



JUVENTUDE QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO ESCOLAR: DESAFIOS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE MACAÚBAS PALMITO

QUILOMBOLA YOUTH AND SCHOOL EDUCATION: CHALLENGES OF THE QUILOMBOLA COMMUNITY OF MACAÚBAS PALMITO

1

Monalisa Aparecida do Carmo¹

Diana Aparecida Costa Azevedo²

DOI: <https://doi.org/10.22481/sertanias.v4i1.12542>

Resumo: A evasão escolar no Brasil é um problema recorrente que compromete o desenvolvimento da educação, sendo assim faz-se necessário compreender os fatores que levam um/uma estudante a deixar o ambiente escolar. É com base nessa discussão que este estudo direcionado ao município de Bocaiúva, região norte de Minas Gerais, tem o objetivo de compreender os fatores que impulsionaram o abandono escolar dos/das jovens da comunidade Quilombola de Macaúbas Palmito e, ainda, identificar se os fatores que levaram a essa saída são os mesmos que impedem o retorno. Para isso, recorremos aos questionários, junto à conversas e observações que estão marcadas pelo pertencimento e vivência na comunidade. Nos deparamos com fatores internos como infraestrutura, convivência e condições de deslocamento, e outros que não se concentram na escola, como as condições socioeconômicas que as empurram para o mercado de trabalho e cuidados com o lar. Tais aspectos nos mostraram a complexidade do conceito evasão escolar, e desperta para a necessidade em associá-lo ao que definimos como expulsão escolar, pois há motivações que partem das condições oferecidas/construídas pela escola em meio às desigualdades e discriminações sociais.

Palavras-chave: Evasão Escolar. Juventude quilombola. Quilombo Macaúbas Palmito.

Abstract: School dropout in Brazil is a recurring problem that compromises the development of education, so it is necessary to understand the factors that lead a student to leave the school environment. It is based on this discussion that this study aimed at the municipality of Bocaiúva,

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Viçosa. Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal de Viçosa. Foi professora da rede municipal de Viçosa- MG (2016, 2017, 2019); na rede estadual de Minas Gerais (2017); e no ensino superior pelo Departamento de Educação na Universidade Federal de Viçosa (2020-2022). Integra o Núcleo de Estudos Afro Brasileiros Viçosa (NEAB - Viçosa) e o Grupo de pesquisa em Infâncias, Diferenças e Direitos Humanos (INDDHU - Unicamp). Tem interesse por temáticas envolvendo Educação e Diversidade com ênfase em Relações étnico-raciais; Ações afirmativas; Africanidades; e Saberes afrodiáspóricos. E-mail: monalisacarmo3@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3573-0172>

² Licenciada em Educação do Campo - Ciências da Natureza pela Universidade Federal de Viçosa. E-mail: diana.aparecida@ufv.br ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8233-1236>





northern region of Minas Gerais, has the objective of understanding the factors that drove the dropout of young people from the Quilombola community of Macaúbas Palmito and, furthermore, identify if the factors that led to this exit are the same ones that prevent them from returning. To this end, we resorted to questionnaires, along with conversations and observations that are marked by belonging and experience in the community. We came across internal factors such as infrastructure, coexistence, and commuting conditions, and others that do not focus on the school, such as the socioeconomic conditions that push for the labor market and home care. Such aspects showed us the complexity of the concept of school dropout, and awakened the need to associate it with what we define as school expulsion, because there are motivations that start from the conditions offered/constructed by the school amidst inequalities and social discrimination.

2

Keywords: Quilombola Youth. Quilombo Macaúbas Palmito. School dropout.

Introdução

Este estudo se propõe a compreender os fatores que impulsionaram o abandono escolar por jovens da comunidade Quilombola de Macaúbas Palmito, localizada no município de Bocaiúva, região norte do estado de Minas Gerais. Guiadas pela percepção desta não permanência na escola, consideramos importante ressaltar, ainda, o interesse em identificar se os fatores que retiraram esses/essas jovens da educação escolar são os mesmos que impedem o retorno.

O Movimento Negro vem, historicamente, lutando pelo direito de acesso à educação da população negra e questionando o atual modelo de educação escolar, baseado em um currículo excludente e eurocêntrico. E dentre essas organizações, vamos de encontro a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), agente fundamental na reivindicação e garantia de direitos. Criada em 1996, a CONAQ surge a partir da Comissão Nacional Provisória das Comunidades Rurais Negras Quilombolas, que se constituiu em 1995 durante o *I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas*. Essa organização é parte fundamental para as conquistas seguintes, de modo que “tornou-se impossível para o governo brasileiro não responder às demandas desse movimento” (CONAQ, 1995).

A partir disso, “entram pelo século XXI e apresentam-se como um movimento que, a partir de seus critérios de pertença, trilham metas comuns em busca da garantia de seus direitos” (CONAQ), e é com base nesse conjunto de agenciamentos que conquistamos, em 2012, a





instituição de uma comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que possibilitou a implementação de Diretrizes atentas às especificidades curriculares das escolas quilombolas.³

Essa mudança legislativa baseou-se na importância em considerar as particularidades locais na construção curricular das instituições quilombolas e daquelas que recebem estudantes quilombolas. Dentro dessa proposta curricular, foram destacados elementos extremamente necessários, mas ainda ausentes, como: memória coletiva, territorialidade, práticas culturais, tecnologias e suas formas de produção e diversas outras demandas das comunidades tradicionais. (BRASIL, 2012).

Quando abordamos as ausências enfrentadas por essa população, vamos identificar que parte dos dados nacionais que apresentam informações sobre o acesso à educação escolar está incluída nos levantamentos que são dirigidos à população negra. Os desafios dessa educação envolvem a denominada evasão escolar⁴ da juventude negra, uma dificuldade enfrentada em todos os níveis de ensino, regiões do país e tipos de escola: “A evasão escolar, no Brasil, merece assim, uma certa atenção, pois não se trata de um problema restrito a algumas instituições de ensino, mas sim, um problema de ordem nacional [...]” (SILVA, 2018).

Como ressaltado por França (2019), o Brasil tem a terceira maior taxa de abandono escolar entre os cem países com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH); outros dados apontam que 52% dos/das jovens brasileiros/as entre 19 e 25 anos deixaram os estudos (BRANDALISE, 2018). Apesar de ser um problema social distribuído pelo país, é fundamental trazer o recorte racial, uma vez que envolve uma estrutura histórica de exclusão da população negra à educação escolar.

Saldaña (2019) apresenta os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2018 e aponta que cerca de 33% dos/das brasileiros/as entre 19 e 24 anos não concluíram o ensino médio. Porém, dentro desse grupo, 44,2% é composto por homens negros

³ Ver mais informações a respeito em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192

⁴ Ao longo do estudo chegamos a resultados que dialogam com a nossa hipótese e coloca em questionamento a noção fechada de evasão escolar, contudo, em algumas situações, o termo será mantido em consequência da sua solidez no campo de estudos e dados estatísticos pesquisados.





(somatório entre pretos e pardos), e ainda, “33% das meninas negras nessa idade não têm ensino médio, enquanto o índice é de 18,8% entre as brancas” (SALDAÑA, 2019, s/p).

Ainda dentro desses dados, é possível destacar que 13,1% das/dos jovens de 19 a 24 anos não teriam concluído o 9º ano do ensino fundamental, e, entre negros e negras, o percentual foi de 19%. Em relação as/aos jovens com idade entendida como adequada ao ensino médio, observamos que entre brancos/as 16,6 % não haviam passado do 9º ano, entre negros e negras o índice era de 25,5%. Um conjunto de informações que evidenciam a força da raça perante os desafios e motivações que envolvem o abandono escolar.

A partir de tais informações, observamos o impacto sócio histórico em que o racismo se apresenta como uma estrutura de opressão à população negra, desde que esta passou a ser utilizada como mão-de-obra no sistema colonial. Os problemas deixados por esse sistema “sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal” (QUIJANO, 2010, p. 73).

Essa herança colonial segue demarcando as desigualdades e opressões enfrentadas pela comunidade Quilombola de Macaúbas Palmito. Há falta de fomento às políticas públicas, o que dificulta e limita a sustentabilidade desses grupos em seus locais tradicionais; e quando abordamos a juventude é preciso considerar que ao migrarem destes locais, pela falta de condições socioeconômicas para a permanência, interrompem a trajetória escolar antecipadamente. Foi com base nesse cenário que surgiram as seguintes questões que orientam este estudo: Quais são as causas apresentadas pela juventude de Macaúbas Palmito para o abandono escolar? Há um desinteresse? O que ocasiona? Ocorre uma evasão ou podemos identificar esse processo de outra forma?

São muitas as causas que podem levar um/uma jovem quilombola a deixar o ambiente escolar, e a partir de observações e vivências na Comunidade Quilombola de Macaúbas Palmito⁵, trabalhamos com a hipótese de que, apesar das Diretrizes, a falta de adaptação das

⁵O processo de reconhecimento enquanto uma comunidade remanescente de quilombo, teve início na auto definição como quilombo pelos próprios moradores, após essa definição é feito um levantamento cultural e histórico da relação destes com a terra que ocupam. Macaúbas Palmito teve esse reconhecimento no dia 18 de novembro de 2015, tendo seu processo iniciado no ano de 2007 pela associação Comunitária da comunidade, em que se foi enviado uma carta a Fundação Cultural Palmares pedindo o reconhecimento como remanescente de





escolas à realidade quilombola promove um afastamento das/dos jovens do processo educacional, de modo que são levados a sair para trabalhar no campo ou em outras localidades.

Assim, voltadas a dar conta do objetivo do estudo, realizamos um levantamento do número de jovens com faixa etária entre 15 e 29 anos que estão fora da escola a mais de um ano, e em seguida, optamos pela aplicação de um questionário para o levantamento de informações. A partir do contato com a comunidade e a escola, chegamos a 22 jovens que abandonaram a instituição e direcionamos os questionários a esses sujeitos.

Dessa forma, trazemos ao longo do estudo dados que possibilitam compreender as complexidades que atravessam a noção de evasão escolar, nos provocando a pensar os cruzamentos entre fatores externos e internos ao cotidiano escolar. Aqui, encontramos fatores como infraestrutura, convivência e condições de deslocamento, que acreditamos ser possível entender como uma expulsão escolar; e a evasão escolar, a partir das condições socioeconômicas que empurram para o mercado de trabalho, os cuidados com o lar, fortemente definidos pela interseccionalidade⁶ das relações de gênero que são consequências das desigualdades sociais e seus padrões de opressão.

Aqui, torna-se fundamental destacar o pertencimento à comunidade para escolha do problema, das ferramentas e dos caminhos que melhor atendem ao estudo. A vivência e o contato com a comunidade é que dão origem a esse incômodo, entendendo assim que: “Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Logo, é nesse movimento que organizamos o estudo em três partes: no primeiro momento apresentamos os caminhos iniciais que provocam as inquietações; na segunda parte trazemos uma breve apresentação sobre a comunidade; e, na terceira, a análise e discussão sobre o campo de pesquisa e as/os protagonistas.

quilombo e foi apresentado o reconhecimento dos moradores como pertencentes do território e se autodefinindo como remanescentes quilombolas.

⁶ Interseccionalidade é um conceito criado pela estadunidense Kimberle Crenshaw, em 1989, para apontar a relação e intersecção entre fatores sociais que atravessam as identidades sociais, de modo a impactar nas desigualdades e discriminações enfrentadas por esse grupo.





Juventude negra quilombola e acesso à educação escolar

No Brasil, a juventude é constituída por cidadãos e cidadãs com faixa etária entre 15 e 29 anos, de modo que essa definição é uma condição social parametrizada fundamental para o reconhecimento político da fase juvenil, o que nos auxiliará, por exemplo, na identificação dos desafios sociais enfrentados e na elaboração de políticas públicas (SOUZA; SOUZAS, 2012).

De acordo com Castro (2009, p.14), as pesquisas realizadas pelo IBGE apontam que dentre os problemas que atingem as/os jovens “estão a pobreza, a violência, as mortes, a dificuldade para educar-se, o desemprego, todas elas dependem de políticas públicas para serem solucionadas”. Ainda segundo a autora, o desemprego está entre os problemas que mais atingem a juventude, uma consequência dos outros fatores que atravessam esses sujeitos até chegar a categoria juvenil, e a falta de políticas públicas capazes de reconhecer tais enfrentamentos, é um grande desafio: não consideram a pluralidade das juventudes, não leva em conta o grupo em que os/as jovens estão inseridos, fazendo com que uma única política seja destinada a diferentes pessoas, como é o caso da juventude urbana e rural. São elaboradas políticas para jovens urbanos sem direcionamentos para a juventude do campo, sendo desconsiderada a realidade em que as/os mesmos estão inseridos/as (ARAÚJO, 2014).

O reconhecimento das/dos jovens como sujeitos de direito é algo recente na história do Brasil e, ainda mais recente, são as políticas públicas específicas para a juventude. Por muito tempo, as ações governamentais foram pensadas a partir de um enfoque antidiferencialista, predominando políticas que desconsideram a pluralidade e as demandas dos diferentes segmentos juvenis (ARAÚJO, 2014, p.11). Dentre essa pluralidade, Eugênio e Souza (2017) destacam a juventude pertencente às áreas rurais/quilombolas sinalizando ainda que na formulação das políticas públicas não são consideradas as trajetórias, os interesses e as insatisfações dessa juventude.

Outro aspecto considerado pelos autores é o marcador racial, visto que as relações étnico – raciais trazem elementos fundamentais para pensarmos juventudes de forma coerente com a sociedade brasileira, e a partir disso, é possível destacarmos ainda a classe social, sexualidades, gênero, religiões, territórios e outros (EUGÊNIO; SOUZA, 2017). No caso aqui proposto, vamos de encontro a um debate que envolve diferentes marcadores sociais de exclusão, como: juventude, raça e território.





Quando pautamos essa juventude e a educação, nos deparamos com uma vasta “desigualdade quanto ao acesso, permanência e sucesso escolar” (EUGÊNIO; SOUZA, 2017, p. 54) de modo que a juventude quilombola fica excluída de oportunidades que demandam a formação escolar. Pouco qualificados/as profissionalmente pela falta de acesso e vítimas das condições geradas pela ausência de uma escola coerente à realidade local.

Esse cenário coloca a juventude diante do fenômeno denominado como evasão/expulsão escolar; um problema crescente no Brasil e que conta com as escolas públicas como as principais afetadas (SILVA, 2011). Para compreender essa ‘evasão’ é importante entender os fatores que fazem com que as/os jovens não se mantenham na escola, o que de acordo com Queiroz (2004), tem a influência de fatores internos, mas também dos externos à escola, tais como: trabalho, família, linguagem e desigualdades sociais. Para Rodrigues (2014), dentre esses fatores, não podemos desconsiderar a estigmatização que envolve a classificação de estudantes, em que alguns são considerados bons e outros maus alunos, “em um sistema altamente seletivo e meritocrático” (RODRIGUES, 2014, p. 26).

Assim, através deste sistema “altamente seletivo”, ou mais precisamente, excludente, a população quilombola vem sendo vítima da evasão escolar desde o ensino fundamental. Diante disso, Rodrigues (2014, p. 26) nos permite destacar que “o racismo institucional reproduzido no espaço escolar, através dos profissionais do ensino, do currículo e nas relações sociais entre colegas de turma, torna-se fato social no processo de evasão escolar dos indivíduos negros (as)”. O próprio sistema escolar contribui na produção e reprodução social da exclusão, expressa na evasão e nos baixos índices de escolaridade entre a população negra e quilombola, na medida em que silencia e invisibiliza a discriminação racial.

Comunidade Quilombola de Macaúbas Palmito

A vivência na comunidade é parte fundamental para o despertar do estudo. O incômodo frente a convivência com uma juventude forçada a se orientar por percursos diferentes do contexto escolar, levantam questionamentos sobre qual escola é essa. E é a partir dessa relação de pertencer à comunidade que os percursos metodológicos foram atravessados pela experiência cotidiana, observações e conversas. Ações cotidianas que se tornam parte do estudo, como a conversa, torna-se parte da “arte de se fazer presente, de dar o tempo, isto é, de se colocar disponível a ouvir, a escutar, a pensar e partilhar com o outro o que nos habita,





fazendo dessa ação não só uma possibilidade de investigação, mas, antes, de transformar-se no próprio ato de investigar (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 36).

A Comunidade Quilombola de Macaúbas Palmito, às margens do Rio Macaúbas, é formada por cinquenta e três famílias, cerca de cento e cinquenta e três pessoas. A predominância negra é apontada por moradores e moradoras como característica responsável por distingui-la das demais comunidades no entorno. Marcas que além de intensificadas pelo descaso e abandono do poder público, colocam os sujeitos da comunidade diante de diversas opressões cotidianas.

Atualmente a comunidade conta com uma escola municipal, que teve início no ano de 2012. Antes dessa instituição, a escolarização inicial dos sujeitos de Macaúbas Palmito ocorria nas comunidades vizinhas (isso faz com que a juventude que constrói essa pesquisa, possa ter tido seu processo formativo nas escolas vizinhas). A atual instituição é um espaço simples, com um banheiro, uma cozinha, uma área e um cômodo, onde funciona a sala de aula multisseriada, atendendo estudantes no turno matutino e vespertino, entre a educação infantil e 5º ano do ensino fundamental.

Os demais anos escolares continuam dependendo das comunidades vizinhas, e esse deslocamento impacta diretamente na permanência escolar, pois estes enfrentam dificuldades no percurso com a falta de estrutura das estradas, os transportes e as escolas que as/os recebem. Como destaca Dias (2014, p. 219), há urgência por “políticas públicas voltadas a atender os alunos do campo: melhorar a infraestrutura, qualidade de educação e adaptações locais, evitando deslocamentos exaustivos, o que prejudica e afeta a aprendizagem”.

A juventude compõe grande parte da população de Macaúbas e com base nas informações obtidas em conversas com agentes de saúde, identificamos que a comunidade possui 66 jovens, e dentre esse total a maior parte é casada e/ou tem filhos. O convívio com a comunidade nos mostra que muitos desses/as jovens complementam o sustento da família com programas sociais como o Bolsa Família⁷, e desenvolvem trabalhos ligados à agricultura familiar, monocultura de eucalipto e criação de pequenos animais, como galinhas e porcos.

⁷ O Bolsa Família é um programa que, com o intuito de promover emancipação para as famílias em vulnerabilidade socioeconômica, garante a transferência de renda que integra benefícios de assistência social, saúde, educação e emprego, destinado às famílias em situação de pobreza (BRASIL).





Outro fator que chama atenção é o aumento da migração juvenil para as grandes cidades, principalmente a capital mineira, Belo Horizonte. Estes/estas largam suas famílias e, conseqüentemente, os estudos em busca de melhores condições. Ao chegarem nessas cidades, os homens seguem na construção civil e as mulheres tornam-se empregadas domésticas, babás ou funcionárias em comércios. Dentre esses, observamos ainda que existem aquelas e aqueles que não conseguiram se manter na cidade e acabaram retornando para a comunidade, mas ainda assim, não conseguem retomar a trajetória educacional.

Sobre essa migração da juventude do campo para a cidade, Castro (2009) nos diz que a saída ou permanência da juventude camponesa envolve múltiplas questões, dentre elas está a visão que foi construída sobre os/as jovens camponeses/as, em que são apresentados/as como mais interessados/as pela cultura urbana. Isso acaba por inviabilizar a permanência dessa juventude produzindo “vieses” para a saída do campo, e com eles estão as dificuldades para permanecer.

De fato, as/os jovens da Comunidade Quilombola Macaúbas vem deixando de lado alguns elementos da cultura do local, se ligando cada vez mais à cultura urbana. Com base no convívio e observação da comunidade, percebe-se que a aproximação com a cidade se dá pelo fato de não haver uma educação de acordo a realidade local, gerando então uma necessidade de seguir os moldes da educação urbana, o que também gera um aumento do interesse pela cidade em relação ao campo. Diante disso, percebe-se a importância de um currículo voltado à realidade, o que para Silva, Regis e Miranda (2018, p. 23) seria “um currículo mais democrático” que fosse construído dos interesses daqueles que estão “em desvantagem e assegura o direito a diversidade”.

Não tendo a escola abertura para alterações no currículo, acaba por dificultar o processo educacional. A população quilombola carrega consigo marcas de um processo de resistências, lutas por direitos e valorização enquanto sujeito histórico, político e social. A situação educacional foi marcada pelo abandono e pela exclusão social, e essa realidade não é diferente em Macaúbas. Para Siqueira (2019, p. 20):

Existe a dicotomia entre escola e educação no espaço quilombola, onde o sujeito está distante da sua realidade como se ele não fizesse parte de sua própria história e assim distanciando da sua cultura de origem, sendo que o aluno negro precisa, desde a mais tenra idade infância, formar sua identidade e essa identidade negra também é construída na escola. A escola tem a responsabilidade social e educacional de compreender sua complexidade.





O processo de escolarização de Macaúbas Palmito é apontado como algo muito dificultoso, sujeitos que quisessem acesso à educação escolar enfrentavam grandes dificuldades e acabavam sendo condicionados à desistência, em consequência disso, encontramos pessoas acima de trinta anos com o ensino fundamental incompleto, muitos/as não foram alfabetizados/as e outros/as sabem apenas a escrita do próprio nome. São dificuldades que se dissiparam ao longo dos anos e segue contribuindo para a saída escolar de jovens quilombolas.

O que dizem as/os jovens que estão fora da escola

O interesse por um levantamento capaz de promover uma aproximação ao sujeito da pesquisa, fez com que o questionário contasse com questões capazes de entrar em contato com as memórias escolares dos/das jovens. Como ressaltado por Gil (1999, p. 128), os questionários podem ser entendidos como “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”; e foi essa possibilidade de acessar os sentimentos e situações vivenciadas que nos despertou para sua importância.

O questionário foi enviado para vinte e duas pessoas identificadas fora da escola. Apesar dos envios e contato com as pessoas, conseguimos apenas doze respostas (7 homens e 5 mulheres), o que corresponde a 60%; todas/os autodeclarados/as negros/as. O questionário é guiado pelas inquietações orientadoras do estudo e envolve pautas sobre a distância para ir à escola, transporte, currículo, infraestrutura e outros.

Atendendo às normas éticas de preservação do nome dos sujeitos para esse tipo de estudo, optamos por denomina-los a partir de referências negras como Conceição, Abdias, Carolina, Carlos, Luiz, Osmundo, Sueli, Marina, Emicida, Milton, Tim e Djavan. Com as seguintes características:

Tabela 1: Características das/dos participantes

Nome	Sexo	Idade	Pertencimento racial
Conceição	Feminino	21	Negra
Abdias	Masculino	21	Negro





Carolina	Feminino	24	Negra
Carlos	Masculino	28	Negro
Luiz	Masculino	21	Negro
Osmundo	Feminino	23	Negra
Sueli	Feminino	29	Negra
Marina	Feminino	20	Negra
Emicida	Masculino	29	Negro
Milton	Masculino	22	Negro
Tim	Masculino	26	Negro
Djavan	Masculino	27	Negro

Fonte: Elaboração própria, com base no questionário (2021).

No primeiro momento nos atentamos a promover uma relação de aproximação da fase escolar e caracterização das instituições que tiveram acesso. Remetemos à questões sobre lembranças, convívio, extensão das turmas e a quantidade de pessoas que estudaram com a/o entrevistado/a.

Inquietações que nos apontaram para salas distribuídas entre 18 e 35 pessoas e aspectos das relações sociais possibilitadas pela escola: alguns/algumas disseram lembrar dos/das colegas, professores/as e estrutura da escola. Outros/as falaram da merenda oferecida na escola e, como diz Emicida, “A comida não era muito boa...” A atitude de alguns professores e a merenda ruim apareceram até mesmo como fatores que levaram à desistência. Carlos destacou que:

A merenda não era boa, a gente saia de casa muito cedo, levantávamos 4 horas da manhã, e só chegávamos em casa 2 horas da tarde, isso quando o ônibus não quebrava, e a merenda que era dada não nos ajudava muito, era muito cansativo. Não, não sei se continua ruim a merenda até hoje, mas se sim deve dar umas comidas melhor na escola.

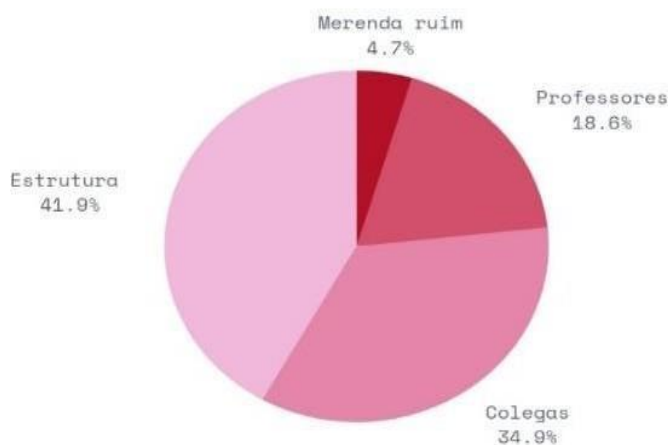
Em relação à merenda escolar, para muitos/as educandos/as em situação de vulnerabilidade socioeconômica esta é tida como uma importante refeição durante as idas à escola, visto que parte destes saem de casa muito cedo e em jejum, aumentando a importância de uma alimentação escolar de qualidade, saudável e nutritiva.





O Brasil conta com o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e é o mais antigo programa na área de alimentação escolar e de segurança alimentar e nutricional, visto como um dos mais abrangentes do mundo, tem o objetivo de contribuir para o crescimento, a aprendizagem, o desenvolvimento biopsicossocial, o rendimento escolar, e a formação de práticas saudáveis na infância (BRASIL, 2017).

Gráfico 1: Lembranças apontadas pelos participantes



Fonte: Elaboração própria, com base no questionário (2021).

É interessante ressaltar que a estrutura escolar foi destacada pela maioria das/dos participantes (41,9%). Muitos/as disseram que a estrutura do prédio escolar não era boa, deixando de atender às necessidades básicas, pois “quando chovia molhava dentro da sala”, “o piso era ruim”, e “a construção era muito antiga”. Esse apontamento condiz com a falta de uma infraestrutura escolar que também envolve o item ‘Merenda escolar’, apontado por outros/as integrantes da pesquisa.

Como apontado por Dias (2014), são elementos denunciados por muitas escolas brasileiras, especialmente as escolas do campo. São ainda condições que precisam ser consideradas no tratarmos do abandono escolar, como apontam Maria Alves e Flávia Xavier (2019), em um estudo publicado pela Unesco,⁸ que há relações entre a qualidade/desigualdade

⁸ Embora esse estudo apresente limites para pensar os territórios indígenas e quilombolas, chama atenção para a infraestrutura e marcadores como as regiões do país e os territórios (rural/urbana). As organizadoras reconhecem a ausência de estudos com dados específicos para a localização diferenciada “tais como unidades de uso sustentável em terras indígenas ou remanescentes de quilombo”(ALVES et al., 2019, p. 67), uma vez que há uma ausência de



da infraestrutura escolar e o processo de ensino-aprendizagem, ressaltando “a ideia de que a infraestrutura é um fator que compõe a oferta educativa (insumo) e, ao mesmo tempo, um fator mediador para o ensino e aprendizagem (processo), sendo um atributo para a garantia do direito à educação” (ALVES *et al.*, 2019, p. 67). Desse modo, a construção de ambientes acessíveis e adequados são parte fundamental da construção de condições para um trabalho educacional capaz de despertar o interesse das/dos educandas/os e evitar processos de evasão/expulsão escolar. Ou seja, há uma complexidade de fatores que circulam pelos interesses dos sujeitos e as condições que impactam nessas dimensões.

Ao destacarem as relações entre educadores/as e educandos/as no cotidiano escolar, vamos de encontro a colocações como a colocada por Carlos: “Minha principal lembrança da escola é da professora de inglês, *ela era muito brava*, sempre que chegava no horário dela que ela entrava em sala *todos se calavam e ficavam com medo*, *ela era bem intimidadora e não tolerava conversas em sua aula*” (grifos nossos). Um comportamento que parte de uma relação intimidadora e fechada para as trocas com as/os educandos/as, aqui o silêncio em sala de aula emerge como disciplinador dentro de uma lógica educativa que valoriza o distanciamento das relações.

Outras pessoas entrevistadas relataram como o distanciamento estava relacionado à origem dos/das professoras/es e aos estigmas opressores construídos em relação aos povos quilombolas. São aspectos que ao pensarmos os povos quilombolas envolvem intersecções como campo-raça-classe. Djavan informa que “os professores eram todos da cidade”, e Conceição comenta sobre o tratamento dado por esses/as educadores/as: “Às vezes me incomodava o modo como os professores falavam das pessoas da roça, que eram atrasados”; Marina, além de pontuar esse incômodo, destaca a relação entre essa percepção e a origem dessas/es: “Os professores eram todos da cidade e não entendiam bem a nossa realidade, porque sempre diziam que deveríamos estudar para larga a roça”. Tais apontamentos nos auxiliam na compreensão das opressões que se fazem presentes no ambiente escolar, fazendo com que ele

estudos considerando essas especificidades, de modo que, “em nenhum dos trabalhos com dados em larga escala revisados encontramos análise específica sobre escolas nessas localizações, que são subsumidas dentro da categoria maior, a localização rural”(ALVES *et al.*, 2019, p. 67)

se torne desafiador. Observamos aqui a necessidade de profissionais capazes de compreender o contexto racial, territorial e socioeconômico.

A relação professor/a – aluno/a em sala de aula é essencial e determinante para o aprendizado do/da educando/a, é importante que exista um ambiente de afeto e estimulante para que o/a educando/a se sinta protagonista na construção do seu conhecimento. Para Freire (1996), não importa como seja o/a professor, ele afirma que independente da personalidade, o professor deixará uma marca na vida do/da educando/a:

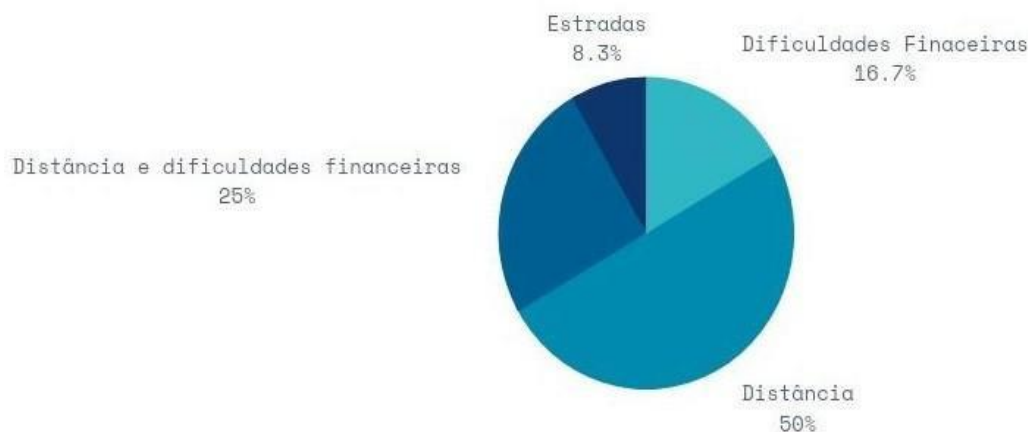
O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 1996, p. 23).

Ao pensarmos nas relações construídas entre sujeitos no cotidiano escolar, foi perguntado sobre o que gostavam de fazer na escola e 70% apontou as aulas de educação física, por ser espaço de integração coletiva, e as/os demais citaram as amizades. Ou seja, os prazeres da escola emergem a partir das relações de socialização positiva, mostrando que a escola não é apenas um espaço para se aprender a ler e escrever. É espaço de uma intensa troca de experiências, cultura, ideias e valores, que são aprendizados relevantes para a vida, como nos lembra Freire (2004, p. 43-44):

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender.

Apesar de pouco consideradas, os relacionamentos que emergem nesse ambiente é o que possibilitam as boas lembranças e o efeito nostálgico. Em relação às dificuldades encontradas para ir à escola, 75 % dos/das participantes trouxeram a distância como dificuldade. Conceição afirma que “acordava muito cedo, a distância era longa e demorava muito pra voltar pra casa, ônibus muitas vezes quebrava na estrada e tinha que vim a pé”. Estes percorriam, segundo seus apontamentos, cerca de quarenta minutos a pé de suas casas até o ponto de ônibus e cerca de uma hora, do local que pegavam o ônibus até a escola:

Gráfico 2: Dificuldades apontadas pelos participantes



Fonte: Elaboração própria, com base no questionário (2021).

Além da distância e tempo, as condições das estradas também aparecem como desafios: “As estradas onde o ônibus percorria eram bem ruins, tinham muita poeira.”, e “atravessar rio 4 horas da manhã para pegar o ônibus”. São aspectos que sinalizam para as relações entre o abandono escolar e as condições que dizem respeito ao entorno das instituições, o ambiente externo que impacta no interior escolar.

Em relação aos motivos que levaram as/os participantes a evadirem do espaço escolar, foram apontados o trabalho, repetências e gravidez como os principais motivos para a saída. Sendo que 50% dos que apontaram o trabalho como principal motivo, 40% são homens negros. O participante Djavan relata: “tinha que trabalhar e tava com pouco desenvolvimento, e já tinha repetido algumas vezes”, e Emicida diz: “Minha família tava com muita dificuldade financeira então parei pra trabalhar e trazer alimento para dentro de casa”.

Ainda perguntamos em qual série escolar estavam quando saíram da escola, 33, 3% apontaram ter saído especificamente no segundo ano do ensino médio. Assim, foi possível observar que 50% saiu no ensino médio e 50% no ensino fundamental, sendo assim, é possível notar que há uma tendência dos/das jovens da comunidade em concluir o ensino fundamental I, fase em que ainda é possível frequentar a escola localizada na própria comunidade.

Gráfico 3: Série em que os participantes saíram da escola



Fonte: Elaboração própria, com base no questionário (2021).

Sobre o conteúdo ensinado na escola, foi comum entre as/os participantes apontarem que não estava relacionado ao cotidiano, disseram que na escola era ensinado apenas o conteúdo teórico dos livros didáticos, sem relações com o contexto quilombola. O que nos leva a destacar a importância de um currículo voltado para as culturas presentes dentro da comunidade e que trate da realidade dos sujeitos. Como ressaltado por Freire, é preciso construir uma educação que se oriente a partir das trocas, e isso exige que o/a professora/a conheça e saiba ouvir sobre a realidade da/do educando/a: “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 2004, p.33).

Apesar desses desafios, ainda perguntamos às/aos jovens se haviam aspectos na escola que as/os incomodavam, e se influenciaram na saída, e como se movimentaram diante das circunstâncias. Metade das/dos participantes disseram “não” ou “mais ou menos”, e a outra metade disse “sim” aos incômodos que levaram à saída. Entre os aspectos pontuados por essa metade, estão as/os colegas, como relata Djavan: “As atitudes de alguns colegas, tinha uns bem arrogante que parecia não gosta de nós da Comunidade”.

O ato de não gostar das pessoas da comunidade está atrelado a uma série de estereótipos que são formatados por discriminações enfrentadas pela juventude quilombola. O jeito “arrogante” descrito por Djavan, está atrelado à ideia de que aquele não é um lugar para a juventude quilombola. Fatores que, como destaca Kilomba (2019, p.76), são parte de uma



“combinação do preconceito e do poder que forma o racismo”, desse modo, o sujeito negro é entendido como diferente, pois se difere do branco, e “essas diferenças construídas estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos. Não só o indivíduo é visto como “diferente”, mas essa diferença também é articulada através do estigma, da desonra e da inferioridade” (KILOMBA, 2019, p.75). A arrogância e o “parecia não gosta de nós da Comunidade” é parte de uma hierarquização que se apresenta nas relações cotidianas.

A partir disso, procuramos saber sobre o desejo de retomar os estudos, e caso tivessem, o que impedia o retorno. A maior parte das/dos participantes disseram ter vontade. Entre os homens foi apontado que o trabalho é o impedimento, entre as mulheres foi o fato de terem que cuidar da família, o que remete a importantes marcadores do patriarcado em nossa sociedade. As/os participantes que disseram não ter mais interesse apontaram a idade como motivo para o desinteresse, demonstrando que a escola perdeu o sentido em suas vidas.

Sendo assim, observamos como o trabalho emerge diretamente ligado à impossibilidade de permanecer e retornar. Divididas entre o trabalho doméstico e o mercado de trabalho, muitas pessoas não conseguem conciliá-las com a busca pela sobrevivência, de modo que a escola deixa de ser uma prioridade: “Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?” (FREIRE, 2004, p. 30).

Diante das discussões e dados apresentados, podemos dizer que os motivos que levaram a juventude do Macaúbas Palmito a deixar o espaço escolar estão diretamente associados ao que impede o retorno ainda na atualidade. A ausência de políticas públicas capazes de garantir condições básicas para a sobrevivência, gera um processo de afastamento da escola que não permite oportunidades de retorno posteriormente. De modo que são muitos e complexos os fatores que envolvem a saída da instituição escolar.

Encontramos ainda aspectos como infraestrutura, a convivência e o transporte que podem ser entendidos como parte de uma expulsão escolar, na medida em que são direitos não garantidos pela instituição que expõe a/o estudante a não permanecer. Mas também nos deparamos com aspectos que não se restringem exclusivamente à escola, tais como a necessidade de trabalhar ou de cuidar da casa, pois são responsabilidade direta das



desigualdades sociais e os padrões de opressão que emergem de forma interseccional ao envolver gênero, raça, classe e território.

Sendo assim, há um distanciamento da escola que, pelos motivos apresentados, também podemos perceber como uma expulsão escolar, e não apenas evasão escolar, termo utilizado por diversos autores e autoras. Entendemos que a noção de ‘evasão’ está associada à saída, fuga e abandono, o que nos leva a um movimento de considerar apenas a atitude da/do educando para não frequentar mais a escola; uma ação que desconsidera os fatores e a responsabilidade da escola nesse processo. E trazemos, ainda, elementos que ultrapassam os muros da escola e estão fundamentados nas desigualdades e discriminações sociais. As discriminação enfrentadas, o silenciamento dos currículos e as desigualdades sociais fazem com que esses sujeitos enfrentem as situações de acordo com suas necessidades, em meio a uma estrutura de ausências que segue promovendo o afastamento.

Tais aspectos mostram a complexidade do conceito evasão escolar, pois se complementa com a expulsão escolar e sinaliza para cruzamentos e atravessamentos constituídos a partir de desigualdades sociais que vão de encontro direto ao sujeito e aquelas que constroem todo o seu entorno.

Considerações finais

Mobilizadas pelos desafios e silenciamentos que atravessam a educação escolar quilombola, mostramos como os fatores que levaram de forma ativa os sujeitos de Macaúbas a sair da escola são/estão diretamente ligados aos que impedem o retorno. Um levantamento que aponta para a urgência desse debate e mais a necessidade de uma implementação efetiva das políticas alcançadas pelos movimentos sociais. Há uma estrutura que apaga esses/as educandos/as, de modo a se perpetuar em uma educação da exclusão, que pode marcar toda a trajetória desses sujeitos.

O processo de evasão/expulsão, a partir da realidade pesquisada, acontece como resultado de um conjunto de fatores – relacionados ao deslocamento (distância, transporte), à escola (infraestrutura, alimentação/merenda, convivência e relacionamentos com docentes e discentes; currículo) e às condições de vida (família, cuidados domésticos, gravidez, necessidade de trabalhar) – esses fatores são marcados e re/produzidos por desigualdades e discriminações sociais, de gênero, raça, classe e território. Logo, não há a definição de um único

fator para a evasão/expulsão escolar, mas há um conjunto de elementos que constituem essa invisibilidade no processo educativo. Uma incapacidade em olhar para a realidade na construção dos currículos, a falta de infraestrutura, a dificuldade de deslocamento e um ensinar sem escuta, que se somam às necessidades de sobrevivência desses/as estudantes.

Sendo assim, este trabalho se limita no apontamento desses fatores no Quilombo Macaúbas, no entanto, ele desperta para uma realidade recorrente em diversas outras comunidades quilombolas. A partir dos fatores aqui evidenciados, espera-se que trabalhos e políticas futuras possam ir além, na busca de soluções para a diminuição desse processo gerado por aspectos históricos.

Referências

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira. Indicadores multidimensionais para avaliação da infraestrutura escolar: o ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 708-746, jul./set. 2018.

ARAÚJO, Olga Brigitte Oliva de. **Racismo institucional: Jovens negros criminalizados**. Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, n.19, p.20-28, 2002.

BRANDALISE, Camila. **Uma nova e preocupante evasão escolar**, 2018. Disponível em <<https://istoe.com.br/uma-nova-e-preocupante-evasão-escolar/>> Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**, Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Alimentação Escolar**, Brasília, 2012.

CASTRO, Elisa Guaraná de. “Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político”, **Revista Latinoamericana de Ciências Sociais, Niñez y Juventud**, vol. 7, núm. 1, Jan – jun., p. 179-208, 2009.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Programa de prevenção a violência nas escolas ser jovem hoje, no Brasil – desafios e possibilidades**. Disponível em: <flacso.org.br/files> Acesso em: 21 abr. 2020.

CONAQ. Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas. **Quem somos**. Disponível em: <<http://conaq.org.br/>> Acesso em: 30 jan. 2023

DIAS, Sandra Henrique. **Educação no /do campo: o cotidiano das crianças que moram no campo e estudam em uma escola urbana no município de Sinop**. Faculdade de Educação e

Linguagem (FAEL) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Sinop, 2014.

EUGÊNIO, Benedito; SOUZA, Thaina Eirado Sena de. Estado do conhecimento sobre juventude negra: análise do VI Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira (JUBRA). **Educação por Escrito**, Porto Alegre, V.8, n.1, p.49 – 66, jan. – jun. 2017.

FRANÇA, Luísa. **Evasão escolar no Brasil: o papel do gestor na retenção dos alunos**. 2019. Disponível em: <www.somospar.com.br/evasao-escolar-no-brasil/> Acesso em: 07 jun. 2020.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Td: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. **Um estudo sobre evasão escolar: para se pensar a inclusão escolar**, 2004 <Disponível em ><http://www.seduc.go.gov.br>, Acesso em: 28 mar. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, João Batista. **Racismo e evasão escolar**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SALDAÑA, Paula. 4 em cada 10 jovens negros não terminaram o ensino médio. **Folha de S. Paulo**. 01.set.2019. Disponível em:< <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/4-em-cada-10-jovens-negros-nao-terminaram-o-ensino-medio.shtml>>.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; **Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: SAMPAIO, Carmen Sanches** **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 21-40.

SIQUEIRA, Francilina Duarte. **Educação escolar quilombola no município de Oriximiná Para – Brasil**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2019.

SILVA, Manoel Regis da. **Causas e consequências da evasão escolar na escola normal estadual professor Pedro Augusto de Almeida**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Pública Municipal). Universidade Federal da Paraíba, Bananeiras, 2011.



SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; REGIS, Kária; MIRANDA, Shirley Aparecida de, 2018. **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte.** Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

SILVA, Vanuza de Araújo. **A evasão escolar no ensino médio na Escola Estadual Eoni Silveira Mendes na cidade de Mato Verde e na Escola Estadual Joaquim Teixeira de Brito na cidade de Cotuti-Minas Gerais.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade Verde Norte, Mato Verde, 2018.

SOUZA, Cinoélia Leal; SOUZAS, Raquel. Juventude e saúde: análise do discurso sobre oferta e acesso aos equipamentos e serviços públicos. **Revista Brasileira de Enfermagem (REBEn)**, Brasília, 2012, nov-dez, DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672012000600006>

Recebido: 30 de abril de 2023

Aprovado: 12 de julho de 2023



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

