenhos e seus senhores, que dominavam o poder político e econômico local, onde, a então vila, era fronteira que convivia entre o urbano e o rural com tradições e costumes ligados ao homem do campo.

É nesse desenho entre relações historicamente marcadas pela escravidão, o apogeu e decadência dos engenhos e uma profunda relação com o rural que os jovens da EEEFM Monsenhor José Borges de Carvalho se fazem presentes e ausentes, visíveis e invisíveis, atuantes e não atuantes.

Nesses municípios, o modo de vida rural é predominante e, no contexto da escola, grande parte dos estudantes é da zona rural. Como a sede do município, com 9.974 habitantes (IBGE, 2010), mantém relação com o rural, muitas vezes trabalhando ou com familiares, não há tanta diferença em relação aos rurais, em termos de formas de relações e condições sociais e organização.

Atualmente, a escola pesquisada é de tempo integral e oferece dois cursos técnicos: Técnico em Administração e Técnico em Segurança do Trabalho. Vale enfatizar que os referidos cursos foram impostos pela Secretaria de Educação e os jovens, familiares, professores não participaram de nenhuma discussão sobre quais cursos poderiam ser oferecidos de acordo com a realidade do município. Na época da nossa pesquisa, esse processo de passagem para escola de tempo integral ainda não havia ocorrido, por isso, é importante considerar que as análises se referem a um outro modelo de escola.

A vivência da juventude e sua relação com a escola naquele contexto, guarda particularidades e, entre elas, o fato de que boa parte dos estudantes são jovens do meio rural e que, esse meio, assim como as sedes dos pequenos municípios, possui relações sociais ainda muito ligadas ao modelo de família patriarcal, o que gera consequências diretas nas escolhas dos jovens e também em sua permanência ou não na escola.

Ao tratarmos de juventude rural, estamos tratando de todas as relações que envolvem os jovens do município onde desenvolvemos nossa pesquisa, compreendendo que as características que esse município apresenta levam-nos a depreender que a categoria juventude, nesse caso, está intimamente relacionada ao entendimento do município de Alagoa Nova como um município rural, ou seja, a economia e as relações sociais estão pautadas nas relações com a natureza. A sede não possui uma real experiência de vida urbana, mas a vida em pequenos grupos, a relação de proximidade com a natureza e as relações pautadas no interconhecimento são dominantes.

Baseada em estudiosos do campo da sociologia rural, Paulo (2011) chama a atenção para o fato de que o mundo rural é multifacetado, ela ressalva que se

existem dificuldades sociológicas para se definir um conceito para a juventude, isso se amplia ao pensar em juventude rural, devido a sua emergência no debate, pois é difícil definir o conceito porque ele depende muito das relações sociais que se estabelecem no meio rural ao qual essa juventude está ligada, não podendo, assim, falar de uma juventude rural, mas de juventudes rurais.

O fator multidimensional do mundo rural pode ser identificado no que Wanderley (2001a, p.12), em pesquisa sobre os municípios pernambucanos, aponta sobre a importância da população rural no conjunto da população municipal.

O historiador Santos (2012, p. 35) cita que a formação de Alagoa Nova começou de um aglomerado de casas, nas proximidades de uma lagoa conhecida como Lagoa dos Patrícios, hoje denominada “Parque da Lagoa Manoel Pereira”. Em 1778, já havia um povoado denominado Alagoa Nova; em 1790, passou a ser distrito da então Vila Nova da Rainha; hoje, cidade de Campina Grande.

O latifúndio foi e é uma marca no território do brejo paraibano, e não poderia ser diferente no município de Alagoa Nova-PB, onde a disputa pela terra esteve sempre marcada historicamente em seu povo. O historiador Jadson Pereira Vieira (2016, p.76-77), ao desenvolver pesquisa sobre a história de mulheres líderes camponesas no Engenho Geraldo, no município de Alagoa Nova, revela que esses conflitos são históricos desde quando os índios Bultrins ocupavam a região, passando a intensificar com a chegada da família Tavares de Melo Cavalcante no final do século XIX, ganhando novos capítulos na década de 1970, com a crise dos engenhos de cana, num contexto do estado da Paraíba.

Garcia Júnior (1989, p.20) consegue descrever a paisagem desse território marcado pelas diferenças entre latifúndio e minifúndio e como essa paisagem retratada denota a vida social e suas relações nessa região.

De qualquer forma, atravessando-se a região pela estrada que liga Campina Grande a Areia. Depara-se com inúmeras cidades e povoados, que se sucedem, além de toda a paisagem rural estar marcada por casas e sítios de pequenos proprietários, que dão bem a impressão de uma infinidade de pequenos estabelecimentos predominando na vida social. Muito diferente [...] das áreas de *plataion* canaveira, onde este cultivo domina toda a paisagem, e a diferença entre a casa-grande [...] e as casas dos trabalhadores com pequenos roçados em torno materializa toda a hierarquia social.

Garcia Jr. enfatiza que, nessa localidade, são as relações sociais na agricultura que são dominantes na vida das pessoas dessa região. Mais uma vez,

isso vem reforçar que, para entendermos a relação dos jovens com a escola, é preciso, também, compreender a relação desses agentes com a família e com a terra.

Dados do IBGE (2010) que tratam do rendimento nominal médio mensal dos domicílios particulares permanentes, demonstram que o rural possui rendimento de R\$ 759,72 e o urbano de R\$ 1.235,00. Isso representa uma diferença de 38,48% entre a população rural e urbana. Outro dado importante a ser observado é que na microrregião do brejo paraibano, composto por 8 municípios, Alagoa Nova está em 1º lugar no ranking do PIB *per capita* e o 23º no Estado da Paraíba. Os dados deixam claro que as desigualdades sociais de outrora ainda estão intrínsecas nas relações do município que, mesmo possuindo um PIB per capita considerável, também ocupa o 3º lugar no brejo em mortalidade infantil, de 17,86 por mil nascidos vivos.

Em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 4.4 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, a nota foi de 3.3. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava a cidade na posição 108 de 223. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 117 de 223. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 97.9 em 2010. Isso posicionava o município na posição 77 de 223 dentre as cidades do estado, e na posição 2.237 de 5.570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, 2015).

Em amostra sobre trabalho infantil, o IBGE (2010), ao analisar a população de Alagoa Nova, mostrou que no grupo de pessoas de 10 a 17 anos de idade, grupo esse que abarca os/as jovens com idade para cursarem o ensino médio, traz alguns dados importantes para sugerir olhares atentos durante a execução desta pesquisa. Os dados mostram que o número de pessoas nessa faixa etária é de 3.105, no qual 26,15% são brancos e 72,85% são pretos ou pardos, apresentando um percentual de pessoas que não frequentavam a escola em 8,7% e a taxa de analfabetismo em 5%.

Nessa mesma amostra, o nível de ocupação das pessoas de 10 anos de idade ou mais da semana de referência era de 47,9%. No grupo de idade de 14 ou 15 anos, a porcentagem é de 22,6%, já no grupo de 16 ou 17 anos, corresponde a 28,4%. Quanto ao sexo, o nível de ocupação apresentava 24,8% dos homens e 11,4% das mulheres. Já ao analisar os dados quanto à situação domiciliar da

amostra, apenas 6,9% estão situados na zona urbana e 29,4% no meio rural. Preliminarmente, observando os dados, quanto mais próximo da idade dos jovens que devem estar cursando a última série do ensino médio, maior é a taxa de ocupação. Acompanhando esses números, os homens apresentam maiores taxas, assim como as pessoas que residem no meio rural.

Esse dado, da ocupação na faixa etária que abarca os jovens que deveriam estar cursando o ensino médio, nos embasa para sugerir que o número menor de jovens do sexo masculino nas matrículas está diretamente ligado ao fato de os rapazes que estão fora da escola, assim se encontram, porque estão ocupados com alguma atividade laboral. A pesquisadora Vanda Silva (2002, p.103), em estudo realizado com jovens rurais do Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais, expõe que os rapazes têm uma maior predisposição a abandonar os estudos em função do trabalho. Esse dado também é levantado por Paulo (2011, p.233).

Tratando da questão do insucesso escolar, Fulvia Rosemberg (2001a, p.529) alega que, segundo o Banco Mundial, o sucesso escolar de mulheres, em comparação ao insucesso de homens, se dá pelo fato de os meninos deixarem mais cedo a escola para entrar no mercado de trabalho. Essa observação feita pela pesquisadora remete-nos, justamente, ao *modus operandi* da visibilidade androcêntrica na sociedade patriarcal, contudo ela ressalta que “a imputação ao trabalho (doméstico ou não) pelo insucesso escolar de meninas e meninos é quase unânime, transformando-o em causa reificada” (ROSEMBERG, 2001a, p.530).

A observação feita por Rosemberg (2001a) é pertinente para que não recaia no vício de pesquisas superficiais em torno da discussão sobre as relações de gênero e a relação com a evasão escolar, pois, justamente, por se tratar de aspectos peculiares de relações sociais patriarcais, investigar as relações de gênero, principalmente no campo da educação, requer um rigor metodológico e questionamentos que sejam insistentes em romper com o senso comum, porém tornar os dados e as imbricações sobre a relação entre trabalho, relações de gênero e evasão escolar seria, também, fechar os olhos à realidade.

Nesse prisma, Rosemberg (2001a, p.531) ratifica seu posicionamento e preocupação, da qual corroboramos, em não coisificar o tema tratado, pois a:

[...] ausência de acompanhamento sistemático da área produz dados publicados pobres, pobreza reforçada pela pequena retaguarda de produção acadêmica, conjunto que gera, no mais das vezes, um vale-tudo

interpretativo sobre informações truncadas ou desatualizadas; circulam-se interpretações do senso comum, que passam a assumir o estatuto de teorias. Generalizações abusivas que, por vezes, tendem a naturalizar construção social e histórica, alimento rico para produção ideológica que, por sua vez, tende a reforçar dominação de gênero.

Portanto, compreendemos que para pensarmos as relações de gênero na escola e a relação com a evasão, é necessário aprofundar nas análises dos dados colhidos e não fazer leituras superficiais, pois nosso papel é desnaturalizar os fatos. Para isso, é preciso compreender os fenômenos que envolvem a vivência dos jovens em um pequeno município.

Alagoa Nova é um dos municípios do Brasil que têm sido considerado, no campo da sociologia rural, como específico por suas relações sociais, econômicas e culturais, como um município rural. Wanderley (2001a, p.1) aborda a temática dos pequenos municípios a partir de uma discussão acerca da busca por compreender o 'lugar dos rurais', mais especificamente, onde vive, como e de que vivem os habitantes do mundo rural brasileiro.

Percorrendo pela literatura que trata da definição e delimitação sobre o que é urbano e rural, tomando como base as nomenclaturas e definições do IBGE sobre o tema, Wanderley (2001a, p.5) destaca uma constatação muito pertinente da pesquisadora Maria do Livramento Miranda Clementino que abre-nos caminhos para o entendimento do contexto de nossa pesquisa, em que Clementino (1997 apud WANDERLEY, 2001a) designa que os pequenos municípios possuem uma estrutura urbana deficitária, com funções de intermediação primária no qual apresentam baixo nível de urbanização e uma estrutura política marcada pelas relações de poder relacionadas à propriedade da terra.

Para tipificar a categoria em análise, Wanderley (2001a) elenca cinco dimensões que estão entrelaçadas e nos ajudam a compreender as dinâmicas existentes nos pequenos municípios: (I) o exercício das funções propriamente urbanas; (II) a intensidade do processo de urbanização; (III) a presença do mundo rural; (IV) o modo de vida dominante e (V) a dinâmica da sociabilidade local. Esse espaço social é o cenário dos conflitos e alianças permeadas pelo uso e posse da propriedade da terra e pela estrutura do poder local, bem como das relações reiteradas pelas memórias coletivas que compõem as identidades locais, características presentes no município de Alagoa Nova.

Nas semelhanças e diferenças que se manifestam entre o rural e o urbano, Wanderley (2001b, p.4) não trata do rural como um universo isolado e autônomo, em relação ao conjunto da sociedade, mas sim com particularidades históricas, sociais e culturais que dão conta de uma realidade própria, ao passo que essas particularidades estão relacionadas com a construção social do espaço rural, resultantes da ocupação do território e das formas de dominação social que possuem como base material a estrutura de posse e uso da terra e de outros recursos naturais.

Pesquisando sobre juventudes no meio rural, Paulo (2011, p.155) corrobora com o pensamento de Wanderley ao denotar que não há antagonismos nas pequenas cidades entre o meio urbano e o meio rural, pois existe uma interdependência cultural. Mesmo a pesquisadora apresentando esse pressuposto, ela ressalta que não há uma homogeneidade entre esses polos, havendo relativas diferenças construídas socialmente, demonstrando que o contato direto existente entre o meio rural e o meio urbano não desmancha as diferenças entre eles.

Wanderley (2001a, p.6) esclarece que para compreender mais profundamente a realidade dos pequenos municípios, é necessário considerar a trama social e espacial específicas e as trajetórias espaciais de desenvolvimento, que geram, simultaneamente, a dinâmica interna e externa desses municípios.

É importante, também, para entender as relações estabelecidas nos pequenos municípios, compreender sua formação sócio-histórica. Nesse caso, o município de nossa pesquisa, Alagoa Nova, situada no brejo paraibano, traz características patriarcais enraizadas e reafirmadas durante o ciclo da cana-de-açúcar desenvolvida, assim como em tantos outros municípios, dessa região.

2.2 Perfil dos/das jovens entrevistados/as

Mesmo se tratando de um pequeno município claro, que a vida dos/as jovens não é idêntica, pois possuem trajetórias de vida que contribuiram para a formação de suas identidades e a riqueza dessas trajetórias nos coloca a refletir sobre tantas realidades, dentro de um mesmo espaço geográfico que, algumas vezes, se cruza e outras, se distanciam.

O jovem Thiago, de 22 anos, reside na zona rural do município, especificamente na Comunidade Cutias. Thiago participa da feira livre do município

aos sábados, com seus pais, no qual vendem a produção da propriedade da família, de 3 hectares. Ele teve que abandonar os estudos para trabalhar em outras cidades, migrou quando estudava a 3ª série do ensino médio. Primeiramente, ele foi trabalhar na cidade de Campina Grande como *pizzaiolo* e, depois, foi para a cidade de Santa Cruz do Capibaribe, no vizinho estado do Pernambuco, trabalhar na mesma função, na mesma empresa, onde morou em alojamento com outros jovens que também imigrantes. Quando teve a oportunidade, levou o irmão mais novo, que também abandonou a escola por causa do trabalho. Segundo o jovem, devido a dificuldades na empresa e revendo alguns objetivos, decidiu regressar para a casa dos pais. Hoje, Thiago tem como objetivo voltar para a escola para terminar o ensino médio e tem o sonho de ter seu próprio negócio na sua cidade, uma lanchonete.

Tarcísio, de 23 anos, já migrou para um lugar mais distante, a cidade do Rio de Janeiro. Trabalhou em funções como vendedor e mototáxi. Mora na zona urbana do município e trabalha de carteira assinada na empresa Alpargatas. Atualmente, mora com os avós e um tio. Trabalha à noite e tem o objetivo de ser empresário. Investe na Bolsa de Valores e quer ter seu próprio negócio no ramo de vestuário e importados. Pretende voltar a estudar para concluir o ensino médio, mas não tem data para esse retorno.

Ivanildo, de 19 anos, também abandonou a escola por causa do trabalho. Ele mora na Comunidade Lasquinha, zona rural do município, e trabalha na empresa Alpargatas localizada na zona urbana. Neste momento, é o único membro da família empregado formalmente e sua renda, em maior parte, é destinada ao sustento da família. Ivanildo demonstra que tem o objetivo de retornar à escola para concluir o ensino básico.

A jovem Valdênia, de 23 anos, tentou por vários anos concluir a 3ª série do ensino médio, conciliando escola e trabalho, mas foram muitas tentativas frustradas. Segundo ela, a escola não entende a vida do jovem que precisa estudar e trabalhar, as cobranças são muitas e o tempo para se dedicar aos estudos fora da escola é tomado pelo trabalho. A jovem já trabalhou como caixa em uma rede de supermercado no município de Campina Grande, nessa época, viajava todos os dias para trabalhar e retornava no fim da tarde para casa. À noite era a hora da escola, mas, muitas vezes atrasada pelo trabalho, acabava não conseguindo chegar a

tempo de entrar na aula. Hoje ela trabalha na empresa Alpargatas, no próprio município e tem claro, dentre seus objetivos, concluir o ensino médio, fazer o ENEM e ingressar no curso de Farmácia. Hoje em dia, Valdênia mora com a mãe e o padrasto, não tem nenhum contato com seu pai. Boa parte da sua renda é para ajudar a mãe nas despesas de casa e no sonho de conseguir a casa própria para a mãe sair do aluguel.

Hugo, 18 anos, reside na zona urbana com seus pais e trabalha no Engenho Serra Preta, no município de Alagoa Nova. Hugo sonha em ser caminhoneiro, ele faz questão de deixar claro isso, assim como ele faz questão de dizer que a escola, especificamente muitos professores, não o escutaram quando ele queria falar sobre isso, o que o magoou muito. Ele é mais um dos jovens que deixa a escola por causa do trabalho. Pretende retornar a estudar para terminar o ensino médio e seguir para concretizar o sonho da profissão de caminhoneiro.

Ana Kelly, 20 anos, reside na zona urbana com seu companheiro. Está grávida do seu segundo filho, o primeiro faleceu após poucos dias de vida devido a complicações. Falar sobre isso mexe muito com ela e a deixa emocionada. Muito jovem, mas já amargando uma grande perda. Kelly está participando do Programa Jovem aprendiz através da empresa Alpargatas. O sonho dela é continuar na empresa como efetiva e pretende retornar aos estudos para concluir o ensino médio.

Mateus, 20 anos, reside na zona rural, na Comunidade Ourique. Ele mora com a mãe e os irmãos menores. Trabalha três dias por semana na propriedade vizinha à propriedade de sua família. Parte do dinheiro que ganha é para pagar a dívida de uma moto que ele adquiriu e ainda ajuda com as despesas de casa. Mateus é introvertido, de poucas palavras, afirmou que sofria *bulling* na escola e não tem o objetivo de terminar o ensino médio.

Joyce, 23 anos, reside na zona urbana com a mãe. Abandonou a escola por causa do trabalho, assim como a grande maioria dos entrevistados. Trabalha de maneira informal vendendo cartelas de jogos e entregando quentinhas e, também, na empresa da Alpargatas de carteira assinada. É uma jovem simpática que pretende prosseguir nos estudos, terminando o ensino médio e fazendo uma universidade.

Laís, 18 anos, mora na zona rural, Comunidade Boa Esperança. Reside nas terras dos sogros, juntamente ao seu marido e sua filha de 5 meses. Abandonou a escola por ter engravidado. Na ocasião, conversei com ela na casa de seus pais, que moram na mesma comunidade. Laís não tem em seus objetivos principais voltar a estudar, demonstra que pretende seguir cuidando de sua filha e dos afazeres de casa.

Anderson, 21 anos, mora na zona urbana com a avó e a mãe. Trabalha, atualmente, como contratado na Prefeitura Municipal da cidade como agente administrativo. Pretende retornar à escola para concluir o ensino médio.

E, por fim, temos o jovem Tales, que reside na zona urbana com a esposa e seu filho recém-nascido. Dos jovens entrevistados, é o único casado e que possui filho. Abandonou os estudos para trabalhar. Não tem certeza se vai retornar à escola para concluir o ensino médio. Ele trabalha no comércio de frangos que pertence ao seu pai.

Percebemos que as histórias de vida dos/as jovens são trajetórias que são influenciadas pela escola e pelo trabalho, de maneira muito incisiva. Cruzando as narrativas nesses eixos, eles possuem muitos sonhos e desejos, que muito além do que falaram, devido, talvez, às circunstâncias de estarem sendo interpelados sobre suas vidas por alguém que não faz parte de seu cotidiano.

2.3 A especificidade da vivência da juventude no pequeno município de Alagoa Nova

Para analisar as manifestações de jovens dessas localidades, que trazem em seu espectro social traços de relações de dominação entre senhorio, proprietários de grandes terras e aqueles que nada possuíam em busca de meios de sobrevivência, Afrânio Raul Garcia Júnior (1989) traz elementos importantes para pensar essas heranças de dominação nessa região, que são pertinentes ao fazer uma análise das realidades juvenis na contemporaneidade.

Em *O Sul: caminho do roçado*, Garcia Júnior fala da ausência de oportunidades para os não-proprietários de terra na região do brejo paraibano, que eram condicionados a serem os *moradores* dos senhores de engenho. “Ser morador

ou tornar-se morador significava se ligar ao senhor do domínio de uma maneira muito específica, numa relação que supunha residência e trabalho simultaneamente” (GARCIA JÚNIOR, 1989, p.38).

Essa relação estabelecida entre senhor e morador desenha um aspecto de exploração entre aquele que possui a terra e aquele que nada possui. É uma relação de interesses de valores, entretanto, Wanderley (2001) revela que o meio rural, para ser caracterizado enquanto dinâmico, pressupõe a existência de uma população que faça desse espaço um lugar de vida e de trabalho e não apenas um campo de investimento. A relação entre o senhor e o morador era de submissão no qual o senhor possuía uma clientela de indivíduos submetidos a laços de dependência, o que lhe assegurava força social material e simbólica (GARCIA JÚNIOR, 1989, p.39).

Nessa teia de relações, Paulo (2001, p.144) destaca que a percepção dos jovens sobre o rural é de que é um lugar de dificuldades e da falta de serviços importantes, como a educação em nível superior, mais especificamente. É importante observar que as dificuldades dos jovens e de suas famílias no meio rural continuam, mesmo em conjunturas históricas distintas. As restrições apresentadas sempre estão relacionadas às questões de acesso a ferramentas que garantam as condições de vida digna, porquanto “a população rural ainda é a principal vítima da pobreza, do isolamento e da submissão política” (WANDERLEY, 2001b, p.36).

Paulo (2013, p.326) faz uma observação de muita relevância ao falar das vivências dos jovens rurais, apontando que os jovens filhos de agricultores familiares e camponeses estão intrinsecamente imersos em um modelo patriarcal de família em que a terra e o trabalho, chefiados pelo pai, são basilares. Dessa forma, esses jovens, independente do gênero, negociam sua autonomia com a permanência do patrimônio familiar e com a reprodução social desse “ator coletivo”.³

Ao passo que os jovens rurais vivenciam seus dilemas e suas dificuldades, o cenário da “estrutura fundiária inibe o acesso à terra a uma grande maioria dos que trabalham na agricultura, o que também explica o fato de o Brasil estar longe de ter atingido qualquer meta aproximativa de paridade social” (WANDERLEY, 2001b, p.36).

As raízes dessa disparidade social podem ser encontradas nos longos anos de escravidão que passou esse país e que deixaram profundas marcas nas relações

³ Wanderley (1996), com base em Mendras, considera a família camponesa como um coletivo, uma unidade de interesses, afetos e conflitos.

sociais que se estabeleceram dos anos seguintes até os nossos dias atuais. É importante, então, observar o quanto esse momento histórico impactou o município de Alagoa Nova, pois essa análise pode nos trazer elementos importantes para compreendermos interfaces do presente e a relação que os jovens estabelecem com a escola para a definição de seus projetos futuros.

Reis (2018, p. 35), pesquisando sobre a escravidão e a vida dos engenhos no município, relata que o sistema de escravização associado ao trabalho livre era a base da economia dos engenhos e, por consequência, da cidade. Em épocas passadas, a população escrava chegava a quase 15% da população do município, apresentando, ao longo dos anos, um decréscimo por motivos diversos e semelhantes ao observado no restante do país.

Tanto Reis (2018), ao analisar um período histórico da escravidão no município, quanto Garcia Júnior (1989), ao investigar sobre as relações entre senhores de engenho e moradores, trazem observações quanto à relação de dominação simbólica presente em diferentes momentos históricos da região do brejo. Nesse sentido:

[...] vale a pena lembrar que havia, por parte dos senhores donos de engenhos ou fazendas ainda antes da abolição do sistema de escravidão, uma preocupação em manter os recém-libertos e seus descendentes no mesmo lugar onde foram cativos. Nesse sentido, entre as estratégias senhoriais para evitar esse abandono, estava a de procurar ligá-los a si e às fazendas por laços de gratidão, antecipando-se à abolição e concedendo alforrias em massa (REIS, 2018, p. 37).

Caso o morador demorasse a obedecer suas ordens, o senhor podia obrigá-lo a fazer o que queria. Mas o trabalho de dominação construía as condições que permitiam dispensar a coerção direta: os “dons generosos” do proprietário criavam para o eventual beneficiário uma dívida que não poderia ser saldada (GARCIA JÚNIOR, 1989, p. 41).

Para Bourdieu (2010, p.10), a cultura dominante contribui de maneira real para a integração da classe dominante, proporcionando uma comunicação imediata entre seus membros e distinguindo-os de outras classes, em nome de uma integração fictícia da sociedade em seu conjunto, promovendo, assim, a desmobilização das classes dominadas que estão imersas em uma “falsa consciência”.

Garcia Júnior (1989, p.43), mais uma vez, desnuda essa relação de dominação, divergindo do que Pierre Bourdieu trata, ao afirmar que ela não está reduzida à organização simultânea do trabalho, na prática constitui um dos

princípios de estruturação do conjunto da vida social e, em especial, das atividades culturais. O engenho, e todas as disposições que se seguem, hierarquizou os planos da vida social no qual a cultura objetivada contribui para a interiorização, por cada indivíduo, das disposições mentais correspondentes à posição que ocupa neste espaço.

Pensar as juventudes rurais dos pequenos municípios significa se debruçar na perspectiva de buscar entender as implicações que essas relações escravocratas influenciam até os dias atuais. É importante compreender como a exploração, a subserviência e o desprezo, presentes nas relações de dominação do passado, ainda estão imbricadas nas relações de dominação do presente.

Wanderley (1996, p.7-8), em *Raízes históricas do campesinato brasileiro*, versa sobre esse aspecto ao apontar que, atualmente, a agricultura assume a racionalidade moderna a qual agricultores se profissionalizam, o mundo rural perde seus contornos de sociedade parcial e se integra à sociedade nacional. A pesquisadora põe em relevo que essa categoria social, quando comparada às formas tradicionais campesinas, ao mesmo tempo, é vista como resultado e continuidade.

Essa continuidade pode ser observada nas novas formas de como essa categoria social vem sendo observada e assistida ou não pelo Estado e pelas políticas públicas destinadas a esse setor. Como exemplo, temos o PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar, caso em que o agricultor familiar é uma categoria política assumida pelo Estado. Paulo (2011, p. 143) constrói uma narrativa, a partir de outras referências, de que a categoria juventude rural perpassa pela discussão de que no Brasil, o processo de modernização do campo gerou e aprofundou as desigualdades. O rural é colocado em oposição ao urbano como espaço de carência e atraso, visão esta vem sendo desconstruída pela concentração de políticas públicas na cidade.

Santos (2012), em sua pesquisa sobre a modernização do ‘município rural’, traz elementos importantes para observar como nas décadas de 1920 a 1960 era pensada a questão da modernização e como em Alagoa Nova essas implicações influenciaram a paisagem da cidade em detrimento do rural. Observemos o que o historiador relata sobre esse momento:

Em se tratando de representações daquilo que chamamos de moderno, que desde o século XIX vem fazendo a diferença em determinadas cidades em

todo o mundo, criou-se um discurso de que era preciso mudar a configuração das cidades, e essa mudança se dá com base em inúmeros fatores, a exemplo dos modernos equipamentos que vão sendo criados [...] Também na preocupação de organizá-las [...] tirando aquilo que é velho, feio e problemático para transformar o espaço num lugar moderno (SANTOS, 2012, p. 33).

Notemos que a construção do que é moderno viabiliza mudanças vistas como positivas na cidade, enquanto o rural permanece nessa dualidade como a representação do não moderno, do atraso. Para pensar a juventude rural, é necessário compreender que, assim como afirma Paulo (2001, p. 87), esse processo de “modernização” motivou visões preconceituosas em relação ao rural e fundamentou o mundo urbano a criar estereótipos para o homem rural baseados na ignorância e rudez, que terminam por influenciar as relações sociais entre esses dois mundos. Impulsionado na década de 1930, esse modelo de “modernização” intensifica o foco entre esses dois mundos, contribuindo para que nosso modelo de desenvolvimento fosse ainda mais excludente.

Nessa teia de emaranhados sobrepostos entre o *modus operandi* do sistema escravocrata e do fragilizado processo de modernização brasileira, precisamos ter clareza dessas relações para compreender os mundos de diversas faces das juventudes nos pequenos municípios brasileiros. Alessandra Troian e Raquel Breitenbach (2018, p.290) afirmam que a complexidade em torno dos estudos sobre jovens e juventude se amplia quando o enfoque é o meio rural. Existem, segundo as pesquisadoras, cinco principais abordagens utilizadas nas definições conceituais de juventude: faixa etária; ciclo de vida; geração; cultura ou modo de vida e representação social.

Paulo (2001, p.71) sustenta que as condições juvenis vivenciadas de forma diferente pelos jovens em situações específicas serão responsáveis pela construção de significados que, em última análise, irão compor culturas juvenis diferenciadas. Nessa diferenciação, encontram-se jovens de diversos segmentos que se apresentam num panorama de invisibilidade social. Nilson Weisheiman (2013, p.22) define como situações em que determinados agentes se encontram imperceptíveis nas relações sociais. Trata-se de uma ação social que implica não ver o outro, não enxergar sua existência social e tudo que decorre desse fato. Weisheiman afirma que dentre os excluídos e marginalizados da nossa sociedade atual, os jovens que vivem em territórios rurais estão dentre os que figuram entre os mais vulneráveis. Paulo (2001, p.77) também comunga desse fato e se remete a John Durston, um

dos principais teóricos sobre juventude rural na América Latina, para ressaltar que essa invisibilidade é detectada tanto em termos sociais, quanto em termos acadêmicos, fato esse também observado por Troian e Breitenbach (2018), em estudo sobre pesquisas brasileiras sobre jovens rurais.

Weisheiman (2013, p.23) reforça a análise de que a juventude rural aparece como um setor extremamente fragilizado, no qual a condição de invisíveis ao sistema político os leva a não serem reconhecidos socialmente como agentes de direitos e, conseqüentemente, dificilmente serão incluídos na agenda governamental. Elisa Guaraná de Castro (2016) faz um contraponto nessa discussão da visibilidade ou não da juventude rural em torno de uma análise a partir dos anos 2000, enfatizando que a juventude rural começa a ocupar espaços na agenda das políticas públicas. Porém, Castro (2016, p.200) pondera um processo de reafirmação da identidade juvenil, mas ainda em diálogo com fronteiras invisíveis não transponíveis para uma parcela importante da juventude rural. Para muitos jovens viverem hoje no mundo rural, ainda significa enfrentar barreiras para sua autonomia e suas oportunidades de escolha.

Dentre essas barreiras ainda intransponíveis, encontra-se a escassez de pesquisas sobre os impactos das políticas públicas para a juventude rural, sobre os projetos de permanência ou saída de jovens do campo e, em particular, da agricultura familiar, assim como afirma Weisheiman (2005, p.28), em mapeamento referente a pesquisas sobre juventudes rurais, mas também o acesso dos jovens à educação e como esse acesso influencia seus projetos de vida.

Em meio às pesquisas acadêmicas sobre juventudes rurais, um aspecto estudado é a questão da migração, na qual Anita Brummer (2006, p.3), em pesquisa sobre a problemática dos jovens rurais na pós-modernidade, aponta que apesar do peso dos fatores estruturais, as decisões sobre migrar ou não é uma decisão tomadas por agentes que variam entre fatores de atração e expulsão. A pesquisadora ressalta que os fatores de expulsão são antecedentes aos de atração, pois os indivíduos fazem uma avaliação sobre as experiências vivenciadas e as expectativas sobre a nova situação.

Essa migração presente entre jovens rurais é marcada por expectativas e necessidades que essa categoria vivencia no vácuo da ausência do Estado e das políticas públicas. Como no contexto aqui estudado, Garcia Júnior (1989, p.73) afirma que o deslocamento para o Sul do Brasil representa um meio para os

indivíduos escaparem de difíceis condições de vida e de submissão. Wanderley (1996, p.11) comunga da relação da migração pelo motivo de fuga como alternativa para resistir contra a dependência ao latifúndio.

Muitas vezes a migração se apresenta como uma estratégia da família, como mostram Marcelo Saturnino da Silva e Marilda Aparecida de Menezes (2010, p.282), em pesquisa sobre migração no Sertão Paraibano, onde o assalariamento advindo da migração apresenta relações inerentes com formas de trabalho desenvolvidas na terra, aderindo a uma estratégia familiar de reprodução social.

A migração, seja permanente ou temporária, é um fenômeno que está presente nas realidades juvenis dos pequenos municípios do Brasil, fenômeno esse que é onerado de novas configurações laborais e sociais. Para Klass Woortmann (1990, p.36), a migração, para além do sentido prático, tem um sentido simbólico e ritual. Ela contempla um processo ritualístico que reintegrará o rapaz, agora homem, nesse rito de passagem, o fraco dá espaço ao forte, o homem provedor. As necessidades econômicas das famílias aliadas às expectativas sociais quanto aos papéis de gênero são impulsionadoras na busca pela renda, ainda em idade precoce, levando os jovens, muitas vezes, a deixarem a escola.

O acúmulo de dinheiro, advindo do trabalho adquirido com a migração, permite adquirir bens (GARCIA JÚNIOR, 1990, p.73) e, conseqüentemente, *status* de homem provedor. Woortmann (1990, p.50-51) relata que as diferentes formas de migração (definitiva e temporária) estão intimamente relacionadas à família. Apresentando-se em duas esferas: uma representa o grupo doméstico quanto à organização econômica, relacionando-se à divisão do trabalho doméstico e na divisão do tempo; a outra, que se complementam, relaciona-se à hierarquia, ou seja, à família enquanto valor.

Assim, a juventude rural, principalmente, a dos pequenos municípios, como o de Alagoa Nova, é uma categoria social que requer um olhar mais acurado nas pesquisas acadêmicas, bem como nas políticas públicas as quais o Estado cumpra seu papel, disponibilizando ferramentas nas mais diversas áreas e âmbitos, para que as juventudes possam ganhar notoriedade e visibilidade. Tais avanços só podem ser vislumbrados a partir do reconhecimento das diferenças e das identidades as quais essa categoria está inserida.

2.4 A escola: um espaço de formação da juventude?

A escola é objeto de estudo no campo das ciências humanas há algum tempo, pois é uma instituição que se apresenta como espaço de formação de cidadãos e como um ambiente de interações sociais e culturais que aguçam os pesquisadores a buscar respostas. Essa escola apresenta, também, um espaço de reprodução das relações de poder que estão estruturadas nos diversos meios e instituições da sociedade, que é marcada por relações etnocêntricas, preconceituosas, intolerantes e opressoras, algumas vezes, de formas nítidas, outras, de maneira velada.

A escola é um espaço de sociabilização onde crianças, jovens e adultos inter-relacionam-se, mas nem sempre essa escola se apresenta como algo interessante para os que estão ali para aprender. Pensando na perspectiva dos jovens, a relação com a escola é permeada por múltiplos sentidos e significados, por sentimentos positivos e negativos. Além de espaço de sociabilidade, os jovens veem a escola, também, como sua função em termos de produção e transmissão de saberes e conhecimentos úteis à vida, à continuidade dos estudos e ao trabalho, ela é vista positivamente por eles (DAYRELL, 2009).

Nesse contexto, é observado que a escola de uma era chamada pós-moderna ainda se apresenta como uma escola tradicionalista, em que o professor é detentor do conhecimento e os alunos, os depositários. Ao falar dessa escola, Dermeval Saviani (1986, p. 18) reforça que quem não é esclarecido, é marginalizado da nova sociedade. Dessa forma, a escola surge como um antídoto da ignorância, uma promessa instrumental para resolver o problema da marginalidade, no qual o seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente, tendo o professor como ator central, sendo o que transmite o acervo cultural aos alunos, a quem cabe assimilar os conhecimentos que são transmitidos.

Essa escola abriga uma juventude desconectada do conhecimento que é depositado, pois ela pulsa em produção, em criatividade, em manifestação artística. A diferença entre a realidade juvenil fora dos muros da escola e a realidade de escolas com vieses tradicionais leva ao esvaziamento dessas instituições. Verifica-se – ao mesmo tempo em que se percebem altas taxas de abandono – a ênfase na importância da escola para a vida do jovem, de maneira que a juventude e a

escolaridade passam, em alguns momentos, a confundir-se, dada a organicidade dessas duas condições de vida na modernidade.

Para José Machado Pais (1990, p.140), a juventude começa por ser uma categoria socialmente manipulada e manipulável. O pesquisador, citando Pierre Bourdieu, afirma que o próprio fato de tratar os jovens como uma unidade social, um grupo uniforme com interesses comuns e, referir esses interesses a um grupo com faixa etária específica, constitui em si, uma manipulação.

A juventude tem sido considerada um mero sinal, uma construção cultural separada de outras condições, um sentido socialmente construído, relativamente destacado das condições materiais e históricas que condicionam seu significante (MARGULIS; URRESTI, 2008, p.2).

Essas condições materiais e históricas estão ligadas ao que Pais (1990, p.140) chama de trajetórias de classe, as quais os jovens se inscrevem, bem como os conjuntos de símbolos, crenças, saberes, valores, normas e práticas que determinados jovens dão mostras de compartilhar, constituindo assim suas identidades.

Nos espaços de aprendizagem extra-sala, as identidades são construídas de maneira que o processo educativo seja um processo de reconhecimentos intimamente ligado ao processo de construção das identidades. Juarez Dayrell (1999, p.34) traz a reflexão sobre identidade que se pode relacionar com esses momentos de aprendizagem que fogem dos modelos tradicionais:

A identidade [...] é sobretudo uma relação social, e sendo uma interação, carrega consigo uma tensão irresolúvel entre o autoreconhecimento e o hétero-reconhecimento, o que aponta para a importância do pertencimento grupal e das suas relações solidárias para o reforço e garantia da identidade individual. Não nos sentimos ligados aos outros apenas pelo fato de existirem interesses comuns, mas, sobretudo, porque esta é a condição para reconhecer o sentido do que fazemos, podemos nos afirmar como sujeitos das nossas ações (DAYRELL, 1999, p.34).

Portanto, a identidade se apresenta como porta para que sejam acessados mecanismos de conhecimento e reconhecimento do agente consigo mesmo e, principalmente, com os grupos os quais ele interage.

O processo de construção de identidades, com toda sua fluidez, também é permeado de relações de poder estabelecidas entre os agentes e as esferas sociais. Esse poder, chamado por Bourdieu de “poder simbólico”, é invisível e só pode ser exercido com a cumplicidade dos que estão envolvidos nessa relação. O poder

simbólico é sustentado e reproduzido via sistemas simbólicos estruturados e irremediavelmente estruturantes, porém, não se resume a eles. Os sistemas simbólicos podem, assim, ser depreendidos como elementos de origem heterogênea (economia, política, ciência, religião etc.) que exercem um poder de persuasão no sentido de conseguir a homogeneidade de pensamentos (BOURDIEU, 2010, p. 14). Ainda nas palavras do sociólogo francês, trata-se de um:

[...] poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo. Portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização.

Assim, as relações de poder estão diretamente ligadas à construção das identidades, pois ao construir suas visões de mundo, o agente vai, concomitantemente, edificando suas identidades que terão as marcas das relações de poder que permearam a construção das mesmas.

Para romper com essa relação opressora e alcançar uma sociedade com relações mais justas e igualitárias, Freire (2006, p. 24) ressalta que apenas os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores que, enquanto classe, oprimem, não libertam, nem se libertam. É importante que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se encontram.

É importante observar que Freire (2006, p. 24) realça a importância da tomada de consciência por parte do oprimido para que essa relação se modifique, não é a partir do opressor que o oprimido se libertará dessa opressão, mas a reflexão e, conseqüentemente, a ação, enquanto oprimido, é que construirá caminhos para essa libertação.

Todavia, a escola se apresenta como centro de discriminação que reforça estereótipos do “mundo de fora”, as práticas pedagógicas são vigilantes e as punições não servem como ponto de reflexão sobre o erro, mas como construção ou reforço de estigmas depreciativos dos chamados infratores das regras. Desse modo, a escola se constitui como instituição aparelhada, um observatório político que permite o conhecimento e controle através da burocracia escolar e de todos os agentes envolvidos nessas relações (TRAGTENBERG, 1985, p. 68).

A escola é um espaço que reforça conhecimentos urbanos considerados modernos, que reforça a ideia de que o rural é um espaço a ser superado, que a agricultura é uma profissão inferior. No que se refere aos jovens rurais, Paulo (2011,

p.229) aponta que eles vivem um dilema quanto à inserção no trabalho agrícola: de um lado, assumem a importância moral desse trabalho e, por outro, sentem vergonha de praticá-lo ou de assumir que o praticam diante do jovem urbano. Esta vergonha, segundo a pesquisadora, não se resume a um sentimento individual, mas é resultado da própria construção social da ideia do mundo rural e do agricultor pobre, ignorante e sujo. Essa visão é estereotipada, sobretudo com o homem rural nordestino.

A escola, então, se apresenta como espaço reprodutor das ideias que permeiam esse dilema enfrentado pelos jovens rurais. Paulo (2011, p.235) percebe a escola como espaço de descobertas, desenvolvimento da criatividade e talentos, mas também de interação entre as diferenças. A pesquisadora ainda evidencia que essa interação entre os jovens rurais e urbanos é marcada por relações de poder, status, prestígio, estigmas, preconceitos e discriminação.

O livro didático é uma importante ferramenta disponível em todas as escolas, através do Plano Nacional de Livro Didático. Esse instrumento pode nos dar uma dimensão do quanto essas relações de poder, estigmas, preconceitos e discriminação são reforçadas pela escola por meio de um ensino, muitas vezes, tradicional, descontextualizado perante a realidade dos jovens rurais.

O livro adotado pela disciplina de Sociologia na escola pesquisada – *Sociologia em Movimento* (SILVA et al., 2016), por exemplo - traz capítulo específico sobre o espaço urbano e seus conflitos, intitulado de “Sociedade e espaço urbano”, ao passo que não traz nenhum outro capítulo sobre o espaço rural e as relações que o permeiam. No capítulo 13, “Sociedade e meio ambiente”, o qual traz duas páginas tratando sobre a agricultura familiar com o subtítulo: *A valorização da agricultura familiar*, observa-se o quanto as abordagens sobre o meio rural são escassas e distantes da realidade do jovem rural. A ausência de uma prática pedagógica que valorize o meio rural e suas múltiplas vivências termina por construir caminhos em que os preconceitos e discriminações ganham espaço.

Todo esse processo de vigília e castração acaba por desvirtuar o real sentido da escola, que deveria buscar destacar os vieses da diversidade. Segundo Corrêa (2008, p. 99), a escola, hoje, mais do que nunca, não deve se afastar do papel no qual os processos educativos devem ser o cenário onde a diversidade possa se manifestar plenamente.

A escola precisa se apresentar como espaço de manifestações da diversidade, a qual é marca forte da cultura. Dessa forma, estará cumprindo o papel democrático e plural que é dado a ela, contudo as relações de domínio presentes na sociedade e, em consequência, na escola, se sobrepõem ao princípio da diversidade cultural. Vê-se, dessa maneira, que as estruturas da sociedade condicionam o papel que as escolas venham a desempenhar. Reimer (1979, p. 13) traz uma reflexão acerca dessas relações de domínio:

Quando as técnicas, as instituições e ideologias eram primitivas, os homens viviam em relativa igualdade e liberdade, porque não havia meios adequados de dominação. À proporção em que as técnicas, instituições e ideologias se desenvolveram, foram sendo empregadas para estabelecer e manter relações de domínio e privilégio.

A dimensão simbólica tem sido para o jovem, a forma de comunicação que é mais marcante nos seus posicionamentos no seio da sociedade. O visual dos jovens, a música, o corpo se apresentam como mediadores que articulam grupos e, esses grupos juvenis, para muitos, se mostram como uma nova forma de estar no mundo, de novas relações sociais. De acordo com Dayrell (1999, p. 26):

Esses novos grupos são espaços de aprendizagem e muitos deles se formam e mantêm as relações na escola, relações essas onde as aprendizagens são horizontais e não verticais, assim a escola se mostra como espaço de aprender e ensinar que ultrapassam as paredes da sala de aula.

Nesse sentido, Paulo Freire (1996, p. 30) salienta que pensar certo imputa ao professor, e em consequência de maneira ampliada à escola, o dever de não só respeitar os saberes construídos que os educandos, sobretudo os das classes mais populares, têm e que são provenientes de uma prática social própria.

Entretanto, é a escola que domina as relações de poder nela estabelecidas e conectadas às das camadas dominantes. Fora dos seus muros, a escola não respeita os saberes que os educandos trazem com suas histórias de vida, o que não contribui para que esses jovens educandos sobressaiam no sistema meritocrático imposto.

A escola acaba definindo o mérito baseando-se na estrutura da sociedade a qual as escolas estão a serviço. Essa estrutura é caracterizada pelo consumo competitivo de produtos tecnológicos definidos pelas instituições que determinam as regras para a conservação da hierarquia dominante de privilégios, compatibilizando

os interesses da classe privilegiada, corroborando a manutenção do *status quo* nas regras da meritocracia estabelecida (REIMER, 1979, p. 41).

Nesse cenário de reprodução das relações de poder, o professor ocupa uma posição importante no sistema. É nele que é colocado o papel central da condução de dominação, especialmente nas salas de aula onde a vigilância fica monopolizada pela figura do professor. Ele é designado como ferramenta importante na manutenção das relações de poder. Tragtenberg (1985, p. 70-71) analisa essa relação professor/aluno:

O fato é que, na relação professor/aluno, enfrentam-se dois tipos de saber, o saber do professor *inacabado* e a ignorância do aluno *relativa*. Não há saber absoluto nem ignorância absoluta. No fundo, os exames dissimulam, na escola, a *eliminação* dos pobres que se dar *sem* exame. Muitos deles não chegam a fazê-lo, são excluídos pelo aparelho escolar muito cedo [...].

Logo, o professor é mais uma peça do tabuleiro que tem as reais pretensões de ter a escola como espaço de reprodução das relações de poder, que são articuladas de maneira estratégica pelas classes dominantes, atuando na composição do currículo, no planejamento – ou ausência dele – de políticas de formação de professores, passando pela elaboração e aprovação de leis até a condução das escolhas dos livros didáticos e sistemas de notas.

Por muitas vezes, a escola se manifesta como espaço de reprodução das desigualdades sociais que necessitam ser compreendidas. Isso é corroborado pela pesquisadora Zenir Maria Koch (1989, p.28), que ao analisar a teoria dos críticos reprodutivistas, afirma que a escola constitui um espaço específico no processo através do qual as relações de classe se perpetuam, que a educação é desenvolvida a partir de seus condicionantes sociais e, portanto, as estruturas socioeconômicas são determinantes do fenômeno educativo. Essa reprodução das desigualdades sociais pela escola é apontada por Bourdieu e Passeron (1992, p.21), que asseguram que a ação pedagógica reproduz a cultura dominante refletindo as estruturas de relações de forças, no qual o sistema de ensino dominante monopoliza a violência simbólica legítima.

Nessa perspectiva, é relevante compreender como a escola reproduz os meandros que veem o rural como algo a ser superado, principalmente o mundo da agricultura familiar. Wanderley (1996, p.8) declara que a agricultura familiar no Brasil sempre ocupou o lugar secundário e subalterno da sociedade brasileira, enquanto a

grande propriedade, historicamente, ocupou o espaço do socialmente reconhecido. A pesquisadora traz indicativos fundamentais para percebermos que o espaço vivenciado pelo jovem rural não é importante ao ponto de ser tomado como referencial pela escola, assim como não possui status que garanta mecanismos de enfrentamento dentro do espaço onde os saberes das ciências estão estreitamente ligados às realidades modernas do campo agroindustrial, colocando à margem as diversidades e vivências de um espaço rural a ser superado: o espaço da agricultura familiar.

Toda essa reprodução das desigualdades sociais acaba por tornar a escola um espaço que não é atraente para a grande massa que vive em uma realidade em que outros direitos fundamentais para uma vida digna ficam à margem, contribuindo para que muitos jovens evadam. Analisando esse processo de evasão, Rosemberg (2001a, p.515), em seu artigo sobre *Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo*, objetiva evidenciar o descompasso entre a situação de homens e mulheres no sistema educacional brasileiro e as metas nacionais e internacionais de igualdade de oportunidades na educação. Rosemberg (2001a) faz uma análise desvendadora sobre os indicadores quantitativos para acompanhar as desigualdades de gênero no plano da educação.

Rosemberg (2001a) considera que as análises sobre gênero e educação são falhas ao usar como referência os indicadores, de modo a realizar comparações de taxas da escolaridade de homens e mulheres, construindo um indicador de “*gender gap*” – diferença de gênero –. O foco da atenção é, portanto, o quanto os indicadores femininos se distanciam dos masculinos, colocando os indicadores masculinos como padrão. A autora indica, ainda, que esses indicadores fragmentam o sistema de ensino, porque focalizam dados isoladamente, como se fossem independentes, adotando uma perspectiva do feminismo liberal, pois a finalidade é que os indicadores femininos se aproximem dos masculinos. A persistência desses indicadores somados à discriminação contra as mulheres, tem levado a adoção de metas uniformes, pouco eficientes e equivocadas sobre políticas educacionais e educação de gênero.

Para Mario Margulis e Marcelo Urresti (2008, p.9), os jovens não são independentes de gênero em nossa sociedade. O tempo passa de uma maneira diferente para as mulheres, principalmente, no tocante a maternidade, que não deixa marcas apenas no corpo, mas na condição sociocultural da juvenilização, a qual

condição social traz implicações para as mulheres, são radicalmente diferentes em relação aos homens.

O pesquisador francês François Dubet (2003, p.33), em artigo intitulado *A escola e a exclusão*, analisa a relação entre a exclusão social e a escola. Ele estabelece que há um recrutamento das diferentes camadas sociais pelo sistema educacional presente até o início da década de 60, no qual são as desigualdades sociais que comandam diretamente o acesso às diversas formas de ensino. Uma das consequências desse sistema é que a escola aparece justa e imparcial no seu funcionamento, enquanto as injustiças e as desigualdades sociais são diretamente a causa das desigualdades escolares.

O fenômeno da evasão escolar é colocado como um desafio às práticas educativas, bem como ao próprio Estado na qualidade de promotor das políticas educacionais. Rumberg (2006, apud MENDES, 2013, p.263) frisa que as instituições podem influenciar na permanência e na saída dos jovens da escola, na qual as práticas escolares, por exemplo, podem influenciar no processo de engajamento dos alunos ou em sua saída do ambiente escolar. A ênfase na escola, no processo de evasão escolar, apontada por André Portela de Souza et al. (2012, p.6), associada a fatores de acúmulo de capital humano dos indivíduos em que a família também tem papel fundamental no caminho a ser percorrido nos estudos.

As diferentes vivências da juventude, especificamente a rural, que possui uma relação específica com a família e o trabalho, devem ser trazidas à baila para compreender o fenômeno da evasão escolar nos pequenos municípios.

Para nortear nosso olhar sobre esses dados, observemos o que Paulo (2011, p.172) fala ao tratar das identidades juvenis no meio rural e na cidade. A autora constata que as atividades laborais, na unidade de produção familiar, são percebidas pelas/os jovens do meio rural de forma indissociável, numa relação entre família, terra e trabalho, apresentando-se como uma prática social que serve de referência para diferenciar os/as jovens do meio rural dos/as jovens urbanos.

Para entender o que estamos propondo, é preciso compreender que aspectos relacionados à etnia, classe e gênero influenciam diretamente as decisões por parte dos jovens, ou imposições dirigidas a eles em permanecer ou não na escola.

Batista, Souza e Oliveira (2009, p.3) realçam que a evasão escolar “pressupõe uma análise contextual que possa ser suscitada em sua estrutura enquanto produção social, singular e na instituição escolar”, trazendo elementos

muito importantes para entendermos, dentro do desenvolvimento dessa pesquisa, que a evasão escolar é, em essência, um problema sociológico, pois não é um fenômeno isolado que seja presumido de uma decisão unilateral, mas sim de um fenômeno que recebe influências externas ao indivíduo, estando situadas dentro de um contexto.

Raimundo B. Silva Filho e Ronaldo M. de Lima Araújo (2017, p.37) também reforçam que a evasão escolar é um problema social ao afirmarem que “a evasão e o abandono representam um processo muito complexo, dinâmico e cumulativo de saída do estudante do espaço da vida escolar”. Os autores enfatizam que é fundamental a compreensão das relações entre os motivos de ingresso e a trajetória dos permanentes, dos desistentes e egressos desse público.

Rafael B. Glavam e Hélio A. Cruz (2013, p.3) afirmam que a evasão escolar pode ser compreendida como o abandono do aluno, ou seja, o rompimento do processo de ensino-aprendizagem por falta da presença do aluno. Bernarda Elane Madureira Lopes (2017, p.102), em pesquisa realizada sobre a evasão escolar no ensino médio noturno, traz informação pertinente ao alegar que a evasão acontece em todos os níveis de ensino e que ela recebe forte influência do fracasso escolar.

O estudo realizado sobre a evasão escolar no ensino médio, por Leonardo Claver Amorim Lima e Candido Alberto Gomes (2013, p.751), mostra que há indicações da influência negativa da baixa escolaridade dos pais, do trabalho precoce e da distorção idade-série. Os pesquisadores demonstram, ainda, que fatores referentes ao nível socioeconômico, idade e *status* de ocupação e de rendimento são decisórios para a permanência dos jovens no ensino médio e que, mesmo com tantos condicionantes, esses jovens chegam a essa nova etapa de ensino como privilegiados, visto que muitos se perderam na etapa anterior.

Souza et al. (2012, pp.8-9) aponta que os menos favorecidos estão mais propensos a evadirem, demonstrando, assim, que as condições socioeconômicas são determinantes nas análises dos dados da evasão. Nessa mesma pesquisa, é apresentado que pouco mais da metade dos alunos que entram no ensino médio conseguem concluir.

Em estudo realizado sobre *Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil*, debruçando-se sobre dados de 1984 a 1997, Fernanda Leite Lopes de Leon e Naércio Aquino Menezes-Filho (2002) constatam que o fator econômico está relacionado aos dados da evasão escolar. Eles aprofundam essa discussão

mostrando que no grupo dos reprovados, as taxas de evasão entre os menos favorecidos mostraram-se superiores às taxas dos mais ricos.

Os jovens compõem a maioria dos estudantes que integram o ensino médio, o qual se encontra em um momento considerado uma transição, seja ela biológica, psicológica ou social. Um momento em que as incertezas e as dúvidas estão muito intensas e as cobranças do mundo dos adultos se fazem presente a todo o momento

Pais (1990, p.146) salienta que proceder a explicar as transformações que têm afetado a juventude, quando se remete a uma fase da vida, ou seja, quando se desenvolve num período determinado de tempo, é um desafio colocado à sociologia, pois se apresenta como uma categoria socialmente construída, formulada em contextos específicos e em circunstâncias econômicas, sociais ou políticas. Bourdieu (1983, p. 112) já ressaltava que:

[...] as classificações por idade (más, também por sexo, ou, é claro, por classe...) acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter em relação à qual cada um deve se manter em seu lugar.

Diante de tais fatos, Irapuan Peixoto Lima Filho (2017), ao discutir os dilemas da juventude na escola, concordando com Pais (1990) e Bourdieu (1978), declara que alguns autores preferem usar “juventudes”, no plural, embora ele proponha que seja desnecessário, já que é possível compreender juventude como uma categoria complexa.

Assim sendo, pensar a evasão escolar no ensino médio perpassa compreender o que Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014, p.114) nos fazem refletir sobre a condição de jovens aliada à condição de pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil.

Em todos os níveis da educação básica, a evasão escolar aparece como um problema crônico e histórico no cenário da educação brasileira, no qual, em vários estudos, esse fenômeno é percebido de maneira mais acentuada nas classes desfavorecidas do que nas classes mais abastadas, interrompendo o processo de formação dos indivíduos, prejudicando suas perspectivas de ascensão social e tornando-se um fenômeno que perpetua a condição de pobreza (LOPES, 2017, p.302).

No que concerne a situação do jovem rural, esta mostra-se preocupante, pois as taxas de pobreza rural na América Latina superam as da urbana. Os jovens rurais começam a trabalhar antes daqueles que residem nas áreas urbanas e isso influencia nas suas possibilidades educacionais, induzindo-os à evasão escolar, aumentando os índices de repetência, os de escolaridade média reduzida entre os jovens rurais, quando comparados aos jovens de áreas urbanas (KLIKSBURG, 2006 *apud* TROIAN; BREITENBECH, 2018, p.794).

Com base em dados do IBGE (anteriormente tratados) que mostram a desigualdade social do município aqui pesquisado, aliados às considerações do estudo realizado por Maria Regina Alves dos Reis (2018, p.128) no município sobre o pós-escravidão, no que se refere às relações identificadas com arranjos e “práticas antigas de relação patriarcal marcadas pela ideia da lealdade e proteção, continuando presos ao trabalho e à terra”, assim como a relação de dominação existente entre “senhores” e “moradores” de engenho na região do brejo paraibano, mostradas por Garcia Jr. (1989), entendemos que, ainda hoje, os jovens rurais do município de Alagoa Nova vivenciam realidades complexas de forte estreitamento com esses elementos e que contribuem para as desigualdades sociais e educacionais do município.

Carlos Roberto J. Cury (2002, p.179) em, *A Educação Básica no Brasil*, aponta que a extrema desigualdade socioeconômica significa a exclusão histórica e atual de um grande número de estudantes vindo de famílias de baixa renda. Essa desigualdade se apresenta na escola, porém não é um problema da escola, mas se expõe como um problema intrinsecamente ligado à estrutura educacional brasileira.

É importante salientarmos que a educação, enquanto política pública, como também a escola, se apresentam muito distantes do rural, são descontextualizadas e não consideram os conhecimentos e as necessidades do meio rural. Troian e Breitenbech (2018, p.798), ao discutirem os fatores que influenciam a permanência dos jovens na agricultura no Brasil, mencionam que se deve implantar uma educação de qualidade, com estímulo ao desenvolvimento de projetos inovadores que façam do meio rural uma opção de vida.

Já segundo Rumberger (2006 *apud* MENDES, 2013, p.264), alguns fatores relacionados ao fenômeno da evasão podem estar associados aos valores, atitudes e comportamento dos próprios alunos, e outros, às questões institucionais ligadas à escola, voltadas à falta de recursos, à família, relacionado à falta de apoio dado aos

jovens. O importante é perceber que, independentemente dos fatores, grande parte deles podem ter impacto na motivação dos alunos. Dayrell e Carrano (2014) citam que os docentes de ensino médio cumprem um papel muito relevante na motivação dos alunos, em que o sentido de escola está conectado à integração escolar do aluno e à sua identificação com o professor, contudo os pesquisadores destacam que a desmotivação é comum tanto ao aluno quanto ao professor, ambos estão desmotivados e infelizes.

Após fazermos o percurso de compreensão do bojo teórico que nos norteia, é chegado o momento de pensarmos os dados pesquisados à guisa da teoria, sempre tendo como direção os objetivos da nossa pesquisa, buscando respondê-los e apontar reflexões que nos deem eloquência quanto ao objeto pesquisado. Nesse sentido, buscamos, no capítulo seguinte, tendo como enfoque as discussões acerca das relações de gênero e suas peculiaridades no meio rural, esboçar a sistematização dos dados da pesquisa e as nuances das relações de gênero e do trabalho no contexto da evasão escolar.

3 Meninas e Meninos: a escola é para quem?

O gênero é uma dimensão transversal da vida social e, a partir dela, podemos compreender aspectos importantes como a relação entre escola e sociedade, as vivências das juventudes e a evasão escolar. As relações de gênero também são permeadas por relações de poder estabelecidas entre os agentes e entre estes e as esferas sociais. Esse poder, chamado por Bourdieu de “poder simbólico”, é invisível e só pode ser exercido com a cumplicidade dos que estão envolvidos nessa relação. O poder simbólico é sustentado e reproduzido via sistemas simbólicos estruturados e irremediavelmente estruturantes, porém, não se resume a eles. Os sistemas simbólicos podem, assim, ser apreendidos como elementos de origem heterogênea (economia, política, ciência, religião etc.) que exercem um poder de persuasão no sentido de conseguir a homogeneidade de pensamentos (BOURDIEU, 2010).

Ainda nas palavras do sociólogo francês, trata-se de um:

[...] poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização (BOURDIEU, 2010, p. 14).

Assim, as relações de poder estão diretamente ligadas à construção das identidades. Ao construir suas visões de mundo, o agente vai, concomitantemente, edificando suas identidades, que terão as marcas das relações de poder que permearam a construção do seu ser.

Pierre Bourdieu (2012, pp. 10-11), em sua obra *A dominação masculina*, trata sobre as estratégias destinadas ao estado atual da relação de forças material e simbólica entre os sexos, ressaltando que o princípio de perpetuação dessa relação de dominação não se concentra no ambiente doméstico, mas em instâncias como a escola e o Estado, lugares de elaboração e imposição dos princípios de dominação que se exercem mesmo dentro do universo mais privado.

Não há a necessidade de justificar a força da ordem masculina, porque a visão androcêntrica é suficiente para neutralizar qualquer imperativo de validá-la, visto que a ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que corrobora a dominação masculina na qual se alicerça (BOURDIEU, 2012, p.18).

Heleieth Saffioti (2004, p.54), ao trazer a discussão sobre patriarcado, afirma que, assim como as relações patriarcais, suas hierarquias, suas estruturas de poder impregnam toda a sociedade. O direito patriarcal perpassa não apenas a sociedade civil, mas contamina também o Estado. O público e o privado, apesar de ter suas particularidades e distinções, estão intrinsecamente conectados e são inseparáveis para a compreensão do todo social.

Parry Scott (2011, p.96) reforça esse atrelamento das duas esferas – público e privado – com estreitas relações abrangidas pelo patriarcalismo, incorporando uma ambivalência que permite representar, ao mesmo tempo, regras e códigos estabelecidos e práticas transgressoras. O patriarcalismo é, então, o retrato da desigualdade, configurando-se como termo único que sintetiza a articulação entre três hierarquias diferentes de poder: classe, geração e gênero.

O gênero é uma categoria que vem sendo estudada há muitos anos por cientistas de diversas áreas, com diferenciados enfoques. Nas ciências humanas, as discussões estão muito centradas nas relações de poder que envolvem as mulheres. Para Joan Scott (1995, p. 72), as feministas deram um novo sentido à palavra gênero, como forma de se referir à organização social da relação entre os sexos. Joana Maria Pedro (2005, p. 78) realça que:

O uso da palavra “gênero” [...] tem uma história que é tributária de movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas. Tem uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, enfim, igualdade e respeito.

Foi a percepção das opressões vividas pelas mulheres na relação de gênero patriarcal que levou à organização dos movimentos feministas, em que a forma organizada de reivindicações ganha o status de movimento social⁴, no qual, historicamente, se apresentou em “ondas”. A “primeira onda” do feminismo se desenvolveu no século XIX e reivindicava direitos políticos, tais como o direito de votar e ser votada (PEDRO, 2005, p.79). Já a “segunda onda” se inicia no final dos anos de 1960:

[...] além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que a partir de

⁴ Para Maria da Glória Gonh (1997, pp. 20-21), os movimentos sociais se constituem enquanto fenômenos históricos pautados em lutas sociais, no qual os atores sociais específicos estão diretamente relacionados a determinados períodos, constituindo-se em constante transformação com as mudanças estruturais e conjunturais da sociedade civil e política.

então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero (LOURO, 2012, p. 15).

A “terceira onda” busca desenvolver o conceito da categoria “mulher” enquanto categoria universal, levantando as mesmas questões pertinentes ao grupo, dedicando-se à análise da diferença dentro da semelhança. Deste modo, havia a intenção de reconhecer que as mulheres não são iguais entre si, uma vez que elementos como a classe e a raça propiciam relações de dominação e subordinação (SIQUEIRA, 2015, p. 337-338).

A organização das mulheres em movimentos compõe uma luta política que é caracterizada pelas relações de poder. Nessa perspectiva, Max Weber (2015, p. 63) destaca que “quem faz política aspira ao poder, a gozar do poder ou bem como meio a serviço de outras metas – ideais ou egoístas – ou bem a gozar do poder ‘em virtude dele mesmo’, em virtude do sentimento de prestígio que ele fornece”.

Toda essa luta histórica das mulheres está pautada na busca pela visibilidade numa sociedade marcada pela opressão e dominação masculinas. Bourdieu (2012, p.41) ao falar dessa dominação, destaca que:

As divisões constitutivas da ordem social e, mais precisamente, as relações sociais de dominação e de exploração que estão instituídas entre os gêneros se inscrevem, assim, progressivamente em duas classes de *habitus* diferentes, sob a forma de *hexis* corporais opostos e complementares e de princípios de visão e de divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino.

Essa visão de oposição corrobora a invisibilidade feminina, mas historicamente, as mulheres já, há muito, combatiam essa invisibilidade. Louro (1997, p. 17) demonstra essa ação ao relatar que:

É preciso notar que essa invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como o “verdadeiro” universo da mulher, já vinha sendo gradativamente rompida, por algumas mulheres.

A invisibilidade das mulheres no campo da produção do conhecimento também é um dado que requer uma análise mais acurada da situação. A produção científica moderna apresenta-se caracterizada com estereótipos bem definidos que terminam por reforçar a invisibilidade das mulheres. Silva (2008, p. 135) caracteriza esse fenômeno como androcêntrico, branco, masculino e situado em classes altas

da sociedade moderna, instituindo uma supremacia sobre todos os outros campos dos saberes, expressando-se na linguagem e nas abordagens teórico-metodológicas, manipulando o ato de conhecer, tornando-o seletivo.

Rosemberg (2001a, p. 515) realça algumas dimensões que são de extrema importância ao analisar a categoria gênero, tais como: a relação de dominação do masculino sobre o feminino, o privilégio da produção e administração de riquezas sobre a produção da vida. Esses eixos são de grande relevância para compreender essa dinâmica social.

Não obstante, ao analisar essa afirmativa de Rosemberg (2001a), é preciso considerar que a violência simbólica também interfere na vida dos homens e em um contexto patriarcalista. Os jovens homens adquirem o status de provedor por necessidade, pois é deles que se espera uma assistência à família no que se refere ao fator financeiro; como também se espera deles, possuir recursos para estabelecer uma relação com as moças, o que, em um espaço de poucas oportunidades de renda, os leva a abandonar a escola para se integrar rapidamente ao mercado de trabalho.

A pesquisadora Maria Cristina Aranha Bruschini (1990, pp.20-21), em sua obra *Mulher, Casa e Família* traz pontos importantes a serem considerados nessa pesquisa referente aos diferentes papéis desempenhados pelos diferentes membros da família. Ela destaca que o trabalhador não é apenas uma categoria profissional ou analítica, mas um ser com características biológicas, sociais, individuais e familiares que orientam e definem sua participação na atividade produtiva remunerada. Bruschini põe em evidência que a participação da mulher nesse processo, é condicionada em maior ou menor grau pela idade, estado civil, número de filhos, escolaridade, ciclo de vida familiar, localização rural ou urbana.

Nesse contexto, é importante compreender a relação entre as esferas produtivas e reprodutivas que estão imbricadas no âmbito dos papéis sociais desempenhados pelas mulheres. O papel exclusivo das mulheres no campo reprodutivo as condiciona a ocupar posições secundárias e subordinadas, obrigando-as ao exercício de atividades informais, intermitentes e irregulares, objetivando a conciliação entre essas duas áreas (BRUSCHINI, 1990, p.24). Desse modo, demonstrando a importância do entendimento da categoria família para compreender as relações de gênero, a autora consegue comprovar que não é apenas a exclusão das atividades produtivas que marca as desigualdades de

gênero, mas em todas as relações, públicas ou privadas. Essa percepção será mais forte quando discutimos relações de gênero no meio rural.

Celina de Maria Veras Sales (2010, p.425), ao desenvolver pesquisa sobre o lugar social das mulheres no meio rural, salienta que as mulheres camponesas começaram a consolidar sua organização a partir da segunda metade da década de 1980, em que as principais lutas têm sido pelo reconhecimento trabalhista, civil, pelo direito ao título da terra e por participação política. A culminância da expressão máxima dessa organização foi a atuação das trabalhadoras rurais na mobilização pela inclusão de propostas de reconhecimento de direitos das mulheres na Constituição de 1988.

Nesse empenho na luta por espaços e efetivação de direitos às mulheres do campo, são conquistadas algumas políticas públicas voltadas para a visibilidade e empoderamento da mulher do/no campo. Em pesquisa realizada por Claudete Kuhn e Carla Rosário Brumes (2017, p.86) sobre juventude rural e relações de gênero, elas mostram que nas propriedades que desenvolvem a agricultura familiar, as mulheres desempenham papel relevante tanto no que se reporta ao trabalho cotidiano familiar, quanto nas atividades produtivas. Revisitando a literatura sobre o tema, as pesquisadoras reforçam que o trabalho realizado pelas mulheres no campo é visto de forma inferiorizada dentro do contexto familiar e das relações de trabalho, não possui uma valorização social e isso é mais forte se ela for jovem e solteira.

Para Mendras (1978), a família camponesa, modelo muito encontrado nos pequenos municípios, tem como característica agregar terra, trabalho e família. É vista como uma coletividade, com papéis sociais fortemente demarcados, com a figura do pai como chefe da família e proprietário da terra onde se trabalha e adquire o consumo. Diante disso, o trabalho da mulher é considerado ajuda e as decisões são tomadas principalmente pelo marido, estando, também, os filhos e, especialmente as filhas, subordinados à vontade do pai.

A ausência de um reconhecimento social do trabalho realizado pelas mulheres no meio rural também é ressaltada pela pesquisadora Anita Brummer (2004, p.210). Ela menciona que a divisão do trabalho nesse meio traz fortes marcas do paternalismo e do machismo (BRUMMER, 2004, p. 212).

Essa subordinação da mulher em relação ao homem não está logicamente estabelecida apenas na divisão das atividades laborais. Scott (2011, pp.198-199), ao pesquisar sobre gênero na Zona da Mata pernambucana, observou que as mulheres

que possuem um parceiro masculino, ao mesmo tempo em que lhe é conferido o status de mulher casada e respeitada, são associadas a uma subordinação individual, econômica e social, reafirmada nas desigualdades do âmbito doméstico.

É válido frisar que é preciso ter um olhar aguçado no tocante às responsabilidades de homens e mulheres, já que a perspectiva de relações de gênero aqui abordadas se encontra numa perspectiva relacional. Há obrigações tanto para as mulheres, quanto para os homens e, uma das obrigações presentes ao homem do meio rural nordestino se assenta na migração para regiões do Sul e Sudeste do país muito cedo. Os pesquisadores Marcelo Saturnino da Silva e Marilda Aparecida Menezes (2010), em pesquisa realizada na Paraíba sobre migrações sazonais, destacam a “migração permanentemente temporária”, que permite compreender o fenômeno da migração sazonal.

Dados da pesquisa provam que o homem, em sua grande maioria, é o que migra, mesmo a mulher sendo participante direta ou indireta desse processo. Observa-se, então, que os sacrifícios e responsabilidades estão estabelecidos de forma relacional entre homens e mulheres, pois a concepção da violência simbólica contribui para uma opressão implicada a ambos. Essas questões também estão presentes no âmbito da educação em que rapazes e moças abandonam a escola devido ao trabalho e, algumas vezes precisam migrar para conseguirem trabalhar para o seu sustento, assim como verifica-se no discurso dos jovens.

Tomando esse arcabouço teórico sobre as relações de gênero e suas implicações no meio rural, partimos para a análise das palavras dos jovens que, para compreendê-las, é preciso entender toda a relação de dominação que atravessa as realidades juvenis no município, que possuem fortes traços do patriarcalismo e do período escravocrata pelo qual o município de Alagoa Nova adquiriu no seu processo sócio-histórico.

Para acompanhar nossas reflexões acerca desse panorama, tomamos as considerações de Bourdieu (2010; 2012) sobre as relações de poder, as contribuições de Garcia Júnior (1989) em pesquisa desenvolvida na região do brejo paraibano, que traz importantes colaborações sobre as relações sociais dessa região, com forte impacto do *modus operandi* estabelecido no local a qual vivenciou o ciclo da cana-de-açúcar. Reis (2018) traz subsídios relevantes sobre um período importante na história do município de Alagoa Nova, que foi o período da

escravidão. Esse momento contribuiu na construção das teias de relações que repercute até a contemporaneidade.

O *modus operandi* da prática educativa dentro dos sistemas educacionais é o que definirá se essa educação é opressora ou libertadora, como reflete Freire (2006) em *Pedagogia do Oprimido*.

Refletir sobre as implicações presentes na evasão de jovens requer entender como esses jovens são instigados dentro do sistema educativo o qual ele está imerso. São as relações estabelecidas no processo formativo, bancário ou não, que determinarão as nuances que impactarão as histórias de vida desses agentes.

O acesso à escola tem ganhado novos contornos com a democratização do ensino. Nesse sentido, Marília Pinto de Carvalho (2003, p.186) enfatiza que ocorreu uma inversão entre os grupos por sexo, indicando que as mulheres foram mais beneficiadas. A pesquisadora mostra, através de dados do IBGE, os anos médios de estudo na população de 5 anos no Brasil, nos anos 1960 e 1996. Em 1960 os homens apresentavam 2,4 anos médios de estudo e as mulheres 1,9; já em 1996 os homens apresentavam 5,7 anos médios de estudo e as mulheres 6,0.

Segundo Rosemberg (2001b, p.153), a década de 1990 representou um período de grande movimentação nas políticas educacionais brasileiras como resultado da Constituição Federal de 1988. A autora nos fornece elementos para pensarmos os dados trazidos por Carvalho (2003), que apontam o maior tempo de estudos das mulheres do que dos homens.

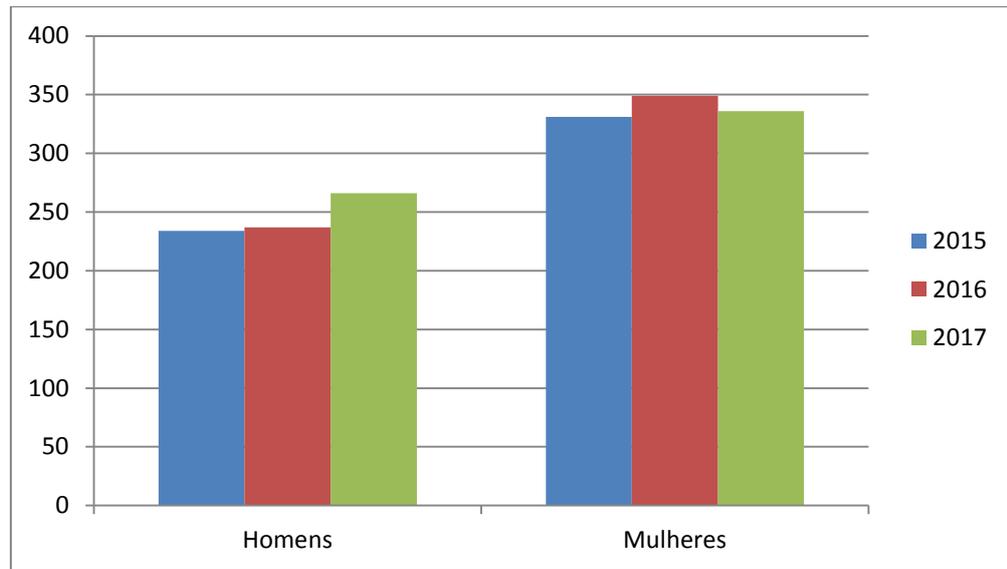
Documentos oficiais do Brasil vêm admitindo a posição de que o país está isento à discriminação contra as mulheres e gênero. O governo brasileiro, em concordância com as organizações multilaterais e tendências hegemônicas do movimento de mulheres, entende que a igualdade de oportunidades de gênero, no sistema educacional, se reduz a indicadores de acesso e permanência, esquecendo-se de outras dimensões da educação que sustentam, refletem e criam desigualdades de gênero. É preciso compreender as entranhas do sistema educacional que estão interligadas às relações de etnia, classe, diferenças e especificidades regionais, de acesso ao trabalho e ao consumo, de exercício pleno da cidadania (ROSEMBERG, 2001b, pp.154-155).

Os dados apresentados por Carvalho (2003) condizem com os dados coletados em nossa pesquisa no que se relaciona ao número de matrículas. Comparando os dados entre os sexos, constata-se que o número de matrículas no

ensino médio entre mulheres é maior do que o número de matrículas do sexo masculino.

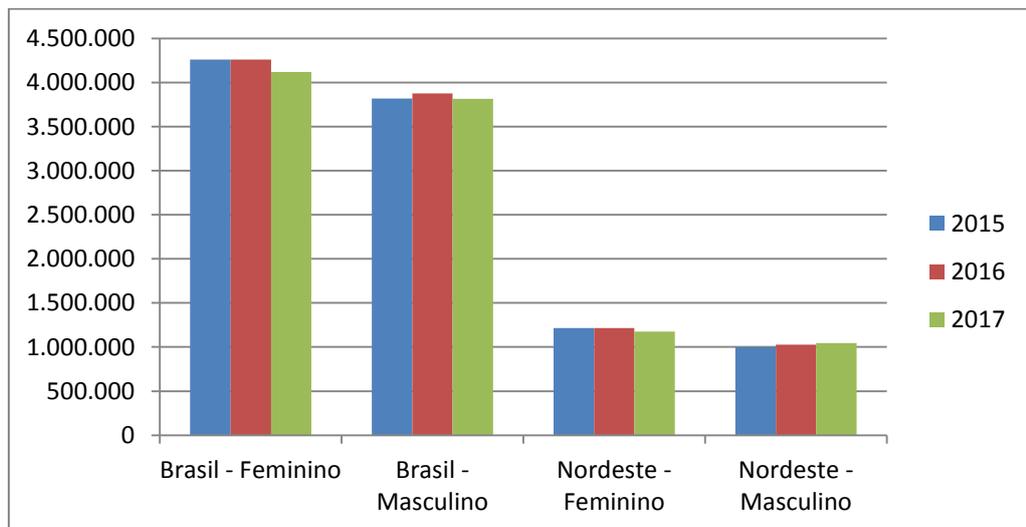
Observemos os gráficos 1 e 2, abaixo, que traduzem os dados analisados na escola pesquisada nos anos de 2015 a 2017, bem como o número de matrículas no Nordeste e no Brasil.

Gráfico 1 - Número de matrículas no ensino médio na EEEFM Monsenhor José Borges de Carvalho, município de Alagoa Nova – PB, nos anos de 2015 a 2017



Fonte: Elaboração pessoal a partir de documentos da escola

Gráfico – 2: Número de matrículas no ensino médio no Brasil, na região Nordeste, considerando os sexos masculino e feminino



Fonte: Elaboração pessoal a partir de dados do Ministério da Educação (MEC)/Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

Diante dos dados expostos, vimos, claramente, que os dados de matrículas, quando comparados à região Nordeste e ao Brasil, validam um maior número de matrículas de mulheres do que de homens.

O maior número de mulheres na escola tem sido uma característica comum, especialmente nos pequenos municípios brasileiros. É importante considerar que o maior acesso à educação por parte das mulheres é reflexo das relações de gênero pautadas no modelo patriarcal. São os rapazes que precisam trabalhar fora mais cedo para ter renda que os possibilite tanto ajudar as famílias, quanto começar a prover sua independência financeira, sendo cobrados mais cedo por seus familiares. Ser considerado o provedor traz para os rapazes um peso muito grande em relação às responsabilidades financeiras. Até para ter um relacionamento afetivo, são os rapazes que devem possuir as condições de arcar com as despesas. O patriarcado não faz de vítima somente as mulheres, mas também os homens. A necessidade de evadir da escola para trabalhar está entre os sacrifícios que os rapazes precisam fazer para manter sua masculinidade.

Os números são claros ao certificar o maior acesso de mulheres ao sistema educacional, porém segundo as teorias de Rosemberg (2001a; 2001b), é necessário adentrar pelos caminhos obtusos que envolvem as questões. O olhar aguçado, que vai além desses números frios, que propõe Rosemberg (2001b) e que corroboramos na presente pesquisa, é “a interpretação de caminhos complexos da dominação estrutural e ideológica de gênero, constitutiva das sociedades contemporâneas” (ROSEMBREG, 2001b, p.196), e “ampliar a agenda de pesquisas e estudos para além do espaço escolar. Aí, talvez, consigamos perceber novos processos de dominação de gênero [...], de classe, de raça e de idade”. (ROSEMBREG, 2001b, p.197)

A dominação estrutural e ideológica que trata Rosemberg (2001b), pode ser observada no âmbito dos motivos díspares que impulsionam rapazes e moças a evadirem. O peso ideológico de gênero estrutura circunstâncias e cobranças diferentes, mas não menos opressoras para rapazes e moças. Enquanto o encargo do cuidado e zelo pela prole é direcionado exclusivamente para as mulheres, o homem sofre o açoitado da responsabilidade de demonstrar poderio de posses e de autonomia.

Todas as jovens entrevistadas que evadiram da escola no momento que engravidaram, carregam em si esse estigma da “mulher mãe”, que não é dado a

elas o poder de escolha entre os estudos e o “dever divino” de ser a mentora da vida que lhe foi confiada. Esse mesmo destino não é dado ao jovem pai. O modelo de sociedade patriarcal não permite tal inversão de papéis e esse cenário ganha escopos específicos quando os casos são em pequenos municípios que têm estruturas societárias específicas, como consta na literatura exposta anteriormente.

Das jovens entrevistadas que engravidaram durante o ensino médio, 100% evadiram. Esse número é zerado entre os jovens do sexo masculino. Os processos de dominação de gênero quanto à conexão estabelecida entre mãe e filha são cruéis. Os rapazes não sofrem esse peso. O destino de desligamento da escola não está condicionado ao fator de se tornarem pais – principalmente quando esses fatores são relacionados ao cuidado e zelo, quando são eloquentes ao tempo destinado ao cuidado da prole.

Um dado importante relacionado aos rapazes e que se distancia no comparativo com as moças, diz respeito ao status de posse, que motivam os rapazes a procurarem trabalho – e que, por muitas vezes, está intimamente ligado à migração. Dentre os rapazes entrevistados, 42% declararam possuir dívidas/compromissos com a compra de motos, bens de consumo que trazem status para eles nos contextos rurais e dos pequenos municípios. Em pesquisa sobre as identidades dos jovens rurais, Paulo (2011, p.294) relaciona várias nuances as quais possuir a motocicleta representa poder para os rapazes do meio rural, a qual ela indica que “o consumo, apesar de apresentar uma dimensão social da relação dos homens através dos bens, é significado a partir de sua dimensão mercantil, como um elemento simbólico de construção das identidades e das diferenças”.

Marcelo Saturnino da Silva (2006, p.150), em pesquisa sobre migrações e identidades da juventude rural no sertão paraibano aponta que a moto é símbolo de virilidade, substituindo o cavalo como antiga insígnia de prestígio e diferenciação econômica no meio rural. O estudioso alega que parte dos recursos da primeira migração é gasta para compra da moto, os que não conseguem tal feito, são vistos como fracassados dentre seus pares.

Nossa pesquisa também mostra que a necessidade da moto é vivenciada pelos jovens que evadiram. Na falta de condições das famílias de contribuírem com a aquisição de bens de consumo, ao contrário, necessitando da ajuda financeira dos filhos, os jovens precisam deixar a escola para buscar uma renda que os possibilite responder a essas duas necessidades.

Thiago, 22 anos, trabalha atualmente na agricultura com os pais, na terra da família na Comunidade Cutias, frequenta a feira livre do município onde comercializam os produtos vindos do trabalho agrícola. Já migrou para os municípios de Campina Grande – PB e Santa Cruz do Capibaribe – PE. Ao ser indagado sobre o que faz com a renda que adquire de seu trabalho, ele afirma que: “No momento eu tô investindo em um consórcio pra tirar uma moto, que eu tô com o consórcio”.

O jovem Mateus, 20 anos, agricultor familiar, que também realiza trabalho alugado em propriedade vizinha à da família há cinco anos, usa parte do que ganha para pagar uma moto que comprou à prestação.

Hugo, 18 anos, trabalha como moendeiro em um engenho do município, já possuía moto, mas teve que vender por necessidades. Comprou outra e está pagando. Indagado sobre o que faz com o dinheiro que ganha como fruto de seu trabalho, ele diz que: “Assim, como eu tive uma moto e tive que vender por situações. E aí fui e comprei outra, e tô trabalhando pra pagar ela. Aí depois juntar meu dinheiro, fazer como diz o nordestino, fazer um pé de meia”. A moto é um meio de sociabilidade que vai além das suas próprias localidades de origem (CARNEIRO, 2007, p.60).

Compreendemos que a moto, além de possibilitar o deslocamento e diminuir as distâncias, facilitar a presença dos jovens em lugares desejados. Essa sociabilidade são espaços onde os jovens, tanto em seus campos de convivência habituais, quanto nos que pretendem se introduzir, utilizam-se, consciente ou inconscientemente, do poder de status que a moto proporciona. Muitas vezes, a escola não se apresenta com essa mesma capacidade de gerar status, portanto, a fuga da escola em busca do trabalho possui caminhos propensos à conquista desse poder.

Um outro ponto para pensarmos as relações de poder pode ser observado pelo viés das políticas sociais, e um dos programas que vem mostrando um significativo impacto para as classes menos favorecidas é o Programa Bolsa Família⁵ – PBF- que:

⁵ O Programa Bolsa Família está previsto em lei — Lei Federal nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004 — e é regulamentado por decreto e outras normas. Sua gestão é descentralizada, ou seja, tanto a União, quanto os estados, o Distrito Federal e os municípios têm atribuições em sua execução. Em nível federal, o Ministério da Cidadania é o responsável pelo Programa, e a Caixa Econômica Federal é o agente que executa os pagamentos. Todos os meses, as famílias atendidas pelo Programa

[...] busca propiciar a inclusão social das famílias tornando-se ferramenta de oportunidades e emancipação das condições de pobreza, melhoria das condições de saúde e insegurança alimentar e aumento da renda familiar (sem desestímulo na participação no mercado de trabalho e sem distorção na escolha da ocupação de trabalho formal ou informal) (SANTOS et al., 2019, p. 2234).

Dentre as jovens entrevistadas, todas as famílias foram beneficiárias do Programa Bolsa Família. Já entre os rapazes, 5 famílias dentre as 11 foram beneficiadas pelo programa. Kamila Delfino Santos Gorgozinho (2015), ao traçar uma análise sobre a política social do PBF e a feminização, percebe que, ao nomear a mulher como responsável pelas condicionalidades em grande medida, é valorizado e reconhecido o papel da mulher na organização familiar, no entanto isso pode contribuir para a reprodução de uma desigualdade de gênero, considerando que as normas desse programa preceituam o cuidado como atribuição materna, restringindo e enfraquecendo o papel do homem nesse processo.

Programas sociais como o Bolsa Família se concretizam como ação estratégica do Estado brasileiro, vinculado às políticas educacionais que são indispensáveis para que os números de acesso e permanência na escola sejam melhorados. É fato que, por si só, esse programa não resolve o problema, pois é necessário implementar, monitorar e ampliar políticas educacionais que visem o aumento do número de beneficiados, como também ser mais incisivos quanto à observância dos recortes mais vulneráveis como gênero, etnia e classe, dado que é a necessidade de trabalhar que faz com que muitos jovens saiam da escola. Todos os jovens entrevistados que exercem alguma atividade remunerativa, tanto homens quanto mulheres, declararam que usam parte do que ganham para “ajudar” os pais com as despesas da casa. É evidente que alguns apresentam mais responsabilidades nesse aspecto, principalmente com jovens que dispõem de outros membros da família que estão desempregados. Esse dado foi verificado dentre os homens e as mulheres, jovens urbanos e rurais.

O Programa Bolsa Família tem representado resultados enquanto condicionante de permanência na escola, todavia essa política social de transferência de renda, por si só, não resolveu, nem resolverá o problema da evasão

recebem um benefício em dinheiro, que é transferido diretamente pelo governo federal. As famílias devem cumprir alguns compromissos – condicionalidades - que têm como objetivo reforçar o acesso à educação, à saúde e à assistência social. Esse eixo oferece condições para as futuras gerações quebrarem o ciclo da pobreza, graças a melhores oportunidades de inclusão social (BRASIL, 2015).

escolar, nem diminuiu as diferenças de gênero dentro desse fenômeno escolar e, nem por isso há de se retirar o mérito do programa no que tange à ampliação no número de matrículas e, em certa medida, na permanência por mais tempo. Apesar disso, é preciso a criação de políticas públicas, na área de educação, mais intensas e com estratégias mais específicas.

O jovem Thiago, citado anteriormente, fala que, na sua visão, uma bolsa de estudos poderia ser uma ação que impedisse o estudante de deixar de estudar:

Entrevistador: Quais eram as condições ideais para que o jovem não deixasse a escola?

Thiago: O governo [...] dar algum dinheiro, tá entendendo? Mensalmente. Aí ele ia querer...

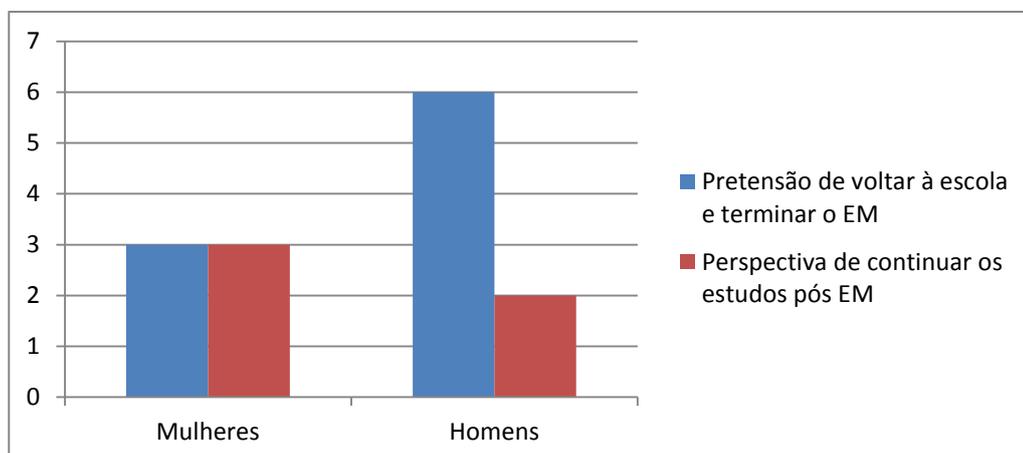
Entrevistador: Seria tipo uma bolsa?

Thiago: É, uma bolsa, você ia na intenção de ganhar dinheiro, mas mesmo assim você ia tá lá dentro, ia tá aprendendo, não ia ter como você não estudar, tá entendendo?

É importante o discurso desse jovem, já que, assim como ele, muitos que estão no ensino médio, passam a ser maior de idade e isso faz com que não haja mais o enquadramento como família beneficiária do PBF. O rapaz traz um elemento relevante para que seja pensada uma política pública que garanta renda mínima para os/as jovens no momento em que concluem a educação básica.

Um dado importante a ser analisado dentre os/as entrevistados, tem relação quanto à intenção de retornar aos estudos do ensino médio e as perspectivas quanto a dar continuidade aos estudos depois do ensino básico. Atentemos para os dados a seguir:

Gráfico 3 – Expectativas dos/das jovens em relação aos estudos, na porcentagem dos entrevistados



Fonte: Elaboração pessoal a partir de dados da pesquisa

Nota-se que a variação referente ao retorno para a conclusão do ensino médio é pequena entre homens e mulheres, porém quanto à expectativa de dar prosseguimento aos estudos após o término do ensino médio, a diferença é significativa, representando, as mulheres número maior do que os homens.

Rosemberg (2001b) traz dados que demonstram a forte tendência de mulheres prosseguirem os estudos após o ensino médio, em número mais considerável que o de homens. Reparamos, na pesquisa, que as pretensões para seguir no mundo do trabalho diferem entre mulheres e homens. Elas planejam exercer profissões que necessitam de mais qualificação e estudo, ao passo que a maioria dos jovens do sexo masculino, pretende realizar atividades laborais de baixa qualificação escolar. Isso não qualifica, nem desqualifica um grupo, apenas demonstra como as relações de gênero influenciam os caminhos a serem percorridos.

3.1 Terra, trabalho, escola e família: a juventude rural nos pequenos municípios

Dentre os jovens entrevistados em nossa pesquisa, todos que residem na zona rural, 4 no total de 11 jovens, afirmaram que moram em estabelecimentos que variam de 0,5 a 4,0 hectares, o que vem a corroborar os dados do censo agropecuário de 2017. Entre as moças, três afirmaram que o pai ou a mãe ou os dois são agricultores, e entre os rapazes, foram 5 num universo de 11 jovens entrevistados.

Nas entrevistas, os/as jovens que moram no campo reafirmaram seu interesse em continuar na terra. Em sua tese, Paulo (2011, p.208), ressalta que os jovens rurais vivem um dilema contemporâneo entre o orgulho com os valores e o modo de vida camponês, que tem no seu alicerce relações com o trabalho desenvolvido na agricultura e, por outro lado, ser reconhecido no meio juvenil, principalmente na cidade com práticas ligadas à vida moderna.

Essa ligação dos jovens rurais com o modo de vida camponês também é estudada em pesquisa realizada com jovens de pequenas cidades do estado de Pernambuco, pela professora Wanderley (2007, p.32), que também concluiu que essa vinculação dos jovens com a terra e a vontade de permanecer nela é uma

realidade. Segundo a pesquisadora, os aspectos positivos sinalizados pelos jovens dizem respeito às raízes pessoais, aos laços de amizade, à qualidade de vida no campo e ao contato com a natureza.

O jovem Thiago, ao afirmar que pretende continuar na terra que vive com sua família, fala do afeto pelo lugar e sobre suas raízes:

Entrevistador: Você mora na zona rural ou zona urbana?

Thiago: Rural.

Entrevistador: Rural. A terra que você mora com sua família, é de vocês?

Thiago: Sim.

Entrevistador: Quantos hectares?

Thiago: 3 hectares.

Entrevistador: Produz o que lá?

Thiago: É... milho, feijão, banana, laranja.

Entrevistador: Você pretende continuar vivendo nessa terra?

Thiago: Sim.

Entrevistador: Porque você tem essa visão de continuar vivendo nela?

Thiago: Por que para manter mais a origem, que é o lugar da minha família mesmo. Pra manter o mesmo habitat, sabe?!

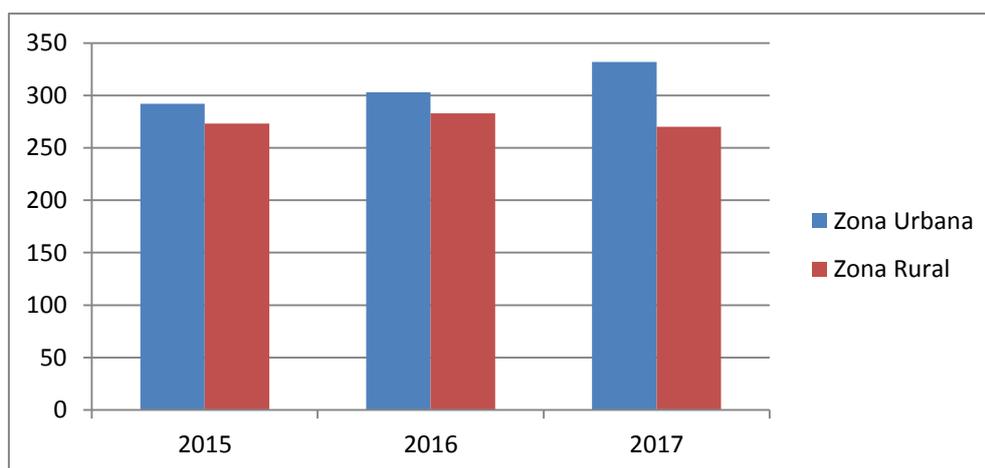
É importante frisar que mesmo os jovens rurais, sejam eles do sexo masculino ou feminino, relatando que exercem alguma atividade na terra com a família, não há uma ligação desse fato com a evasão escolar. Todos os casos em que foram relatadas as conexões entre o abandono da escola e o exercício de alguma atividade laboral, estão relacionados a um trabalho realizado na cidade ou, no máximo, a uma prestação de serviço a outra propriedade, não está vinculado às formas de trabalho caracterizadas como agricultura familiar. Isso porque o tamanho da propriedade da família, como já foi mostrado, não demanda muita mão de obra e, também, não supre as condições necessárias para que os filhos possam apenas estudar. Está aí o fato de terem que buscar renda fora da agricultura para prover suas necessidades, ajudar a família ou fazer economia para seus projetos futuros.

Os jovens rurais que participaram dessa pesquisa demonstram, em suas falas, que seus projetos de vida vinculados ao trabalho ou ao retorno dos estudos estão, de uma forma ou de outra, ligados à terra de suas famílias.

Quanto à evasão escolar, comparando números dos anos pesquisados na EEEFM Monsenhor José Borges de Carvalho – 2015, 2016 e 2017 – nota-se que a evasão ocorre mais entre os alunos da zona urbana em comparação com os alunos da zona rural, porém essa diferença vem caindo.

Vejam, abaixo, o número de matrículas no ensino médio na escola em questão, apresentado por zona – rural e urbana – durante os anos investigados. É perceptível que há um maior número de matrículas de jovens da zona urbana.

Gráfico 4 – Número de matrículas no ensino médio por zona – rural e urbana – nos anos 2015, 2016 e 2017



Fonte: Pesquisa pessoal em documentos da escola.

Na tabela 1, podemos observar o percentual de jovens que evadiram durante o período analisado

Tabela 1 – Porcentagem de alunos evadidos segundo a origem urbana ou rural

Ano	2015	2016	2017
Zona urbana	12,67%	13,20%	18,67%
Zona rural	6,59%	11,30%	15,92%

Fonte: Pesquisa pessoal em documentos da escola.

É relevante perceber como a diferença no percentual entre os alunos evadidos entre zona urbana e zona rural vem se aproximando. Notemos que o ano de 2015 representa uma queda nas políticas públicas, de maneira geral, com a mudança abrupta de governo no país e, não poderia ser diferente com as políticas públicas destinadas à juventude rural. Eliane Ribeiro e Severine Macedo (2017) realizam uma leitura do que tem sido chamado de ciclo de políticas públicas de juventude no Brasil, que se inicia por volta de 2005 e é interrompido em 2015 com o *impeachment* da presidenta eleita.

Os dados nos levam a entender que, mesmo essa interrupção das políticas públicas tendo ocorrido de maneira a atingir todos os jovens, a juventude rural acaba

sendo afetada de forma mais intensa por se tratar de uma população que está mais vulnerável. Castro (2016, p.200-201) relata que pesquisas têm ratificado que havia uma queda na migração da população rural, naquele período, inclusive na população de jovens do campo. Essa diminuição era associada à implementação de políticas públicas.

Como os dados de pesquisas vêm mostrando que a migração entre os jovens rurais está profundamente associada a busca pelo trabalho e, conseqüentemente, essa migração acarreta uma evasão escolar. O sucateamento e esvaziamento ocasionados nas políticas públicas destinadas à juventude rural, a partir de 2015, podem ter incidido no aumento do número de alunos evadidos da zona rural.

Como já mostramos nesse trabalho, assim como tantos jovens rurais que migram em busca de um trabalho que não seja o da terra, os jovens do campo entrevistados em nossa pesquisa migraram e retornaram. E assim, como destaca Maria José Carneiro (2007, p.60), permanecer ou regressar para o campo não significa uma derrota ou fracasso para o jovem, mas pode ser resultado de motivações e escolhas em volta de sentimentos de pertencimento e afeto com a família e amigos que compartilham dos mesmos valores.

As diferentes formas de migração estão estreitamente vinculadas à família. (WOORTMAN, 1990, p.50). Levando em consideração que a migração ocorre, em sua imensa maioria, para a busca de trabalho, a ligação migração/trabalho/família forma uma tríade no qual os laços afetivos dos jovens com a família tornam-se mais visíveis, pois o trabalho a ser buscado, deixando a escola para trás, vai dar um suporte financeiro ao grupo familiar. Muitas vezes, esses jovens são o arrimo de família, no qual as responsabilidades viram a rotina e os sonhos vão ficando para depois.

Se antes, as migrações no brejo paraibano representavam um meio para escaparem de condições de vida difíceis e da submissão à vontade dos grandes proprietários de terras, em que alguns acumulavam dinheiro e retornavam para adquirir pequenas terras para trabalho (GARCIA JÚNIOR, 1989), hoje os jovens migram com os sonhos de conseguir trabalho para retornar e ter seu próprio negócio.

O jovem Thiago demonstra seus sonhos ligados ao trabalho e à possibilidade de trabalhar por conta própria:

Entrevistador: Chegou a trabalhar?
 Thiago: Sim.
 Entrevistador: Em quê?
 Thiago: Trabalhei como pizzaiolo.
 Entrevistador: Pizzaiolo. Em que cidade?
 Thiago: Campina Grande.
 [...]
 Entrevistador: Quais os seus sonhos pro futuro?
 Thiago: Meu sonho é... abrir uma lanchonete pra mim mesmo, e... ter o meu lugar mesmo, sabe?! Comprar minha casa, tudo.

O jovem Tarcísio, 23 anos, residente na zona urbana – já migrou para o município do Rio de Janeiro, retornou para Alagoa Nova e atualmente trabalha de carteira assinada na Empresa Alpargatas, no próprio município, e sonha, também, em ter seu próprio negócio.

A precariedade nas condições das famílias influencia na evasão escolar, que reforçar os ciclos de pobreza e miséria. Para Lopes (2017, p. 302), “a evasão perpetua o ciclo da pobreza, pois interrompe o processo de formação dos alunos e prejudica suas perspectivas de continuidade dos estudos, de trabalho e ascensão social”.

Dentre as moças e rapazes entrevistados, e que possuem alguma renda advinda de alguma atividade laboral, 100% usam parte dos seus salários ou remuneração para compromissos com seus pais e/ou com gastos com filhos e despesas de casa. O jovem Ivanildo, 19 anos, residente na Comunidade Lasquinha, relata um pouco dessa realidade:

Entrevistador: [...] além do trabalho no sítio, você trabalha fora também?
 Ivanildo: Trabalho, trabalho atualmente na Alpargatas [...].
 Entrevistador: O que você faz com o dinheiro que você ganha da Alpargatas?
 Ivanildo: Só dá para pagar as contas mesmo da família, porque tá todo mundo desempregado lá em casa, só eu que tô empregado.

A jovem Valdênia, 23 anos, moradora da zona urbana, também trabalha na Alpargatas, no próprio município, ao expor sobre o que faz com o dinheiro que ganha, demonstra o compromisso de sua renda com a família:

Entrevistador: O que você faz com o dinheiro que você ganha do seu trabalho?
 Valdênia: Ajudo a minha mãe, na construção da casa dela. É... compro minhas coisas e guardo sempre o que posso.

A maioria da população jovem brasileira, sobretudo os setores mais pobres, vive em uma realidade permeada pelos baixos níveis de escolaridade, trabalho

precário e desemprego, constituindo uma realidade com poucas perspectivas de vida (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.114). Esses baixos níveis de escolaridade foram encontrados como forte marca nos dados colhidos pela pesquisa, em que os pais dos jovens entrevistados apresentaram variação do nível alfabetizado até o 6º ano do ensino fundamental. Isso constata como o ciclo da evasão se repete nesse nível da população, hoje, com outros contornos, porém com forte impacto.

As famílias dos jovens entrevistados, além dos fatores de vulnerabilidade social nos quais estão imersos, apresentam como característica preponderante um modelo de família diferente do modelo patriarcal tradicional, figurando 01 nesse modelo entre as moças e 02 entre os rapazes.

Bianca Strücker e Gabriel Maçalai (2016, p.6) fazem a seguinte observação sobre a definição de família:

A família não pode ser considerada como algo biológico ou natural. Família é uma relação de gêneros, um produto gerado através de formas históricas de organização entre os humanos que, motivados pelas necessidades de reprodução da espécie e condições materiais de sobrevivência, inventaram diferentes formas de relação entre si e com a natureza.

Uma das características que estão intimamente ligadas aos modelos de família brasileira se encontra no patriarcado. Safiotti (2004, pp.45-46) afirma que, assim como todos os fenômenos sociais, o patriarcado está em permanente transformação.

Se o modelo de família se transformou nos últimos anos, as práticas patriarcais também ganham novas facetas. Safiotti (2004, 57-58) aponta que os vínculos convencionados e universais do contrato estruturam a sociedade moderna e, por isso, o termo patriarcado deve ser mantido para a análise dessa sociedade, pois: I) não se trata de uma relação privada, mas civil; II) dá direitos sexuais aos homens sobre as mulheres, praticamente sem restrição; III) configura um tipo hierárquico de relação que invade todos os espaços da sociedade; IV) tem uma base material; V) corporifica-se; VI) representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia, quanto na violência.

Para Mendras (1978), a família camponesa é entendida como coletividade. Sendo assim, as famílias camponesas presentes na região têm, ainda, a questão de agregar ao papel do pai, a característica de ser o dono da terra e o chefe da família, o que gera implicações nas decisões dos filhos.

Considerando os dados colhidos com a pesquisa de campo, é importante refletir sobre a estrutura patriarcal e as relações estabelecidas dentro dessas configurações familiares modernas. Mesmo que, de acordo com a fala dos jovens, suas famílias não se apresentem como tão centradas no poder do pai, não quer dizer que essas relações não estejam intrinsecamente presentes nesses novos arranjos de família.

Das moças que participaram das entrevistas da nossa pesquisa, duas possuem filhos e a gravidez foi preponderante para a decisão de evadirem da escola. Esse é um dado comumente detectado nas pesquisas sobre evasão escolar de moças, como ressaltam Batista, Souza e Oliveira (2009), Lopes (2017) e Silva Filho e Araújo (2017), porém sem uma análise das relações patriarcais as quais essas jovens estão envolvidas.

Em estudo sobre família e patriarcado, Martha Giudice Narvaz e Sílvia Helena Koller (2006) problematizam o patriarcado enquanto discurso normativo de papéis familiares, uma vez que valores patriarcais atravessaram os tempos e deixam suas marcas na constituição das famílias ainda na atualidade. Segundo Millet e Scott (apud NARVAZ; KOLLER, 2006, p.50):

O patriarcado é uma forma de organização social na qual as relações são regidas por dois princípios básicos: 1) as mulheres estão hierarquicamente subordinadas aos homens e, 2) os jovens estão hierarquicamente subordinados aos homens mais velhos.

As pesquisadoras nos trazem elementos indispensáveis para analisarmos dados coletados durante a pesquisa de campo. Se por um lado, a gravidez na adolescência demonstra uma diminuição da autoridade do pai sobre os corpos das filhas, por outro, as marcas dos princípios básicos do patriarcado se fazem presente nas condições de vida das jovens mães: por muitas vezes, as jovens que engravidam fora de um relacionamento estável e sem nenhuma segurança econômica e emocional, vivem relações patriarcais que exigem delas a atitude de mãe e esposa. Como responsável pelo cuidado dos filhos, as jovens que engravidam, em maior parte das vezes, precisam deixar a escola para cumprir esse papel. Quando casam ou quando estão solteiras, o papel de mãe é, muitas vezes, incompatível com o de estudante, que se encontram em um contexto no qual as responsabilidades pelo filho, se não são exclusivas, são, ao menos, muito maiores, para as mães.

As responsabilidades, dirigidas predominantemente às mulheres, pelas tarefas domésticas e pelo cuidado com os filhos é trabalho (re)produtivo, negligenciado, ocultado e desvalorizado pelo contexto social (NARVAZ; KOLLER. 2006, p.52). Esta pesquisa ganha o aspecto de jornada dupla ou tripla com a conquista de espaço das mulheres no mercado de trabalho, que, apesar de ser uma conquista, também é o engrossamento da mão de obra para o sistema capitalista.

Nesse ponto de vista, deve ser observado que a escola é negligente quanto às responsabilidades que possui na qualidade de instituição formativa, não dispondo de estratégias que resguardem o direito dessas jovens de prosseguir os seus estudos. Sendo ausente, a escola reproduz o discurso patriarcal, deixando à deriva, jovens com sonhos interrompidos e a própria sorte nas veredas das desigualdades sociais. É necessário compreendermos que a escola deve criar mecanismos de apoio às jovens que engravidam para que não evadam. Dessa forma, ela cumprirá seu papel enquanto instituição. Se não houver esse empenho, a escola fracassa em sua missão.

As entrevistas realizadas com os/as jovens trazem fortes indicativos de que o trabalho realizado pelos rapazes em casa, é apenas de ajuda, porque nem todos desempenham atividades domésticas, alguns mencionam que as fazem esporadicamente. Sempre quando interrogados sobre se desempenham algum trabalho doméstico, alguns dizem que “ajudam” nas atividades domésticas, outros dizem que não ajudam porque trabalham fora. O discurso aparece invertido quando apresentado pelas moças, que quando desempenham atividades laborais remunerativas, ainda possuem o peso do trabalho doméstico. É verdade que as nuances dos trabalhos desenvolvidos por meninos e rapazes com atividades domésticas vêm ganhando novos contornos, mas são realizados, prioritariamente, pelas meninas e moças, com todo estímulo e vigília da própria família.

Apreciemos o que o jovem Ivanildo, 19 anos, diz a esse respeito:

Entrevistador: [...] Além de seu trabalho fora e na agricultura, você tem alguma atividade dentro de casa?

Ivanildo: Sim, sempre tem que ajudar, né?! A mãe, a irmã que tem lá, a organizar a casa, tem que ajudar a mãe .

Entrevistador: Essa sua ajuda na casa... nesse serviço de casa, é o quê?! É arrumar, varrer?

Ivanildo: Varrer, tem que fazer almoço.

A jovem Valdênia, 23 anos, residente na zona urbana, ao chegar do trabalho, tem a jornada em casa:

Entrevistador: Você trabalha fora, mas em casa você tem atividades também?

Valdênia: Eu limpo a casa. Ajudo a minha mãe, ela tem problemas de bucite, e ela não pode fazer a limpeza completa da casa. Então é comigo quando eu chego.

Baseado no modelo patriarcal, é relevante entender o quanto a jornada dupla ou tripla de trabalho exaure a mulher e condiciona meninas e moças a estarem sujeitas a sofrer as mesmas consequências. Narvaz e Koller (2006, p.52), reforçam que “o papel das mulheres no sustento econômico é invisibilizado e desqualificado, legitimando a crença de que o homem é o legítimo provedor da família”.

É preciso pôr em relevância que os rapazes são vistos como provedores, precisando trabalhar mais cedo. Enquanto isso, as moças não são entendidas como provedoras, mas aquelas que precisam estar em casa para “ajudar os maridos” ou a família nas atividades reprodutivas. Outras vezes, as meninas que têm filhos precisam logo entrar no mercado de trabalho para ajudar a manter o filho.

Algumas estruturas sociais que envolvem as mulheres, não tiveram mudanças significativas que proporcionassem grandes transformações nos quadros. Encontramos um perfil entre as jovens entrevistadas, que cruzam com perfis de mulheres apontadas na clássica obra de Maria Helena de Souza Patto (1999, p.201), que aborda o fenômeno do fracasso escolar na década de 1980. A maioria das mães das famílias pesquisadas eram jovens. Parte delas se dedicava aos trabalhos domésticos e aos cuidados com os filhos; das que estavam grávidas, algumas trabalhavam fora para ajudar na renda, tendo a jornada dupla e, o sonho de muitas jovens era ter essa dupla jornada.

Aspectos das relações patriarcais presentes em famílias de classes baixas de uma grande metrópole brasileira na década de 80, também são encontradas nas famílias dos jovens do brejo paraibano no século XXI. É claro que, reservadas as devidas proporções de tempo e espaço, o quadro de pauperização da população pesquisada e a desigualdade de gênero, que está imbricada às relações patriarcais, foram determinantes para o fracasso escolar do passado e está presente ainda hoje como condicionantes do fenômeno da evasão escolar.

3.2 Evasão e trabalho: a realidade dos jovens evadidos da EEEFM Monsenhor José Borges de Carvalho

Os jovens entrevistados em nossa pesquisa são residentes tanto da zona rural – 04 jovens -, quanto da zona urbana – 07 jovens. Uns transitam cotidianamente entre o campo e a cidade. Alguns são casados ou mantêm relacionamento estável, mas a maioria é solteira e, 03 dos jovens possuem filhos (duas moças e um rapaz). Todos os jovens afirmaram que exercem algum trabalho, seja na agricultura, seja em empregos formais ou informais e que, em algum momento, conciliaram essas atividades com a escola.

O grau de instrução dos pais dos jovens entrevistados é baixo. O número de jovens com mães analfabetas é 01; ensino fundamental incompleto: 08; e ensino fundamental completo: 02. Já os pais dos jovens que são analfabetos são 04; alfabetizados: 02; ensino fundamental incompleto: 04; e 01 o filho não soube informar. Alguns dos jovens já migraram em busca de trabalho em grandes centros urbanos, sendo 02 moças da zona urbana e 02 rapazes, 01 da zona rural e 01 da zona urbana, assim como outros parentes em algum momento de suas vidas também realizaram esse percurso. Um grande número dos jovens entrevistados mora com familiares que compõem famílias com estrutura diferente dos moldes tradicionais e essas famílias participaram, em algum momento, de programas assistenciais como o Bolsa Família.

Os jovens, de maneira geral, não são levados a sério, e a escola tem um papel nessa perspectiva, pois na hora da tomada de decisões importantes para a instituição, eles não são considerados como interlocutores válidos. São poucas as vezes em que são chamados para emitir opinião e, até mesmo, interferir em questões que são diretamente ligadas a eles, criando um campo de desestímulos, minando o protagonismo juvenil (DAYRELL; CARRANO. 2014, p.106).

Devido ao tamanho e quantidade de turmas, há uma dificuldade em professores observarem as os problemas individuais e de compreender a realidade de cada aluno, ocasionando na desmotivação dos jovens.

Esse desestímulo é percebido claramente na fala do jovem Hugo, de 18 anos, morador da zona urbana, mas que trabalha na zona rural, quando interrogado sobre os motivos que contribuíram para que ele desistisse de estudar:

Às vezes é assim... os professores eram muito abusados, não sabiam lidar com a situação. Não lhe ajudava... Não vou citar nome, mas ambos até me xingaram dentro da sala de aula, eu não gostei. Isso foi me desgostando, aí fui e abandonei.

Essa falta de estímulo é observada por Patto (1999, p. 119-120), ao pesquisar sobre o fracasso escolar no Brasil. A estudiosa explicita que há uma ambiguidade na maneira de pensar a educação e sua eficácia, no qual, em um ângulo, indica-se “a inadequação do ensino no Brasil e sua impossibilidade [...] de motivar os alunos” e, em outro, exige do aluno o interesse por uma escola qualificada, vista pelos jovens como desinteressada, atribuindo esse desinteresse à inferioridade do grupo social do qual eles advêm.

Bourdieu e Passeron (1992, p.25) mostram que as ações pedagógicas correspondem aos interesses materiais e simbólicos de grupos e classes situados opostamente nas relações de forças, em que essas ações pedagógicas tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, projetando uma reprodução da estrutura social.

Nesse sentido, é importante considerarmos que o currículo escolar é uma arena que vive em embates de interesses. Nelson Rodrigo Pedon e Rubens Arantes Corrêa (2019, p.87) salientam que, “numa visão meramente técnica, o currículo escolar pode ser definido como um elemento organizador que faz parte da educação formal, ele organiza os conteúdos e atividades previstas no processo de ensino-aprendizagem formal”. Apesar de seu caráter técnico, o currículo abarca interesses “do que se ensina” e “do que se aprende”, visto que envolve questões de interesse de classe em que o ensino, enquanto meio de desenvolvimento do senso crítico, não é de interesse das classes dominantes, a não ser que aconteça como de forma a manter as estruturas de dominação vigentes.

O aluno Hugo – 18 anos -, vem de uma realidade a qual os pais não tiveram acesso à educação, o tempo para estudar é mais curto, o acesso a livros, o gosto pela leitura não foi nele construído e, a educação não parte dessa realidade, acaba sentindo maior dificuldade de compreender os conteúdos da escola, menos atenção, o que aparece como mero desinteresse... a atitude dos professores, agindo com impaciência, faz com que o aluno sinta que a escola não é o seu espaço e que, portanto, não deve estar ali.

Bourdieu (1998, p.53) faz uma dura crítica à escola como reprodutora das desigualdades. Nessa crítica, devemos entender que o currículo faz parte dessa

reprodução diária em que “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida” (BOURDIEU, 1998, p.53). Assim, compreendemos que o que se ensina na escola não é atraente aos jovens e todo esse sistema de ensino faz de alunos e professores, vítimas de todo esse arcabouço de desigualdades.

Essa reprodução é atestada, dentre outras formas, pelo grau de instrução dos pais dos/das jovens entrevistados, em que a variação do grau de instrução dos genitores variou de analfabeto ao 6º ano do ensino fundamental. Isso revela como a pobreza e o acesso às políticas públicas básicas, como a educação, são precárias, distanciando camadas mais pobres do acesso ao conhecimento bancário, contribuindo, assim, para a pobreza.

Quando uma classe retira o direito de outras de acessar o conhecimento, está, também, estrategicamente, mantendo um *status quo* que lhe é conveniente. Paulo Freire (2006, p.73), ao tratar da ação antidialógica, afirma que quando se nega às grandes majorias o direito de participarem como agentes da história, estão sujeitando essas majorias à dominação e alienação.

Manter uma ordem vigente é não dinamizar os espaços que promovam o desenvolvimento intelectual e informacional, onde a não democratização do acesso ao conhecimento é uma tática presente, por exemplo, na condição da escola enquanto espaço não atrativo aos jovens, não dando oportunidade de eles se sentirem identificados com as propostas dessas instituições. Essa manutenção do *status quo* apresenta-se como uma violência simbólica que, segundo Bourdieu (1997, p.22): “consiste em uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la”.

E assim, as distâncias entre camadas distintas da sociedade se ampliam e se consolidam, à medida que a história de vida do outro não é importante para a escola, esse outro não se apropria de conteúdos culturais, que são instrumentos importantes para romper os laços de dominação. Dermeval Saviani (1996, p.66) reforça essa constatação ao firmar que, o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Ora, se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, ficam sem instrumentos de luta diante de seus dominadores

que, do outro lado, dominam esses conteúdos culturais, o que legitima e reforça o seu poder de dominação.

Cabe aqui pensarmos como essa concepção tem impacto ainda maior quando pensamos o mundo rural, uma vez que a sociedade possui acepções de valorização da “cultura urbana” que, socialmente, possui barganha de superioridade em relação aos modos de vida próprios do mundo rural e, a escola acaba reproduzindo esse pensamento, dando importância a conteúdos culturais urbanos, deixando à margem valores, manifestações e cotidianos preeminentes do mundo rural.

Representando essa legitimação da dominação, a escola como reprodutora dessa relação de dominação, a jovem Laís, de 18 anos, residente na zona rural, na Comunidade Boa Esperança, evadiu da escola por ter engravidado. Filha de agricultores, o pai não frequentou a escola e sua mãe só fez o primeiro ano do ensino fundamental, ela exhibe em seu discurso muito dessa estrutura. Quando lhe foi perguntado se tinha projetos para o futuro em relação a trabalho, ela respondeu que não. Quando questionada sobre o que havia de positivo na escola em que estudou, ela respondeu: “Sei não!”. Mesmo fazendo a pergunta de outra maneira, ela não soube responder. Quando indagada sobre a importância dos estudos para a sua vida, ela disse: “Sei lá!”. Laís também deu essa mesma resposta quando foi interrogada sobre como deveria ser a escola.

o jovem Thiago, ao ser indagado sobre como deveria ser a escola, relata que: “Deveria ser... mais atenciosa com os alunos, sabe?! Assim, escutar mais os alunos, pra saber mais o que eles queriam, sabe?! Porque mais... o que seria melhor pra eles”.

O anseio do jovem é ser ouvido. Algo tão básico que faria diferença na história de vida dos jovens, é algo distante da realidade. Freire (1996, p.45) nos ensina que escutar é algo que vai muito além da capacidade auditiva, escutar significa a disponibilidade permanente por parte de quem escuta, para abertura à fala do outro, no qual o escutar não diminui quem o faça, pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar no ponto de vista das ideias.

Escutar é preciso. Uma escola que não houve os anseios dos seus jovens é uma escola fadada ao fracasso. É fadada a não cumprir seu papel de orientadora.

“Escutar a si e ao outro se torna, portanto, a condição para o reconhecimento e para a comunicação” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.127).

Quem não abre espaço para a escuta, acaba sempre cometendo injustiças e a escola não é espaço para cometer injustiças, mas sim de romper práticas injustas. A jovem Valdênia transpõe um sentimento de injustiça vivenciado por ela ao tentar conciliar escola e trabalho, e que levou a evadir da escola de maneira frustrante. Na época, a jovem trabalhava como caixa em uma rede de supermercados, no município de Campina Grande, hoje ela trabalha na Alpargatas na cidade onde reside.

Se eu pudesse mudar alguma coisa na escola, com certeza eu mudaria a questão de alguns professores, entender o aluno que trabalha não tem tempo pra entregar algum trabalho. É... como aconteceu, eu queria muito estudar e eu chegava na escola atrasada de manhã, por que eu trabalhava em Campina. Saía daqui de doze e meia pra não me atrasar no trabalho, pegava de duas. Trabalhava de duas as dez e vinte, e o carro que me trazia de volta chegava de onze, onze e meia ou meia noite. Então eu chegava cansada em casa, chegava atrasada e os professores não queria entender que eu não tinha tempo de fazer uma pesquisa, de entregar um trabalho no dia certo. E acredito assim, que alguns deveriam entender que a gente trabalha, nem sempre o trabalho é maneiro, é sempre pesado. A gente chega cansado [...].

Nas palavras de Valdênia, é perceptível que os problemas vivenciados pelos jovens fora da escola são “invisíveis” aos olhos das regras de horários e datas estipulados pela gestão e pelos professores. Lima Filho (2017, p.355) afirma que um dos grandes problemas da juventude na escola é que o núcleo gestor e os professores não enxergam os alunos como jovens, constituindo uma tensão entre a incapacidade da instituição e seus agentes de perceberem seus alunos como agentes e o desinteresse destes na escola, enquanto sistema. É importante ressaltar que essa necessidade de ser escutado pela escola é apontada tanto por moças, quanto por rapazes, tanto da zona urbana, quanto da zona rural.

A relação entre (des)motivação presente no aluno, bem como no professor, é um elemento apontado em muitas pesquisas realizadas sobre evasão escolar. Lopes (2017, p.285) relaciona o fator da infraestrutura ao indicador da motivação:

Uma boa estrutura de funcionamento gera motivação para os professores e essa atinge os alunos, principalmente no caso de alunos de baixa renda que, além de terem uma rotina intensa, não conseguem ver sentido em estudar em uma escola que pouco os ajudará a produzir; por isso a importância de que as políticas públicas educacionais invistam na infraestrutura e manutenção das escolas.

Em estudo sobre juventude rural, Carneiro (2005, p.250-251) esclarece que o olhar dos jovens rurais sobre a escola é positivo. A grande maioria desses jovens considera a escola importante para seu futuro profissional ou para adentrar no mercado de trabalho, mas a escola não tem apenas a importância como um meio facilitador do acesso ao emprego, ela se destaca igualmente como importante espaço de sociabilidade, “onde se faz amigos” e como provedora de ensinamento para o cotidiano.

A sociabilidade é uma dinâmica de relações que define aqueles que são mais próximos e os que não são tanto. Ela apresenta um movimento de aproximação e afastamento numa mobilidade entre os diferentes grupos. A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano entre os afazeres, nos ambientes de lazer, como também pode ocorrer no interior das instituições, como na escola e no trabalho (DAYRELL; CARRANO. 2014, p.118).

Perguntado sobre o que havia de positivo na escola, o jovem Hugo deixa explícito em sua fala como a escola é um espaço importante de socialização para a juventude.

Na escola?! Na escola entre si, por quê... tipo a segunda casa da gente. A gente pode compartilhar momentos, né?! A gente comer... a gente lancha também, igual casa né?! Só que é um local diferente, a gente não pode abusar da boa vontade dos outros, né?! Entre tudo isso.

Mesmo apontando elementos do espaço escolar que lembram sua casa, a atitude de deixar a escola termina sendo contraditória, porém essa contradição ocorre porque a própria escola é contraditória. Muitas vezes ela tem um discurso de que a escola é a “segunda casa” do aluno, mas muitos jovens não a veem como espaço de manifestação de seus desejos e escolhas, bem como de respeito aos seus conhecimentos prévios ou suas linguagens e culturas juvenis.

Tendo uma escola que legitima as desigualdades sociais entre os jovens, o caminho a ser tomado por muitos é o trabalho, que é outra esfera em que a reprodução da ordem vigente vai ser mais uma vez reafirmada. Maria Clara Corrochano (2014, p.214) declara que duas características marcam a relação escola e trabalho no Brasil, assim como em outros países da América Latina: o ingresso precoce no mundo do trabalho e a conciliação ou superposição de estudo e trabalho. Boa parte dos jovens envolve-se com o trabalho e, especialmente, com os “bicos”, criando múltiplas estratégias de “ganhar a vida”. A família camponesa entende que o trabalho, a agricultura é importante para a formação moral dos filhos, em

contraponto, muitas vezes nem os pais nem os filhos percebem importância nos conhecimentos que são transmitidos na escola, porque estes não são produzidos com base em sua realidade, são transmitidos, sem fazer conexão com suas realidades e projetos de vida. Esse aspecto foi bastante detectado nas entrevistas com os jovens quando interrogados sobre os principais motivos que os levaram a evadirem da escola:

“O motivo foi que, mais pra trabalhar mesmo. O motivo foi esse.” (Thiago, 22 anos, zona rural, Comunidade Cutias).

“A vontade, sempre querendo ter o que é meu, sabe?!” (Hugo, 18 anos, zona urbana, trabalha no Engenho Serra Preta, na zona rural).

“É... trabalho mesmo...[...] Trabalho porque as condições não davam.” (Ivanildo, 19 anos, zona rural, Comunidade Lasquinha).

“É... Meu horário era sempre corrido, eu chegava cansada, chegava sempre atrasada, às vezes não deixava eu entrar, e quando deixava eu já chegava na segunda aula e perdia muita matéria. E quando eu tava muito cansada, eu não ia... e acumulando matéria, acumulando, acumulando... e eu não conseguia recuperar, então eu desisti.” (Valdênia, 23 anos, zona urbana).

O trabalho aparece, segundo as palavras dos jovens, como uma necessidade. Essa necessidade vincula-se, também, à aquisição de bens (como a moto), vestuário, acessórios, tudo o que possa dar *status* no universo dos jovens. É fundamental considerar que esses tipos de *status* não são oferecidos pela escola e, quando conciliar estudo e trabalho não é mais possível, a opção pelo trabalho é a saída que esses jovens encontram, nem sempre é a opção desejada, mas é a acatada.

Johann (2012 apud LOPES, 2017) relata que a situação financeira do aluno pode ser um fator que dificulta a permanência na escola, porém o aluno não está alheio a essa situação, ele compreende que pode ajudar sua família na situação financeira, assim como pode ter mais chances no mercado de trabalho com os estudos. Dessa maneira, ele se esforça para manter as duas faces da moeda, entretanto, a sobrecarga poderá fazer com que ele desista dos estudos e, mais tarde, seja cobrado pelo mercado de trabalho a qualificação nos estudos.

Alguns jovens de Alagoa Nova migram em busca de trabalho e, assim, abandonam a escola, deixando alguns sonhos seus e de suas famílias para trás ou adiam esses planos. Muitas vezes, esses jovens migram para poder ajudar a família e, nesse sentido, pobreza e evasão escolar andam juntas.

Os jovens entrevistados que migraram foram para municípios como João Pessoa (PB), Campina Grande (PB), Santa Cruz do Capibaribe (PE) e São Paulo (SP). Os trabalhos desenvolvidos por eles sempre requeriam baixa ou nenhuma qualificação como: babá, doméstica, pizzaiolo, vendedor de loja e caixa de supermercado, alguns com carteira de trabalho assinada, outros, informalmente.

O pesquisador Marcelo Simões Mendes (2013, p.263), em estudo sobre a evasão escolar, traz informações contidas no discurso de docentes que denotam as condições das famílias e dos estudantes como influência ao fenômeno da evasão, promovendo, muitas vezes, a migração em busca de trabalho. Mendes (2013, p.264) ainda assinala que o ensino médio apresenta uma característica transicional, seja da escola para a universidade, seja da escola para o trabalho, seja da escola para a família. Considerando a perspectiva transicional apontada por Mendes (2013), compreendemos que a evasão acaba influenciando negativamente nesse processo, com interrupções que prejudicam o percurso dos jovens nos seus planos e desejos.

A realidade do município de Alagoa Nova para os jovens, no que se refere a emprego, não é muito diferente da realidade dos outros municípios do brejo paraibano. Muitos jovens se ocupam em atividades na agricultura familiar, outros se ocupam em atividades laborais temporárias, sem vínculo empregatício, os chamados “bicos”. Poucos são os que conseguem emprego com carteira assinada no próprio município ou no município de Campina Grande, devido à proximidade.

Uma das poucas opções para os jovens conseguirem emprego de carteira assinada, no município de Alagoa Nova é a Empresa Alpargatas S.A., do ramo calçadista. Em artigo que discute as transformações socioeconômicas e espaciais no município de Alagoa Nova-PB, a geógrafa Verônica Avelino de Moraes, aponta que a implantação da referida indústria no município no ano 2000, levou a mudanças significativas no âmbito da economia do município e do comércio local.

Com a chegada da empresa no município viu-se que a sua economia foi modificada, e com isto trazendo vários benefícios para a população, desde empregos, como também o surgimento de um comércio mais intenso, tudo isto em virtude do número de empregos que ela trouxe para o município (MORAIS, 2016, p.17).

É notório nas falas dos jovens e de suas famílias as expectativas em relação à conquista do emprego de carteira assinada na indústria da cidade. Nas entrevistas, percebe-se que alguns planos e desejos dos jovens em relação ao futuro perpassam pela vontade e necessidade de trabalhar na referida fábrica de

calçados. É importante, também, frisar que essas necessidades e vontades são percebidas tanto nas palavras de meninos, quanto nas de meninas. Nas entrevistas, 03 das moças entrevistadas possuem carteira assinada, já os rapazes, metade possuem ou já possuíram carteira assinada ou são contratados da prefeitura.

O jovem Tarcísio Alexandre, de 23 anos, residente na zona urbana, trabalha na Alpargatas no município de Alagoa Nova-PB e teve que abandonar a escola no 2º ano do ensino médio. Ele migrou para o Rio de Janeiro-RJ em busca de trabalho, onde teve experiências como repositor de supermercado no setor de construções, mototaxista e vendedor, num período de 3 anos e 5 meses. Retornou ao município de Alagoa Nova e há 5 meses está trabalhando na Alpargatas como “prensa sorveteiro”. Muitas vezes, esse é o trabalho melhor que os jovens percebem para sua vida de adulto, pois a escola nem sempre lhe dará condições de ter trabalhos melhores naquela realidade. Tarcísio foi perguntado sobre os seus sonhos para o futuro, o jovem diz que quer: “ser empresário. [...] Trabalhar com coisa importada [...], roupas, tênis, perfume, tudo”. Sobre o que está fazendo hoje para realizar esse sonho o jovem diz que está: “trabalhando e investindo nesse ramo”.

A escola pode estabelecer-se como uma instituição que represente a construção de um suporte para os jovens, em que os seus eventuais fracassos não são colocados sobre responsabilidades deles. Conhecer os sentidos e as experiências atribuídos ao trabalho pelos jovens, as semelhanças e diferenças entre eles, suas expectativas futuras e trajetórias de escolaridade, bem como orientar, apoiar e informar sobre os caminhos a seguir durante e depois do ensino médio são preponderantes para essa construção (CARROCHANO, 2014, p.224).

A jovem Ana Kelly, de 20 anos, residente na zona urbana, atualmente grávida de sete meses, está no Programa Jovem Aprendiz o qual a empresa Alpargatas assina a carteira, dentro das normas do programa, e os jovens fazem o curso de Operador de Processos de Produção pelo SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial). Indagada sobre seus projetos para o futuro em relação a trabalho, ela afirma que aquele é o trabalho que almeja: “atualmente eu viso continuar na Alpargatas como efetiva”.

Em condições sociais de grandes inseguranças e riscos, muitos jovens encontram fuga nos projetos de curto ou curtíssimo prazo (WEELER, 2014, p.139). A pesquisadora ressalta que não existe uma receita pronta para a atuação da escola, junto aos jovens, na construção de projetos de longo prazo, mas um olhar

mais acurado e atento das biografias desses jovens e suas demandas contribuirá para que a escola possa planejar ações que possibilitem ampliar os horizontes, não só de construção, mas de viabilidade dos projetos de vida (WEELER, 2014, p.141).

Mesmo com tantas adversidades e dilemas enfrentados pelos jovens para conciliar escola e trabalho, eles entendem e veem nos estudos oportunidades de inserção no mercado de trabalho e uma importância, às vezes demonstrada naturalizada, de que os estudos também são importantes para a vida. O jovem Hugo reforça essa tendência sobre a importância dos estudos para a sua vida:

O problema dos estudos é como diz o nordestino, volto a dizer: é que sem estudo você tá morto. Você tem que ter estudo até pra varrer uma rua. Tem que ter um curso, uma coisa. Então o estudo permanece, digamos assim, o estudo permanece obrigatório por causa disso, né?! Você tem que ter estudo pra fazer tudo.

Mateus, 20 anos, residente na zona rural, Comunidade Ourique, deixa claro em sua fala que o estudo está diretamente ligado às oportunidades de emprego: “[...] o estudo dá muita oportunidade pra emprego, a pessoa tendo estudo hoje tem tudo na vida”.

Valdênia acredita que os estudos são importantes para o seu futuro. Reforça que só parou de estudar por causa do trabalho e seu projeto para o futuro é cursar Farmácia.

Ah eu quero conseguir muitas coisas, eu acho muito importante estudar, eu desisti, eu me arrependo muitas vezes, mas eu precisava trabalhar. [...] É... deixa eu dizer. Eu acredito que quando eu chegar na universidade, é... não vai ser fácil, e não vai ser de uma hora pra outra. Eu preciso estudar muito, e se eu não estudar não vai.

Mesmo tendo desistido de estudar para trabalhar, a jovem coloca a continuidade dos estudos no seu horizonte. Sabe que precisa estudar muito para realizar seu sonho e não sabe ainda como fazê-lo, mas tem a ideia da escola como muito importante.

Miguel G. Arroyo (2014, pp.178-179) lembra que o acesso ao ensino superior é extremamente desigual por regiões, cidade-campo, raça-cor. É essencial trabalhar com os jovens a percepção do quadro sócio-histórico do qual eles estão inseridos para que eles possam ter conhecimento das tendências de democratização de acesso e persistência das diversidades, para que eles possam se perceber dentro dessa realidade. É preciso abrir espaço para as narrativas desses jovens, pois eles

vivem em um contexto social, econômico e político que esmaga sonhos, trituram expectativas, rompem itinerários entre escola, trabalho e vida.

Podemos perceber que a realidade vivenciada pelos jovens para conciliar escola e trabalho é árdua. A juventude é uma fase que é marcada por incertezas, dúvidas e cobranças, mas também de sonhos, fazendo com que esses fatores intensifiquem-se em jovens que vivem em situações que os condicionam, a princípio, tentarem conciliar escola e trabalho ou evadirem da escola para trabalhar. O sentimento de dúvida e de fracasso se faz presente nas trajetórias desses jovens, que veem, por um lado, sonhos e projetos sendo interrompidos e, por outro, uma atividade laboral que não supre as necessidades materiais que eles e suas famílias necessitam. Escola e trabalho constituem duas faces de uma mesma moeda que está entre os sonhos e a realidade em que as políticas para a juventude estão distantes de se efetivarem, assim como medidas do Estado em proteger e criar condições dignas para que a juventude, em toda a sua diversidade, possa ser protagonista.

Mendes (2013, p.263) destaca que propor a inclusão no sentido de homogeneizar a demanda dos excluídos, sem que esse público receba atenção especializada para suas necessidades, pode acarretar outros tipos de consequências. Uma delas seria afetar a motivação do aluno, o que pode estar associado à sua permanência ou evasão da escola.

Segundo Rumberger (2006, apud Mendes, 2013, p.264), alguns fatores relacionados ao fenômeno da evasão podem estar associados aos valores, atitudes e comportamento dos próprios alunos e a questões institucionais vinculadas à escola, voltadas à falta de recursos, à família e à falta de apoio para os jovens nessas instituições. O importante é perceber que, independentemente dos fatores, grande parte deles podem ter impacto na motivação dos alunos.

Dayrell e Carrano (2014) mencionam que os docentes de ensino médio cumprem um papel muito importante na motivação dos alunos, em que o sentido de escola é relativo à integração escolar do aluno e à sua identificação com o professor, no entanto os pesquisadores revelam que a desmotivação é comum tanto ao aluno quanto ao professor, ambos estão desmotivados e infelizes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei esse trabalho colocando-me como defensor da concepção do professor-pesquisador, e aqui chego com mais convicção de que esse é o caminho, sem sobras de dúvidas, para que a prática pedagógica seja reflexiva. Trabalhando com jovens, é importante que os educadores compreendam todo o complexo emaranhado que envolve a juventude em sua diversidade. Dessa forma, a escola poderá ter agentes que promovam a inquietação nos jovens sem amarras, sem distanciamento, sem verticalidades, mas sim um olhar e prática que reconheçam a juventude como construída socialmente, como apontamos inicialmente, corroborando o que declara Bourdieu (2013).

Consideramos, a partir das análises aqui realizadas, que o acesso ao ensino médio é um processo evolutivo nas últimas décadas, porém esse acesso ampliado não garante a permanência necessária para concluir o ensino básico. É preciso compreender a evasão escolar contextualmente. Nas circunstâncias de um pequeno município, com relações sociais pautadas no interconhecimento, proximidade com a natureza e relações sociais e familiares que guardam grandes marcas do patriarcado, a evasão escolar tem perspectivas que se cruzam entre os gêneros em pontos como a busca pelo trabalho e uma renda ou na dificuldade de conciliar estudos e trabalho. Pela literatura apresentada e os dados colhidos na pesquisa, o trabalho doméstico é direcionado com maior intensidade para as mulheres, os homens o executam apenas como “ajuda”, reafirmando as relações patriarcais da nossa sociedade. É relevante destacar que esse aspecto foi observado tanto entre jovens da zona rural, quanto da zona urbana.

A gravidez é um fator que pode indicar a evasão de jovens do sexo feminino e não há uma relação direta com os rapazes, pois o cuidado com a prole é determinado por nossa sociedade como um trabalho das mulheres, que aliado a condição de pobreza, agrava os problemas enfrentados pelas jovens e a saída da escola é um fato certo, sendo considerada fruto das dificuldades pelas quais vivenciam.

A escola é o melhor espaço para discutir, implementar, monitorar e assegurar aos jovens a permanência adequada nos diferentes níveis escolares. É dever do Estado criar estratégias para que políticas educacionais impactem em resultados

que mostrem a diminuição das diferenças entre gênero, classe, etnia e espaço – rural e urbano, sobretudo na área de educação. Desse modo, teremos uma sociedade mais justa e igualitária, não como cenário utópico, mas como caminho de agendas políticas comprometidas por mudanças claras e definidas com o intuito de “quebrar” os processos naturalizados de desigualdades sociais.

Em seguida, trouxemos algumas considerações acerca das implicações da nossa pesquisa, no que ela se propôs e em quais pontos chegamos. É fundamental deixar claro que a pesquisa não traz conclusões irrefutáveis, pelo contrário, ela abre caminhos para novas inquietações e questionamentos, pois entendemos que no que tange à prática pedagógica aliada à pesquisa, ela deve ser como um rio em curso, que se enche e se esvazia durante sua trajetória, sempre encontrando novos obstáculos, mas também novos horizontes. Assim, destacamos como principais achados da investigação:

1 - Compreendendo que Alagoa Nova é um “pequeno município”, dentro das dinâmicas apontadas por Wanderley, é importante perceber que os/as jovens rurais, mesmo apresentando características com laços ligados ao *ethos camponês*, os fatores que influenciam a evasão da escola não diferenciam quanto aos motivos dos jovens urbanos. É importante lembrarmos que “jovens urbanos”, nesse caso, é sede do município, porque os pequenos municípios são entendidos como municípios rurais, que não possuem, na referida cidade, uma real experiência de vida urbana, nem há oferta considerável de serviços, comércio e postos de trabalho.

2 - A evasão escolar, no contexto estudado, entre jovens do ensino médio apresenta fortes conexões com a saída da escola em busca de trabalho devido às condições socioeconômicas dos/das jovens e de suas famílias. Para conseguir esse trabalho, em muitos casos, os jovens precisam se deslocar para os grandes centros urbanos e isso ocorre tanto entre moças, quanto em rapazes, sem apresentar variações consideráveis. Nesse aspecto do trabalho, nossa pesquisa não encontrou variações quanto às motivações entre moças e rapazes;

3 – As relações patriarcais influenciam a saída dos rapazes mais cedo da escola em busca de trabalho, pois o homem é visto como o provedor. Por esse motivo, o trabalho acaba dando ao homem status o de poder que a escola não consegue dar;

4 – O trabalho desempenhado pelos/as jovens na agricultura familiar não se apresenta como fator motivacional para que esse/a jovem evada da escola. Nesse

aspecto, vale salientar que há laços e anseios que mantêm as expectativas desses jovens em relação à terra. É relevante frisar que os jovens rurais, homens e mulheres, são excluídos e evadem da escola, mas por questões diferentes que são permeadas pelas relações de gênero.

5 – A escola e alguns professores são apontados pelos/pelas jovens pesquisados/as como não compreensivos quanto à realidade do/a jovem necessitar conciliar estudo e trabalho e, nessa perspectiva, os agentes pesquisados indicam a escuta como mecanismo considerável na dinâmica do diálogo entre escola e a juventude;

6 – Quando o/a jovem começa a trabalhar pela sua necessidade e de sua família, há a tentativa de conciliar escola e trabalho, porém o cansaço e o despreparo da escola para compreender essa realidade juvenil, acaba fazendo com que esse/essa jovem opte pelo trabalho em detrimento dos estudos. É válido expor aqui que, assim como apontado em outras pesquisas, a escola é um importante espaço de socialização, sobretudo no que se refere aos jovens rurais, que veem na escola um espaço de conectividade com os jovens da cidade;

7 - Acompanhando os números de evasão do estado da Paraíba, do Brasil e na escola pesquisada, o índice de evasão ocorre com maior ênfase nas primeiras séries do ensino médio. É exatamente quando acabam os programas sociais relacionados à presença escolar que o jovem começa a ser cobrado e sente a necessidade de adquirir renda;

8 - Dar continuidade aos estudos, retornando à escola para concluir o ensino médio é meta de grande parte dos jovens evadidos, sem haver variações consideráveis entre moças e rapazes, porém quando a intenção é prosseguir com os estudos com formação técnica ou superior, as moças apresentam esse projeto mais claramente do que os rapazes, pois eles, em sua grande maioria, deixam claro a intenção de terminar apenas o ensino médio;

9 - A gravidez não planejada, que é referente às relações afetivas entre os jovens, é fator de evasão entre as moças e não entre os rapazes. Isso demonstra como as relações patriarcais, no qual o cuidado com os filhos é de responsabilidade da mãe e não ao pai, influenciam diretamente nos dados de evasão das moças, havendo um forte traço das relações de gênero como determinante nesse aspecto;

Diante do exposto, as relações de gênero possuem implicações nos números da evasão escolar entre jovens do ensino médio, essas decorrências apresentam-se

de maneiras diferentes para rapazes e moças, justamente por mulheres e homens disporem de papéis sociais influenciados pelo modelo patriarcal.

Remetendo-se aos objetivos da presente pesquisa, à primeira guisa, observa-se um ponto que se distingue entre homens e mulheres quanto à relação e permanência na escola. O trabalho é, na realidade juvenil estudada, um dos principais fatores que motivam a evasão maior entre rapazes do que entre moças, reverberando outras pesquisas do campo. É válido proferir que a forma de trabalho vinculada aos rapazes é sempre um trabalho que tem maior visibilidade dentro da estrutura do modelo de sociedade patriarcal, em detrimento do trabalho realizado pelo sexo feminino.

Considerando o caráter questionador inerente à disciplina de Sociologia e apontado nessa pesquisa por uma considerável literatura, compreendemos que ela é uma importante ferramenta para pensar a realidade escolar. De acordo com nossa revisão da literatura, fica claro que já há estudos que relacionam o ensino de Sociologia na educação básica com as relações de gênero, mas é percebida uma escassez de pesquisas referentes ao ensino de Sociologia e a evasão escolar.

É importante ressaltar aqui que é de extrema relevância agregar ensino e pesquisa. O professor de Sociologia da educação básica, ao contextualizar todo o seu conteúdo, faz com que os estudantes compreendam, por exemplo, o tipo de dinâmica social do seu município, a especificidade das relações de gênero nesse lugar. A partir de pesquisas realizadas pelos alunos sobre os reflexos dessas relações de gênero na vida deles, buscando entender porquê colegas de gêneros diferentes deixam a escola, teremos uma proposta de metodologias de ensino que podem ajudar a compreender a relação entre gênero e evasão escolar, mas sempre contextualizada.

É pertinente essa observação, pois temos uma disciplina que tem em seu núcleo, a análise da realidade onde o agente, através dos mecanismos de análise encontrados na Sociologia, poderá compreender o espaço e as dinâmicas as quais ele está introduzido. Quanto à escola, é imprescindível que repense o seu olhar em relação aos jovens, assim como suas estratégias metodológicas. A escola não deve pensar que a evasão é fruto de uma árvore desconexa a ela mesma, ela precisa incluir a evasão nos propósitos de sua autocrítica.

Nesse processo de reflexão de sua prática pedagógica, a escola pode reconhecer no ensino da Sociologia um meio para repensar seus dilemas e problemas, como a própria evasão.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel G. **Os jovens, seu direito a se saber e o currículo.** In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (orgs.) Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte, UFMG, 2014.

BATISTA, S. D., SOUZA, A. M., OLIVEIRA, J. M. S. - **A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso.** Revista Profissão Docente, Uberaba, v.9, n.19, 2009. Disponível em: <http://www.uniube.br/propep/mestrado/resvista/>.

BODART, Cristiano das Neves. **A construção conceitual e empírica do “subcampo” do ensino de Sociologia.** In: BODART, Cristiano das Neves; SAMPAIO-SILVA, Roniel. (Orgs.). O Ensino de Sociologia no Brasil, vol. 2. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019. p.11-38.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. **Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): Um Estado da Arte na Pós-Graduação.** Revista de Ciências Sociais. Fortaleza, v. 48, n. 2, p. 256-281, jul./dez., 2017.

BORTOLINI, Maria Regina. **A pesquisa na formação de professores: experiências e representações.** Tese de Doutorado - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Disponível em: [https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/tese maria regina bortolini de castro.pdf](https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/tese%20maria%20regina%20bortolini%20de%20castro.pdf). Acesso em: 28 de maio de 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A “Juventude” é apenas uma palavra.** In: Questões de Sociologia. Editora Marco Zero: São Paulo, 1983.

_____. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.** In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) Escritos de educação: Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

_____. **O poder simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 3ª Edição. Série Educação em questão, 1992.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.** Censo Agropecuário 2017. Indicadores Municipais. Disponível em: <https://mapasinterativos.ibge.gov.br/agrocompara/>. Acesso em: 05 de março de 2020.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/alagoa-nova/panorama>. Acesso em: 10 de janeiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular BNCC.** 2ª versão, abril de 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/histórico>. Acesso em: 10 de abril de 2020.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria

de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book volume 03 internet.pdf>. Acesso em: 02 de junho 2020.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1999.

_____. **Programa Bolsa Família – PBF**. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e>. Acesso em 20 de abril de 2020.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de maio de 2009**. Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_cneb001_2009.pdf. Acesso em: 05 de abril de 2020.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 10.172/2001. Plano Nacional de Educação e outras providências – PNE**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 01 de junho de 2020.

BRUMMER, Anita. **Gênero e Agricultura: a situação da mulher na agricultura do Rio Grande do Sul**. Estudos Feministas, Florianópolis, 12(1): 360, jan./abr./2004.

BRUNET, P. D. M. et al. O. **O que se espera do professor de Sociologia – questões sobre a formação e desafios da prática docente**. HOLOS, ano 33, v. 03. p. 32-39. 2017.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. **Mulher, casa e família: cotidiano nas camadas médias paulistanas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.

CARNEIRO, Maria José. **Juventude e novas mentalidades no cenário rural**. In: Juventude rural em perspectiva. CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. – Rio de Janeiro, Mauad X, 2007.

_____. **Juventude rural, projetos e valores**. ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo: Instituto Cidadania, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 185-193, jan./jun. 2003.

CASTRO, Caroline Souza de. **O gênero como conteúdo escolar da Sociologia: uma análise dos livros didáticos de Sociologia no PNLD 2018**. Revista Perspectiva Sociológica, n.º 24, p. 33-50, 2º sem. 2019.

CASTRO, Elisa Guaraná. **Juventude rural, do campo, das águas e da floresta: a primeira geração jovem dos movimentos sociais no Brasil e sua incidência nas políticas públicas de juventude**. Revista de Ciências Sociais, nº 45, jul./dez. de 2016, p. 193-212.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. **Cultura e Diversidade**. Curitiba: Ibpex, 2008.

CORROCHANO, Maria Clara. **Jovens no ensino médio: qual o lugar do trabalho?** In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (orgs.) Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte, UFMG, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica No Brasil** - Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola?** In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (orgs.) *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte, UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. et al. **Juventude e escola**. In: SPOSITO, M.P. *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

DUBET, François. **A escola e a exclusão**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 29-45, jul./2013.

FERNANDES, Florestan. **O ensino de Sociologia na Escola Secundária brasileira**. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. *Anais...* São Paulo, 1954. Disponível em: [file:///C:/Users/lau/Downloads/sbs1954_08-Comunica%C3%A7%C3%A3o4%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/lau/Downloads/sbs1954_08-Comunica%C3%A7%C3%A3o4%20(1).pdf). Acesso em: 05 de abril de 2020.

FERREIRA, Fabiana. **A Sociologia no Ensino Médio: concepções de professores sobre formação crítica para a cidadania**. PPGS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE. 2012. Disponível em: <https://periódicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235248/28269#sdfnote2sym>. Acesso em: 10 de abril de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GARCIA JÚNIOR, Afrânio Raul. **O Sul: caminho do roçado: estratégias de reprodução camponesa e transformação social**. São Paulo: Marco Zero; Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília: MCT – CNPq, 1989.

GLAVAM, R. B., CRUZ, H. A. - **Estudo da Evasão Escolar dos Cursos Profissionalizantes em uma Unidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Santa Catarina – SENAI**. X Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – SEGeT, Out. 2013, Resende, RJ <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos13/31818288.pdf>.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. Edições Loyola São Paulo: 1997.

GORGOZINHO, Kamila Delfino Santos. **A política social e a feminização do cuidado no Programa Bolsa Família: invenção das tradições?** *Emancipação*, Ponta Grossa, 15(1): 97-114, 2015. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

HANDFAS, Anita. **O estado da arte no ensino de Sociologia na Educação Básica: um estudo preliminar da produção acadêmica**. *Inter-Legere*, v. 9. p. 286-400, 2011.

INSTITUTO UNIBANCO. **Panorama do Território – Paraíba**, 2017. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.org.br/wpcontent/uploads/2017/03/PanoramasPARAIBA.pdf>. Acesso em: 24 de abril de 2019.

JINKINGS, Nise. **Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos**. Mediações, Londrina, v. 12, n. 1, p. 113-130, jan./jun. 2007.

KOCH, Zenir Maria. **Uma leitura da questão do fracasso na escola pública catarinense**. Universidade Federal de Santa Catarina, 1989. Disponível em: <https://repositório.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/75545/79193.pdf?sequence=1&sAllowed=y>. Acesso em: 24 de abril de 2019.

KUENZER, Acácia Zenaide. **Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, jun. 2017.

KUHN, Claudete; BRUMES, Karla Rosário. **Juventude Rural e Relações de Gênero: Uma Breve Discussão pela Ótica do Lazer, Trabalho e Projetos de Futuro**. Revista Latino Americana de Geografia e Gênero, v. 8, n. 1, p. 79-103, 2017. ISSN 21772886.

LAHIRE, Bernard. **Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia?** Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 45, n. 1, 2014, p. 45-61.

LEON, Fernanda Leite Lopez de; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino; **Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil**. In: Pesquisa e planejamento econômico – PPE, v.32, n.3, dez 2002

LIMA FILHO, Irapuan P. **Dilemas da juventude na escola: notas sobre a sociabilidade juvenil e o ensino médio**. In: SILVA, Ileizi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle N. (orgs.). A Sociologia na Educação Básica. São Paulo: AnnaBlume/ Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), 2017.

LIMA, Fabiana Conceição Ferreira de. **A Sociologia no Ensino Médio e sua Articulação com as Concepções de Cidadania dos Professores**. – Recife: O autor, 2012.

LIMA, Leonardo Claver Amorim; GOMES, Candido Alberto; **Ensino médio para todos: oportunidades e desafios**. Rev. bras. Estud. pedagóg. (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 745-769, set./dez. 2013.

LIMOEIRO, Beatrice Cavalcante. **Gênero e sexualidade como temas da Sociologia escolar: uma comparação entre livros didáticos (PNLD 2012 e 2015)**. Revista Perspectiva Sociológica - 1º sem. 2017.

LOPES, Bernarda Elane Madureira. **Evasão escolar no ensino médio noturno: mediações entre as políticas educacionais contemporâneas e as dinâmicas escolares** - 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista** / Petrópolis, RJ: Vozes 1997.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. **La juventud es más que una palabra**; Ensayos sobre cultura y juventude. Buenos Aires: Biblos, Sociedad. 2008.

MENDES, Marcelo Simões. **Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio.** In. Estudos de Psicologia, Campinas, p. 261-265, abr./jun., 2013.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. **A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 341-357, set./dez. 2011.

MENDRAS, H. **Sociedades Camponesas.** Ed. Zahar, Rio de Janeiro: 1978.

MENEZES, Elisângela Ferreira; ANDRADE, Rafael Ademir Oliveira de. **Refletindo o ensino de Sociologia e a questão de gênero: experiências, currículo e formação docente.** Revista Café com Sociologia. V.6, n. 1. p. 173-187, jan./abr. 2017.

MORAES, Amaury César. **Desafios para a implementação do Ensino de Sociologia na escola média brasileira.** Cadernos do NUPPs. Ano 2, 1º Setembro de 2010.

_____. **Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato.** *Tempo Social*, 15(1), 5-20. 2003.

MORAIS, Veronica Avelino de. **Transformações socioeconômicas e espaciais no município de Alagoa Nova-PB, pós instalação da Empresa Alpargatas.** 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/lau/Downloads/PDF%20-%20Ver%C3%B4nica%20Avelino%20de%20Morais.pdf>. Acesso em: 03 de março de 2020.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. **Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores.** Revista Brasileira de Educação. mai./ago. n. 29. 2005.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. **Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017).** Educação e Sociedade, Campinas , v. 38, n. 139, p. 355-372, jun. 2017.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. **Famílias e Patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa.** Psicologia & Sociedade; jan./abr. 2006.

NOVAES, Regina. **Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias.** In: Culturas jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

OLIVEIRA, Amurabi. **A formação inicial de professores de Sociologia no Nordeste: alguns breves apontamentos.** Rev. Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 06, n. 12, p. 285-299, jul.-dez. 2014.

_____. **O currículo de Sociologia na escola: um campo em construção (edisputa).** ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.6, n.2, p.355-366, mai./ago. de 2013a.

_____. **Sentidos e Dilemas do Ensino de Sociologia: Um Olhar Sociológico.** Revista Inter-Legere, v. 1, n. 9, 23 out. 2013b.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude — alguns contributos.** *Análise Social*, vol. XXV (105-106), 1990 (1. º, 2. º), 139-165.

PATTO, Maria Helena Souza; **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PAULO, Maria de Assunção Lima de. **Juventude Rural: suas construções identitárias**. – Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2011. 324 p. – (Teses e Dissertações).

PEDON, Nelson Rodrigo; CORRÊA, Rubens Arantes. **Escola e currículo: um ensaio sobre territórios em disputa**. Revista NERA, vol.22, n. 48, p. 85-97, Dossiê Território em Movimento, 2019. mai./ago. 2019.

PEDRO, J. M. **Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica**. (2005). História (São Paulo), 24(1), 77-98.

REIMER, Everett. **A escola está morta**. Alternativas em educação. Tradução de Tonie Thomson. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

REIS, Maria Regina Alves dos. **Memória e história do pós-escravidão: o cotidiano do engenho Buraco d'Água na cidade - Alagoa Nova – PB (1918-1950)**. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2018.

RIBEIRO, Eliane; MACEDO, Severine. **Notas sobre políticas públicas no Brasil: conquistas e desafios**. Revista de Ciências Sociais, DS-FCS, vol. 31, n.º 42, enero-junio 2018, p. 107-126.

ROSEMBERG, Fulvia. **Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo**. In: Estudos Feministas. Ano 9. 2º Semestre 2001a. p. 515-540.

_____. **Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990**. Cadernos Pagu, p.151-197, 2001b.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. – (Coleção Brasil Urgente).

SALES, Regina de Maria Veras. **Mulheres jovens rurais: marcando seus espaços**. In: SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide; MENESES, Marilda. Org. Gênero e geração em contextos rurais. – Ilha de Santa Catarina : Ed. Mulheres, 2010.

SANTOS, Luiz Carlos dos. **A “modernização” da cidade rural: espaços de rupturas e permanências da cidade de Alagoa Nova-PB (1920-1960)**. 2012. 151 fl. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, UFCG, Campina Grande-PB.

SANTOS, Mariana Cristina Silva; DELATORRE, Lucas Rocha; CECCATO, Maria das Graças Braga; BONOLO, Palmira de Fátima. **Programa Bolsa Família e indicadores educacionais em crianças, adolescentes e escolas no Brasil: revisão sistemática**. Ciência & Saúde Coletiva, 24(6): 2233-2247, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

SCHMIDT, Natalia Taiza. **A dupla jornada de trabalho: reflexão sobre o vínculo da mulher com o trabalho doméstico em contexto de ensino e aprendizagem de**

Sociologia para o Ensino Médio. Revista Eletrônica: LENPES – PIBID de Ciências Sociais - UEL. Edição Nº. 1, Vol. 1, jan-jun. 2012.

SCOOT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** In: Educação & Realidade. 20(2): 71-99 jul./dez. 1995.

SCOTT, Parry. **Famílias brasileiras: poderes, desigualdades e solidariedades** – Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2011. 235 p. – (Série Família e Gênero, n.14).

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências.** Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017.

SILVA, Afrânio. et al. *Sociologia em Movimento.* – 2. ed. – São Paulo: Moderna, 2016.

SILVA, Bruna da Silva; ALMEIDA, Rosemary de Oliveira. **Ensino de Sociologia e Políticas Públicas Educacionais: funções e percursos na Educação Básica.** O público e o privado - Nº 24 - Julho/Dezembro – 2014.

SILVA, Elizabete Rodrigues da. **A (in)visibilidade das mulheres no campo científico.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.30, p.133-148, jun. 2008 - ISSN: 1676-2584.

SILVA, Ileizi Fiorelli. **A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina.** Cronos, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

SILVA, Marcelo Saturnino da; MENEZES, Marilda Aparecida de. **Homens que migram, mulheres que ficam: o cotidiano das Esposas, Mães e Namoradas dos Migrantes Sazonais do Município de Tavares, PB.** In: Gênero e geração em contextos rurais. Ilha de Santa Catarina: Ed. Mulheres, 2010.

SILVA, Marcelo Saturnino. **Entre o bagaço da cana e a doçura do mel: migrações e identidades da juventude rural.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande. 2006.

SILVA, Vanda. **Jovens de um rural brasileiro: socialização, educação e assistência.** Cad. Cedes, Campinas, v. 22, n. 57, agosto/2002, p. 97-115.

SIQUEIRA, Camila Karla Barbosa. **As três ondas do movimento feminista e suas repercussões no direito brasileiro.** XXIV Congresso Nacional do CONPEDI, 2015.

SOUSA, Diogo Tourino de. **A Sociologia na educação básica como campo de inserção dos intelectuais na vida pública: algumas hipóteses de pesquisa.** Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF v. 12 n. 1 jan. a junho. 2017.

SOUZA; André Portela de; PONCZEK, Vladimir Pinheiro; OLIVA, Bruno Teodoro; TAVARES; Priscilla Albuquerque. **Fatores associados ao fluxo escolar no ingresso e ao longo do ensino médio.** Pesquisa e Planejamento Econômico – PPE, vol. 42, n. 1, abr. 2012.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes. **Tempo integral: tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 67, p. 159-175, jan./fev. 2018.

STRÜCKER, Bianca; MAÇALAI, Gabriel. **“Bela, recatada e do lar”**: os novos **desdobramentos da família patriarcal**. XIII Seminário Internacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea. Disponível em: <file:///C:/Users/lau/Downloads/15880-13147-1-PB.pdf>. Acesso em: 14 de abril de 2020.

TRAGTENBERG, Maurício. **Relações de poder na escola**. In. Lua Nova Revista de Cultura e Política. 68-72, Mar. 1985.

TROIAN, Alessandra; BREITENBACH, Raquel. **Jovens e juventudes em estudos rurais do Brasil**. Interações, Campo Grande, MS, v. 19, n. 4, p. 789-802, out./dez. 2018.

VIANA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. **O gênero das políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

VIEIRA, Jadson Pereira. **Engenhos de memórias: memórias camponesas, escritas de si e a força da amizade (1975-1984)**. João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositório.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8551/2/arquivo%20total.pdf>. Acesso em: 16 de março de 2020.

WANDERLEY, Maria Nazareth Baudel. **A ruralidade no Brasil moderno. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural**. En publicacion: ¿Una nueva ruralidad en América Latina?. Norma Giarracca. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001(b). ISBN: 950-9231-58-4

_____. **Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro**. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná (Org.). Juventude rural em perspectiva. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

_____. **Raízes históricas do campesinato brasileiro**. XX Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu - MG, out. 1996.

_____. **Urbanização e Ruralidade: Relações entre a Pequena Cidade e o Mundo Rural e Estudo Preliminar sobre os Pequenos Municípios em Pernambuco**. Brasília, NEAD/MAD, 2001(a).

WEBER, Max. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo, Martin Claret, 2015.

WEISHEIMAN, Nilson. **Juventudes rurais: mapa de estudos recentes**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005. p.76; 21 x 28 cm. – (Estudos Nead ; 7).

_____. **Sobre a invisibilidade social das juventudes rurais**. In. Temas e Destaques. Número I. Ano I. dez. 2013.

WELLER, Wivian. **Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro**. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (orgs.) Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte, UFMG, 2014.

WELTER, Tânia; BRIGHENTI, Tarcísio. **O ensino de Sociologia e o PIBID Ciências Sociais: a universidade vai à escola**. 2003, pp: 1 – 15. Disponível em: [http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/VI-SS Sociologia/trabalhos/textos/TANIA%2003%20-.pdf](http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/VI-SS%20Sociologia/trabalhos/textos/TANIA%2003%20-.pdf). Acesso em: 02 de junho de 2020.

WOORTMANN, Klaas. **Migração, família e campesinato**. In: Revista Brasileira de Estudos da População. jan./jun, 1990 (p. 35-51).

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM JOVENS QUE EVADIRAM DA ESCOLA

CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS:

- Perfil:
- Nome:
- Idade:
- Situação civil:
- Possui filho? Quantos?
- Local de moradia: é rural ou urbana?
- Com quem mora?
- Trabalha?
- Em que?
- Onde?
- Quanto tempo?
- O que faz com o dinheiro que ganha?
- Ajuda os pais? Em quê?
- Quais suas atividades em casa?
- Qual a profissão dos seus pais?
- Qual a renda da sua família?
- A família participa de algum programa social em decorrência de sua permanência na escola?

RELAÇÃO DO/A JOVEM COM O AFASTAMENTO DA ESCOLA (ou evasão escolar?)

- Qual a série que você estava cursando quando desistiu de estudar?
- Qual sua idade nessa época?
- Quais os principais motivos que contribuíram para que você desistisse de estudar?
- Quais os seus sonhos para o futuro?
- Que importância tem a educação para a realização desse sonho?
- Você tem algum projeto já pensado para o seu futuro? O que está fazendo para realizá-lo?

PERCEPÇÃO DO/A JOVEM EM RELAÇÃO AOS ESTUDOS E À ESCOLA

- O que você acha da escola Monsenhor José Borges de Carvalho?
- O que havia de positivo e de negativo?
- A Escola é um espaço que representa seus desejos e planos?
- O que é "ensinado" na escola tem ligação/conexão com sua vida no dia a dia?
- Você pretende voltar a estudar? Dar seguimento depois do ensino médio?
- Qual a importância dos estudos na sua vida?
- Você, nesse momento, acha que os estudos podem influenciar no seu futuro?
Como?